

CRÍTICA CURRICULAR DE PROJETO DE LEITURA NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE À LUZ DAS PERSPECTIVAS IDEOLÓGICA E DECOLONIAL

A CURRICULAR CRITIQUE OF A READING PROJECT IN REMOTE TEACHING: AN ANALYSIS FROM IDEOLOGICAL AND DECOLONIAL PERSPECTIVES

UNA CRÍTICA CURRICULAR DE UN PROYECTO DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA REMOTA: UN ANÁLISIS DESDE LAS PERSPECTIVAS IDEOLÓGICA Y DECOLONIAL

 Antonio Kéllisson Gondim da Silva¹

 Rosângela de Fátima Cavalcante França²

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor estatutário na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Educação a Distância e Educação Digital (NEED/ED/CNPq) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sócio Pleno da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Sócio Efetivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Sócio Efetivo da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES). E-mail: prof.kgondim@seduc.ro.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2076-246X>.
2. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora Adjunta I do Departamento de Educação da UNIR, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação. E-mail: rosangela.franca@unir.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>.

ABSTRACT: This article analyzes the pedagogical proposal “Dia de Ler todo dia” (“A Day to Read Every Day”), presented during emergency remote teaching through an audiovisual product designed in the style of a simulated livestream. Developed with nine ninth-grade classes at a state public school in Ariquemes, Rondônia, Brazil, the activity centered on the reading of *Maus: a história de um sobrevivente*, by Art Spiegelman, and integrated five school subjects. This is a qualitative, documentary, and retrospective study whose corpus consists of the institutional audiovisual product used to present and develop the proposal. The analysis was guided by three categories: conceptions of knowledge, curriculum, and education; knowledge, values, subjects, and experiences that were privileged or rendered invisible, as well as relations of epistemic hierarchization; and relations among curricular selection, coloniality of knowledge, universalization of knowledge, and forms of student participation. The results highlight an emphasis on literary reading, historical memory, and ethical education, but also an epistemic asymmetry in the organization of knowledge. The activity provided for processual and interpretive forms of participation but showed no evidence of curricular and epistemic participation in its initial design. We conclude that expanding its decolonial dimension requires, beyond a greater plurality of knowledges, less hierarchical relations between forms of knowledge and subjects.

Keywords: School curriculum; Ideology; Decoloniality; Reading and writing; Pandemic.

RESUMO: Este artigo analisa a proposta pedagógica “Dia de Ler todo dia”, apresentada durante o ensino remoto emergencial por meio de um produto audiovisual concebido segundo a estética de uma *live* simulada. Desenvolvida com nove turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Ariquemes, Rondônia, a atividade organizou-se em torno da leitura de *Maus: a história de um sobrevivente*, de Art Spiegelman, e articulou cinco componentes curriculares. Trata-se de pesquisa qualitativa, documental e retrospectiva, cujo *corpus* é constituído pelo produto audiovisual institucional utilizado na apresentação e no desenvolvimento da proposta. A análise orientou-se por três categorias: concepções de conhecimento, currículo e formação; saberes, valores, sujeitos e experiências privilegiados ou invisibilizados e relações de hierarquização epistêmica; e relações entre seleção curricular, colonialidade do saber, universalização de conhecimentos e formas de participação estudantil. Os resultados evidenciam a valorização da leitura literária, da memória histórica e da formação ética, mas também uma assimetria epistêmica na organização dos conhecimentos. A atividade previa formas de participação processual e interpretativa, sem evidenciar participação curricular e epistêmica em sua elaboração inicial. Conclui-se que sua ampliação decolonial requer, além de maior pluralidade de saberes, relações menos hierarquizadas entre conhecimentos e sujeitos.

Palavras-chave: Currículo escolar; Ideologia; Decolonialidade; Leitura e escrita; Pandemia.

RESUMEN: Este artículo analiza la propuesta pedagógica “Día de Leer todos los días”, presentada durante la enseñanza remota de emergencia mediante un producto audiovisual concebido según la estética de una transmisión en vivo simulada. Desarrollada con nueve grupos de 9.º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública estatal de Ariquemes, Rondônia, Brasil, la actividad se organizó en torno a la lectura de *Maus: a história de um sobrevivente*, de Art Spiegelman, y articuló cinco componentes curriculares. Se trata de una investigación cualitativa, documental y retrospectiva, cuyo corpus está constituido por el producto audiovisual institucional utilizado para presentar y desarrollar la propuesta. El análisis se orientó por tres categorías: concepciones de conocimiento, currículo y formación; saberes, valores, sujetos y experiencias privilegiados o invisibilizados y relaciones de jerarquización epistémica; y relaciones entre selección curricular, colonialidad del saber, universalización de conocimientos y formas de participación estudiantil. Los resultados evidencian la valorización de la lectura literaria, de la memoria histórica y de la formación ética, pero también una asimetría epistémica en la organización de los conocimientos. La actividad preveía formas de participación procesual e interpretativa, sin evidenciar participación curricular y epistémica en su elaboración inicial. Se concluye que la ampliación de su dimensión decolonial requiere, además de una mayor pluralidad de saberes, relaciones menos jerarquizadas entre conocimientos y sujetos.

Palabras clave: Currículo escolar; Ideología; Decolonialidad; Lectura y escritura; Pandemia.

Recebido em: 17/06/2026.

Aprovado em: 30/07/2026.



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

A pandemia de covid-19 provocou alterações significativas na organização das práticas escolares. Professores e instituições viram-se compelidos a construir alternativas para manter os processos educativos durante o distanciamento social. Nesse cenário, o ensino remoto emergencial (ERE), normatizado nacionalmente pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020), remodelou a dinâmica pedagógica e intensificou a presença das tecnologias digitais no trabalho docente.

Recursos digitais, ambientes virtuais e produções audiovisuais passaram a integrar mais intensamente o cotidiano educacional. A incorporação dessas tecnologias, porém, não dissolveu questões historicamente ligadas ao currículo: o que se escolhe ensinar, para que se ensina, quem decide e que espaços de participação são concedidos aos estudantes. Sob a urgência das telas, tais perguntas permaneceram ativas, ainda que, não raramente, pouco visíveis para os próprios sujeitos que as respondiam na prática.

Foi nesse contexto que se desenvolveu, no terceiro bimestre de 2021, a proposta pedagógica “Dia de Ler todo dia”, dirigida a nove turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Ariquemes, interior de Rondônia. Organizada em torno da leitura do primeiro volume de *Maus: a história de um sobrevivente*, do ilustrador e cartunista americano Art Spiegelman, a atividade articulou cinco componentes curriculares e foi apresentada por meio de uma produção audiovisual previamente editada, elaborada com avatar em três dimensões (3D), segundo a estética de uma *live* simulada exibida em horário programado no YouTube¹.

A proposta conferia à leitura uma função que transcendia o trabalho estritamente linguístico. A obra selecionada permitia mobilizar conhecimentos vinculados à literatura, à história, à memória, à violência, ao preconceito e à intolerância. A atividade favorecia, ademais, o diálogo entre diferentes componentes curriculares. Apresentava-se, desse modo, como tentativa de integrar leitura, escrita, tecnologias digitais e trabalho docente coletivo em um momento de condições excepcionais de escolarização.

A retomada dessa experiência, no entanto, não tem por finalidade descrevê-la ou erigi-la em exemplo de inovação pedagógica, mas submetê-la, favorecida pela distância temporal, a uma leitura crítica capaz de interrogar escolhas que, no momento de sua elaboração, poderiam parecer naturais ou exclusivamente didáticas. Isso porque toda proposta pedagógica envolve uma concepção de conhecimento, um modo de compreender o currículo e uma imagem do sujeito que se pretende formar: seleciona conteúdos, organiza experiências, estabelece posições para professores e estudantes e legitima determinados valores e formas de interpretar o mundo. Nenhuma dessas operações é neutra, pois selecionar um livro, definir um tema ou escolher uma plataforma constitui uma postura ativa, atravessada por decisões pedagógicas, culturais e ideológicas, ainda que raramente percebidas como tais no cotidiano escolar.

¹ O vídeo foi exibido em horário programado por meio do recurso “Estreia” do YouTube. Por isso, empregamos a expressão *live* simulada para designar uma produção previamente gravada e editada, exibida em horário definido, e não uma transmissão produzida em tempo real.

O exame dessas decisões apoia-se em duas perspectivas que se entrelaçam ao longo do artigo. De um lado, a tradição crítica de matriz ideológica, para a qual o currículo não é um repositório neutro de conteúdos, mas território em que se disputa o que conta como conhecimento legítimo. Disputa da qual os professores participam como intérpretes e modeladores das propostas educacionais, jamais como executores passivos de prescrições descontextualizadas. De outro, o pensamento decolonial, que permite interrogar os vínculos entre currículo e colonialidade do saber, expondo os mecanismos de hierarquização epistêmica pelos quais certos conhecimentos se universalizam, enquanto sujeitos, memórias e modos de saber são sistematicamente invisibilizados. Esses referenciais retornam na seção Resultados e Discussão e sustentam a análise da seleção curricular e da participação estudantil.

Sob esse duplo olhar, a escolha da obra literária requer uma avaliação crítica tempos depois da realização do projeto. *Maus* detém relevância literária, histórica e ética, sobretudo por colocar em circulação a memória de sujeitos perseguidos e submetidos à violência do regime nazista. Seu reconhecimento como leitura legítima, entretanto, não dispensa o exame dos critérios que orientaram sua seleção.

Cumprir observar se a proposta apresenta o livro como experiência histórica situada ou como referência universal da intolerância e da violência humanas, se estabelece diálogos com memórias e conhecimentos ligados ao contexto brasileiro, amazônico e rondoniense, bem como se favorece a entrada das experiências dos estudantes na construção dos sentidos curriculares.

Outra questão concerne à participação estudantil. A proposta previa flexibilidade no ritmo de leitura e abertura para relatos pessoais escritos. A obra, as finalidades gerais e as formas de realização, contudo, apresentam-se no documento audiovisual como previamente definidas pela equipe docente. Essa organização suscita uma distinção necessária: participar da execução e da interpretação de uma atividade não equivale a participar das decisões curriculares que a constituem. Interessa examinar, pois, que posição foi atribuída aos estudantes diante dos conhecimentos selecionados e em que medida suas experiências poderiam interferir nos sentidos da proposta.

A relevância deste estudo ancora-se na possibilidade de converter uma experiência pedagógica do ERE em objeto de reflexão curricular. O registro audiovisual que a apresenta é aqui compreendido como documento pedagógico: materializa concepções, valores, posições e formas de participação, além de mostrar-se capaz de suscitar reflexões acerca da educação básica, do currículo e de suas implicações ideológicas e decoloniais. Ao analisar uma prática situada em uma escola pública do interior de Rondônia, reconhecemos suas contribuições sem ocultar ambivalências e limites, em análise restrita à proposta tal como apresentada no produto audiovisual.

Diante disso, formulamos a seguinte questão de pesquisa: de que modo a proposta pedagógica “Dia de Ler todo dia”, apresentada por meio de uma *live* simulada durante o ERE, pode ser compreendida à luz das perspectivas ideológica e decolonial do currículo? Para respondê-la, o objetivo geral consiste em analisar a referida proposta sob essas duas perspectivas. A partir disso, especificamente, buscamos: identificar as concepções de conhecimento, currículo e formação presentes na proposta pedagógica; examinar os saberes, valores, sujeitos e experiências privilegiados ou invisibilizados, considerando as relações de hierarquização epistêmica construídas em sua organização; e problematizar as relações entre seleção curricular, colonialidade do saber, universalização de conhecimentos e participação estudantil presentes na apresentação da atividade.

O artigo organiza-se do seguinte modo. Após esta Introdução, a seção Material e Métodos caracteriza a pesquisa, o contexto da proposta, a constituição do *corpus*, os procedimentos de análise e os

aspectos éticos e autorais. A seção Resultados e Discussão desdobra-se em três subseções correspondentes aos objetivos específicos, seguindo-se as Considerações finais e as Referências.

Esperamos que o estudo contribua para o debate sobre currículo e educação básica, inspirando reflexões acerca das escolhas pedagógicas realizadas em contextos excepcionais e das possibilidades de ampliação da participação estudantil. Almejamos, ainda, que a leitura crítica aqui empreendida suscite novas abordagens sobre práticas docentes situadas, mormente aquelas desenvolvidas em escolas públicas distantes dos grandes centros, cujas experiências nem sempre alcançam a visibilidade que merecem.

Material e Métodos

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter documental. O estudo desenvolveu-se a partir da análise de um registro audiovisual de natureza pedagógica. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo propósito da investigação: compreender os sentidos produzidos na apresentação de uma proposta pedagógica. Interessam-nos as concepções de conhecimento, currículo, formação e participação nela manifestadas. Não se pretende, portanto, mensurar a aprendizagem ou o desempenho dos estudantes, o que demandaria outro percurso metodológico.

Nessa perspectiva, as escolhas metodológicas não se dissociam do referencial teórico nem dos pressupostos epistemológicos da investigação. Como explica Luna (2011), a realidade pesquisada não é apreendida de maneira direta ou neutra. Para o autor, “o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica” (Luna, 2011, p. 14, grifo do autor). Desse modo, busca-se revisitar e ressignificar, à luz do referencial teórico-epistemológico adotado, um arquivo audiovisual que, para além de registrar um percurso didático-pedagógico relevante no contexto escolar em que se insere, é tomado como objeto de interpretação e problematização das relações entre currículo, ideologia e decolonialidade.

O caráter documental decorre da análise de uma produção audiovisual elaborada no contexto escolar e exibida, à época, em conta institucional na plataforma YouTube. Gil (2008) não restringe as fontes documentais aos textos escritos. Para fins de investigação, o autor compreende como documento “qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 147). Cellard (2008, p. 296) reforça essa compreensão: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Com base nesses pressupostos, a *live* gravada é compreendida como documento audiovisual de natureza pedagógica. Trata-se de material originalmente produzido com finalidade educativa, que preserva registros das escolhas realizadas pelos professores. O produto pedagógico audiovisual apresenta a obra selecionada, os conhecimentos mobilizados e as finalidades formativas da atividade. Explicita, ainda, sua organização, os recursos de mediação e as posições atribuídas a docentes e estudantes. Ao fazê-lo, materializa discursivamente determinadas concepções de currículo e formação.

O estudo assume, além disso, uma dimensão retrospectiva. Retoma-se, em momento posterior, uma prática desenvolvida em 2021, da qual o primeiro autor deste artigo participou como professor de Língua Portuguesa e mediador do projeto. Essa implicação é assumida criticamente. Distinguem-se, desse modo, as intenções pedagógicas, formuladas à época da atividade, dos sentidos que a análise atual permite identificar no *corpus*. Diante disso, a experiência vivida colaborativamente pelo professor é retomada pelo

pesquisador também em colaboração, porém, desta vez, sob um olhar temporalmente distanciado e criticamente orientado.

A interpretação fundamenta-se nas perspectivas ideológica e decolonial do currículo. Tais perspectivas orientaram a problematização da seleção dos conhecimentos, dos valores formativos, das experiências privilegiadas ou silenciadas e dos espaços de participação previstos na proposta. Em chave decolonial, essas relações foram examinadas à luz da colonialidade do saber, com atenção a possíveis processos de hierarquização epistêmica e de universalização de conhecimentos. Em nenhum momento, contudo, a proposta foi previamente classificada como colonial ou decolonial.

Área de estudo e público-alvo

A proposta “Dia de Ler todo dia” foi desenvolvida em uma instituição escolar pública estadual localizada em Ariquemes, interior de Rondônia. A atividade ocorreu no terceiro bimestre de 2021, entre agosto e outubro, durante o ERE. Foi dirigida a nove turmas do 9º ano do ensino fundamental.

Participaram do planejamento professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia e História. A proposta foi organizada em torno da leitura do livro *Maus: a história de um sobrevivente*, do ilustrador e cartunista americano Art Spiegelman, cujo acesso, durante o ERE, foi viabilizado pela equipe docente por meio de uma cópia digitalizada disponibilizada em ambiente virtual fechado e de cópias impressas mantidas na escola para consulta agendada. Os estudantes poderiam realizar a leitura em ritmos distintos. A proposta previa que, ao longo do percurso, os estudantes produzissem relatos manuscritos, cujas fotografias seriam enviadas pelo Google Classroom e, após comentários dos professores e possíveis refações textuais, publicadas no *Padlet* para interação entre os estudantes e entre estudantes e professores.

As turmas constituíram o público-alvo da proposta pedagógica. Os estudantes, contudo, não são participantes diretos desta pesquisa.

Constituição do corpus e procedimentos de análise

O *corpus* documental é constituído pelo produto audiovisual institucional intitulado *Aula interativa com uso de avatar em 3D: projeto de leitura interdisciplinar*, com duração de 18 minutos e 52 segundos, produzido como registro e mediação da proposta pedagógica analisada. Sua composição reúne um avatar em 3D, cenários escolares simulados, imagens históricas, fundo musical, recursos gráficos, orientações verbais, referências aos componentes curriculares envolvidos e à obra literária selecionada. As falas reproduzidas pelo avatar foram previamente redigidas pelos dois professores de Língua Portuguesa que participaram da proposta e inseridas no *software* de edição, que as converteu em voz digital.

A obra de Art Spiegelman constituiu o material literário central da atividade, mas não integra o *corpus* como objeto autônomo, uma vez que não realizamos sua análise literária ou semiótica sistemática. Também não compõem o *corpus* as produções dos estudantes, os registros do Google Classroom, as possíveis publicações no *Padlet*, os comentários dos professores ou as interações ocorridas fora do conteúdo audiovisual. Embora o vídeo reserve um momento para a interação por meio do *chat*, as dúvidas, opiniões e eventuais trocas entre estudantes e professores não foram consideradas na análise.

O procedimento de análise compreendeu três etapas. Na primeira, realizou-se a visualização integral e reiterada do produto audiovisual, com atenção à sua organização geral, à sucessão das cenas e às relações

estabelecidas entre falas, imagens, elementos verbais-escritos, recursos gráficos e elementos sonoros. Essa etapa possibilitou reconhecer a estrutura do vídeo e identificar mudanças nos elementos temáticos, na função pedagógica e na composição audiovisual.

Na segunda etapa, adotou-se como unidade de análise o que denominamos segmento audiovisual temático-discursivo, compreendido como um trecho relativamente coeso, delimitado por mudanças no tema abordado, na função pedagógica da apresentação ou na articulação entre elementos verbais, visuais e sonoros. A segmentação considerou alterações de assunto, finalidade comunicativa, cenário, imagens, recursos gráficos, orientações e transições visuais e sonoras. Para cada segmento, registraram-se a marcação temporal inicial e final, sua função temático-discursiva e os elementos audiovisuais relacionados à questão de pesquisa.

O Quadro 1 sintetiza os principais segmentos identificados no *corpus*, suas funções temático-discursivas, os elementos audiovisuais observados e as categorias às quais se relacionam.

Quadro 1 – Segmentação analítica do *corpus* audiovisual

Segmento e marcação temporal	Função temático-discursiva	Elementos verbais, visuais e sonoros observados	Categorias e indicadores de vinculação
1. Abertura e identificação institucional (00:00–00:34)	Identificar a instituição, apresentar visualmente o título do projeto e introduzir a estética da <i>live</i> simulada.	Emblema da escola com brasão do Estado de Rondônia; animação do logotipo “Projeto de Leitura 2021” em uma tela digital; recursos gráficos de toque e movimento; e fundo sonoro de abertura.	A – enquadramento institucional e função da mediação tecnológica
2. Apresentação da proposta e da obra (00:35–02:12)	Introduzir a aula, apresentar a obra <i>Maus</i> como obra em destaque e anunciar a atividade de leitura.	Avatar em 3D como apresentadora; cenário escolar simulado; elementos verbais-escritos como “Aula 02”, “2º Bimestre” e “Leitura”; capa da obra <i>Maus</i> exibida em dispositivo móvel; ícone do Google Classroom; relógio e recursos gráficos; fala de apresentação e orientação inicial.	A – centralidade da leitura e organização audiovisual; C – seleção da obra e orientação inicial do percurso
3. Contextualização histórica e literária (02:13–04:31)	Situar historicamente a narrativa e relacionar a leitura a aspectos textuais, históricos e formativos.	Avatar como mediadora; exemplos com imagens de campos de concentração, crianças/prisioneiros judeus, mapa da Europa em 1942, planta de campo de concentração, tatuagem numérica; registros de fome e desnutrição; elementos verbais-escritos como “Leitura”, “Aspectos textuais” e “Linguagens da obra”; fundo musical e transições.	A – articulação entre leitura, componentes curriculares e formação; B – centralidade da memória do Holocausto e dos sujeitos representados
4. Orientações para o percurso de leitura e os registros (04:32–06:10)	Explicar a organização da leitura, o acompanhamento temporal e a produção dos registros escritos.	Representações de folha ou caderno, lápis e calendário; variações de enquadramento e expressão extralinguística do avatar, incluindo aproximação facial; fala orientadora; efeitos de entrada e destaque dos recursos gráficos.	A – concepção de estudante como leitor e autor de registros; C – ritmo de leitura e participação processual e interpretativa
5. Interrupção da aula de língua portuguesa e inserção das mediações docentes (06:10–09:45)	Relacionar o projeto a conteúdos de língua portuguesa e apresentar referências às mediações docentes que integram o percurso.	Avatar em cenário de sala de aula; elementos verbais explícitos: “Aula 02”, “Língua Portuguesa”, “2º Bimestre” e “Tema da Aula 02”; imagens de docentes representados em dispositivos móveis simulando ligações inesperadas via celular; estratégia de descontração entre avatar e espectadores; anúncio de descontinuidade programada da aula de Língua Portuguesa; referências aos componentes curriculares envolvidos e às respectivas mediações docentes; fala do avatar de encaminhamento da proposta.	A – mediação, articulação e replanejamento docentes; C – autoridade curricular docente e abertura à interação
6. Apresentação dos componentes curriculares e abertura do <i>chat</i> (09:45–15:35)	Apresentar visualmente os componentes curriculares envolvidos e reservar, no espaço da <i>live</i> , um momento destinado às dúvidas e	Apresentação dos componentes curriculares e abertura do <i>chat</i> ; tela central com plano de fundo simulando sala de aula; exibição da palavra “Perguntas”; representações gráficas associadas aos componentes de Matemática, Geografia, História, Educação Física e Língua Portuguesa; fundo musical que faz alusão ao contexto da obra; ícones digitais (relógio,	A – articulação dos componentes e uso da interface digital; C – espaço previsto para dúvidas, opiniões e interação

Segmento e marcação temporal	Função temático-discursiva	Elementos verbais, visuais e sonoros observados	Categorias e indicadores de vinculação
	opiniões dos estudantes por meio do <i>chat</i> .	chat, YouTube, datashow, carteiras, mapa na parede, janela, teto) e efeitos de transição.	
7. Síntese memorialística e de incentivo à leitura e encerramento (15:36–18:52)	Retomar a obra e seu contexto histórico, reforçar os valores formativos associados à atividade e encerrar a apresentação.	Logotipo do projeto; imagem de plano de fundo simulando sala de aula; capa e imagens da obra <i>Maus</i> ; fotografias de Art Spiegelman; imagens de ilustrações da obra; imagens de campos de concentração, vítimas, sobreviventes, crianças, soldado ferido, aviões de guerra e manifestações artísticas; reaparição do avatar em diferentes cenários visuais; fotografia de Anne Frank; mural representando crianças de diferentes nacionalidades e culturas usando máscaras durante a pandemia; música de fundo; logotipo final do projeto e emblema da escola.	A – finalidades históricas, éticas e formativas; B – memória, violência, liberdade e sujeitos colocados em primeiro plano

Fonte: elaborado pelos autores com base no *corpus* da pesquisa.

Nota: A – concepções de conhecimento, currículo e formação; B – saberes, valores, sujeitos e experiências privilegiados ou invisibilizados e relações de hierarquização epistêmica; C – relações entre seleção curricular, colonialidade do saber, universalização de conhecimentos e participação estudantil. Os indicadores apresentados na última coluna explicitam os elementos observáveis que fundamentam a vinculação de cada segmento às respectivas categorias. As marcações de 06:10 e 09:45 correspondem a pontos de transição audiovisual e, por isso, assinalam simultaneamente o encerramento de um segmento e o início do segmento seguinte.

Na terceira etapa, cada segmento foi vinculado a uma ou mais categorias com base em indicadores observáveis em suas falas, imagens, elementos verbais exibidos na tela, recursos gráficos e elementos sonoros. A categoria A assumiu caráter transversal e mobilizou os sete segmentos, pois eles materializam, em graus distintos, finalidades formativas, modos de organização curricular, posições atribuídas a docentes e estudantes e funções conferidas à mediação audiovisual. A categoria B concentrou-se nos segmentos 3 (02:13–04:31) e 7 (15:36–18:52), nos quais a memória do Holocausto, os sujeitos perseguidos, a violência, a liberdade e os valores associados à obra são colocados em primeiro plano. A categoria C reuniu os segmentos 2 (00:35–02:12), 4 (04:32–06:10), 5 (06:10–09:45) e 6 (09:45–15:35), que evidenciam a seleção da obra e do percurso, as orientações para a leitura e os registros, as decisões docentes e os espaços previstos para perguntas e interação. As categorias não foram tratadas como compartimentos exclusivos, visto que um mesmo segmento poderia fornecer evidências para mais de uma dimensão da análise.

Na categoria A, “concepções de conhecimento, currículo e formação”, observaram-se as finalidades atribuídas à leitura, os conhecimentos e valores associados à obra, as relações construídas entre os componentes curriculares, as posições projetadas para professores e estudantes e as funções conferidas às tecnologias digitais. Na categoria B, “saberes, valores, sujeitos e experiências privilegiados ou invisibilizados e relações de hierarquização epistêmica”, examinaram-se os conhecimentos, sujeitos, memórias e experiências colocados em posição central, bem como aqueles não identificados ou não explicitados no documento. Consideraram-se, ainda, sua contextualização histórica, os lugares de enunciação construídos e os possíveis efeitos de hierarquização epistêmica e universalização de conhecimentos. Na categoria C, “relações entre seleção curricular, colonialidade do saber, universalização de conhecimentos e participação estudantil”, foram considerados os sujeitos apresentados como responsáveis pelas escolhas, as margens de decisão previstas para os estudantes, a abertura para interpretações próprias, as formas de produção e circulação dos registros e as possibilidades de participação processual, interpretativa, curricular e epistêmica.

Os elementos verbais (orais e escritos) compreenderam as falas do avatar e dos professores de História e Língua Portuguesa que participam do vídeo, as orientações e os elementos verbais e visuais

exibidos na tela. Os elementos visuais abrangeram o avatar, os cenários simulados, os enquadramentos, as imagens históricas, a capa e as ilustrações da obra, a identificação dos componentes curriculares e os recursos gráficos. Os elementos sonoros incluíram o fundo musical, as entonações, os efeitos e as transições que contribuíram para delimitar, enfatizar ou contextualizar os segmentos. Não se realizou uma análise musical autônoma da trilha sonora.

Essas dimensões não foram interpretadas isoladamente, mas em suas relações de complementaridade, reforço, repetição ou contraste no interior de cada segmento. Para sustentar as interpretações apresentadas nos Resultados e Discussão, foram selecionados excertos verbais e cenas representativas, identificados por suas respectivas marcações temporais. As transcrições mantiveram a formulação oral do documento, com pequenos ajustes de pontuação destinados apenas a favorecer a leitura. Ao longo da análise, as indicações apresentadas exclusivamente por intervalos temporais remetem ao produto audiovisual que constitui o *corpus*, enquanto as chamadas no sistema autor-data remetem às fontes bibliográficas e normativas.

Além do referencial teórico, mobilizaram-se documentos curriculares oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) (Rondônia, 2020) e o Referencial de Saberes Digitais Docentes (RSDD) (Brasil, 2024). Esses documentos foram utilizados como fundamentação normativa do debate, não constituindo elementos do *corpus* de análise.

Aspectos éticos e autorais

O produto audiovisual analisado constitui registro de uma prática pedagógica produzida durante o ERE e mantida como arquivo institucional de acesso privado, sob a responsabilidade de um dos professores de Língua Portuguesa envolvidos em sua concepção, roteirização, produção e mediação. O endereço eletrônico do vídeo não é disponibilizado neste artigo. Os *frames* reproduzidos na Figura 1 apresentam apenas o título da *live*, o avatar, os cenários simulados e os recursos gráficos empregados em sua composição, não contendo nomes, imagens ou outros elementos capazes de identificar os docentes participantes.

Das duas intervenções de professores presentes no produto audiovisual, uma é realizada pelo primeiro autor deste estudo, que participou da elaboração e da mediação da proposta, e a outra pela professora de História. O uso acadêmico do fragmento transcrito da fala da professora de História foi expressamente autorizado por meio de termo escrito, assinado pela docente e mantido sob a guarda do pesquisador. Na publicação, sua identidade é preservada: não são reproduzidos seu nome, sua imagem nem o registro sonoro de sua voz, sendo mencionado apenas o componente curricular ao qual estava vinculada. Os demais professores são referidos exclusivamente pelos respectivos componentes curriculares, sem reprodução de falas, imagens ou informações que permitam sua identificação.

A pesquisa não foi submetida ao Sistema CEP/Conep por se enquadrar como aprofundamento teórico e retrospectivo de uma situação emergente da prática profissional, nos termos do art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016). A proposta pedagógica e o produto audiovisual foram produzidos no âmbito da prática docente, sem finalidade inicial de pesquisa, e sua análise posterior não envolveu recrutamento, intervenção ou coleta de novos dados com estudantes. Esses procedimentos observam a orientação de que a dispensa de submissão se aplica quando a totalidade dos procedimentos se enquadra nas hipóteses previstas no art. 1º da referida Resolução (Brasil, 2022).

Durante o ERE, a equipe docente disponibilizou às turmas, em ambiente virtual fechado, uma cópia digitalizada de *Maus: a história de um sobrevivente*, com a finalidade de reduzir barreiras econômicas e tecnológicas de acesso à leitura. Também foram disponibilizadas na escola, como já dito, cópias impressas para consulta agendada por estudantes que não conseguiam realizar a leitura em tela. A equipe docente não dispunha de autorização editorial específica para a reprodução integral da obra, modalidade de utilização que, em regra, depende de autorização prévia e expressa do titular dos direitos autorais (Brasil, 1998).

A medida é apresentada de forma transparente como uma resposta pedagógica adotada no contexto excepcional da emergência sanitária, sem que essa contextualização seja compreendida como autorização para a reprodução ou a distribuição integral da obra. O arquivo digitalizado não integra o *corpus* da pesquisa, não é disponibilizado neste artigo e nenhuma página da obra é reproduzida na publicação. Sua menção restringe-se à contextualização da prática pedagógica analisada.

Resultados e Discussão

Concepções de conhecimento, currículo e formação na proposta pedagógica

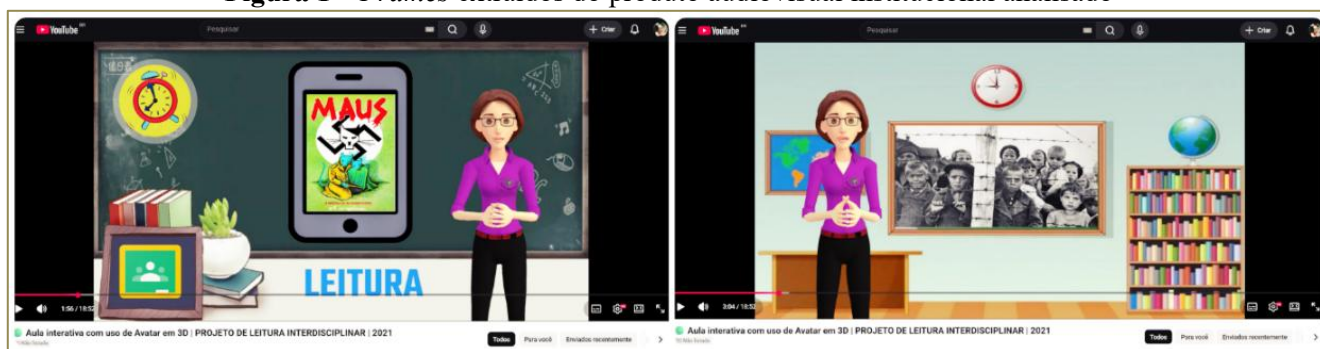
A proposta “Dia de Ler todo dia” é aqui compreendida como uma construção curricular elaborada em resposta às condições do ERE. Adotou a leitura de *Maus* como fio condutor entre os cinco componentes curriculares envolvidos.

No segmento 2, essa centralidade é explicitada logo no início da apresentação. Ao orientar os estudantes, a locução do avatar afirma que “a leitura é feita passo a passo” e recomenda observar “o título, o autor, os tipos de linguagens e outras características importantes para a construção de sentidos no ato da leitura” (01:00–02:10). O excerto mostra que a obra não aparece apenas como suporte para conteúdos disciplinares, mas como objeto de leitura cuja organização textual e multissemiótica estrutura o percurso proposto.

Essa organização implica uma concepção de currículo que vai além da simples enumeração de conteúdos disciplinares. Diferentes componentes reúnem-se, aqui, em torno de uma experiência comum de leitura, escrita e reflexão crítica a respeito do conteúdo da obra literária.

Nesse sentido, a Figura 1 apresenta dois *frames* que ilustram a arquitetura multimodal do produto audiovisual analisado.

Figura 1 – *Frames* extraídos do produto audiovisual institucional analisado



Fonte: arquivo institucional da pesquisa.

Na Figura 1, a composição audiovisual atribui saliência à obra selecionada e ao contexto histórico a ela subjacente. Também torna visível a presença dos diferentes componentes curriculares mobilizados na

atividade. Esses elementos não comprovam, isoladamente, a existência de interdisciplinaridade. Eles sugerem, contudo, a intenção de organizar a proposta em torno de uma leitura compartilhada. O par de *frames* demonstra, ainda, que a tecnologia não foi empregada tão somente como meio de transmissão de informações: ela integrou a forma de apresentação e de organização discursiva do projeto.

A escolha de *Maus* atribui à leitura literária uma função que não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Na produção audiovisual, a obra é relacionada à história, à memória, à violência, ao preconceito e à intolerância. Apresenta-se, pois, como possibilidade de reflexão a respeito de acontecimentos e experiências humanas.

No segmento 3, a articulação entre a obra e os componentes curriculares é explicitada na locução do avatar, que relaciona História ao “contexto histórico envolvendo a 2ª Guerra Mundial, o nazismo, os judeus”, Geografia à “localização dos campos de concentração nazistas e os espaços geográficos” e Matemática ao “uso de algarismos e números, a contagem numérica do tempo” (02:55–04:11). No mesmo segmento, são mencionadas possibilidades de abordagem da desnutrição e das limitações físicas pelo componente Educação Física, bem como da leitura, dos aspectos textuais, da linguagem e da produção escrita pela Língua Portuguesa. A enumeração evidencia a intenção de aproximar diferentes componentes em torno da obra, embora cada um seja inicialmente apresentado a partir de recortes próprios.

Essa função ampliada da leitura harmoniza-se com a concepção adotada pela BNCC (Brasil, 2018, p. 72), na qual ler é tomado “em um sentido mais amplo”, envolvendo o texto escrito, as imagens estáticas ou em movimento e o som que “cossignifica em muitos gêneros digitais”. Sob forte influência da *Pedagogia dos Multiletramentos* (Cazden *et al.*, 2021), o documento alarga o trabalho com a linguagem, passando a recomendar atividades com textos multissemióticos, o que a proposta analisada neste estudo materializa duplamente: na eleição de uma narrativa gráfica em quadrinhos como objeto de leitura e na apresentação audiovisual da atividade.

Essa seleção não constitui uma operação exclusivamente técnica ou didática. Apple (1982) esclarece que os conhecimentos introduzidos na escola são escolhidos e organizados com base em princípios, valores e interesses socialmente constituídos. Aquilo que entra no currículo revela, portanto, uma compreensão a respeito do que deve ser conhecido e das finalidades atribuídas à formação escolar.

A definição dos conhecimentos validados como relevantes está diretamente relacionada ao tipo de sujeito que o currículo busca formar. Silva (2010, p. 15) chama atenção para a inseparabilidade entre seleção curricular e projeto formativo:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.

Sob essa perspectiva, a proposta projeta o estudante como leitor capaz de acompanhar uma narrativa complexa. Dele se espera, ainda, o registro de compreensões e a produção de interpretações atinentes aos acontecimentos representados. A formação pretendida parece associar leitura e escrita à sensibilidade diante da violência, à valorização da memória e ao enfrentamento da intolerância.

Essa projeção aproxima-se da figura do “leitor-fruidor” prevista para os anos finais do ensino fundamental: um sujeito capaz de se implicar na leitura e de desvendar as múltiplas camadas de sentido do texto, em uma formação literária orientada pela dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora

da literatura (Brasil, 2018). Trata-se, contudo, de uma concepção de estudante projetada pela atividade, e não de um resultado comprovado. Como os relatos e o desempenho das turmas não integram o *corpus*, não é possível afirmar que essa formação tenha efetivamente se realizado.

No segmento 5, a proposta também manifesta uma concepção ativa e coletiva do trabalho docente. No trecho em que a professora de História interrompe a apresentação simulada, ela propõe que o percurso continue “com os próprios passos dessa caminhada [...] na próxima aula” (06:10–07:00), diante do volume de informações oferecido aos estudantes. Em seguida, o professor de Língua Portuguesa sugere transferir o conteúdo previsto para a aula seguinte, pois, desse modo, “fica mais tranquilo para os alunos concluírem a leitura da obra literária” (07:44–09:16). A encenação apresenta, portanto, uma decisão de replanejamento coletivo orientada pela consideração do ritmo de leitura dos estudantes.

A escolha da obra, a integração entre componentes curriculares, a produção do vídeo e a definição das orientações resultaram de decisões tomadas pelos professores. Essa atuação aproxima-se de Sacristán (2000, p. 105), para quem o professor “de fato é um ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”. O docente não aparece, portanto, apenas como executor de prescrições externas. Apresenta-se como agente que interpreta as condições escolares, seleciona conhecimentos e lhes atribui uma configuração pedagógica particular e situada.

A transformação de *Maus* em conteúdo principal de uma atividade que reúne leitura, escrita, conhecimentos históricos e diferentes componentes dialoga também com a compreensão de trabalho docente apresentada por Nóvoa (2009). Para o autor, esse trabalho supõe a transformação dos saberes. Não diz respeito a transportar mecanicamente uma obra literária para o ambiente escolar. Trata-se de reorganizá-la segundo determinadas finalidades, condições de ensino e escolhas metodológicas.

A articulação de cinco componentes curriculares indica uma tentativa de afastamento do isolamento disciplinar. A reunião de professores ou disciplinas, porém, não basta para caracterizar uma prática como interdisciplinar. Como afirma Brunieri (2024, p. 15), “não há de antemão interdisciplinaridade. Ela é construída durante o trabalho investigativo”. Cabe à análise, portanto, observar se os conhecimentos foram efetivamente integrados ou se, ao contrário, cada área se aproximou da obra a partir de sua própria perspectiva, sem produzir uma elaboração compartilhada.

O produto audiovisual põe em relevo a existência de um tema comum e de uma organização coletiva. Ele não permite afirmar que ocorreu uma integração plena entre os conhecimentos. A proposta pode ser reconhecida, desse modo, como iniciativa de aproximação curricular, situada entre uma organização multidisciplinar e uma pretensão interdisciplinar. Sua caracterização mais precisa depende da maneira como as perguntas, explicações e finalidades dos diferentes componentes se relacionam ao longo da apresentação.

Os recursos tecnológicos também participam da concepção curricular construída. O avatar em 3D, os cenários simulados, as imagens históricas, os efeitos sonoros e os recursos gráficos demonstram uma tentativa de produzir uma linguagem audiovisual adequada às condições do ERE. Essa mobilização, todavia, precisa ser situada em um contexto mais amplo: o de reorganização e intensificação do trabalho docente.

Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) entendem que a pandemia acelerou a incorporação das tecnologias digitais às práticas escolares. Segundo os autores, esse processo remodelou significativamente a dinâmica pedagógica e profissional dos professores. A produção do vídeo pode ser compreendida, assim, de duas maneiras simultâneas. De um lado, constitui resposta criativa às condições de afastamento. De

outro, integra um processo que transferiu aos docentes novas e exaustivas exigências de planejamento, produção, acompanhamento e domínio tecnológico.

A inovação pedagógica não decorre automaticamente da presença da tecnologia digital ou de um recurso avançado de *design* em 3D. Seu sentido depende das relações que estabelece entre conhecimentos, professores e estudantes e das condições em que é incorporada à prática. No caso analisado, o recurso audiovisual ampliou as formas de apresentação da atividade. Não alterou, entretanto, a centralidade do trabalho da equipe docente na definição do percurso curricular.

Essa compreensão viria a ganhar expressão normativa após a pandemia. O RSDD, publicado pelo Ministério da Educação em 2024, defende o uso de tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica, cabendo aos professores "articular a tecnologia a conteúdos, competências e habilidades curriculares" (Brasil, 2024, p. 6).

Lida retrospectivamente, a proposta pedagógica analisada mobiliza saberes que o documento supracitado viria a sistematizar, como a curadoria e a criação de conteúdos digitais e a colaboração entre pares (Brasil, 2024), antes de sua formalização. Tal anterioridade sugere que esses saberes se constituíram, durante o ERE, na própria prática coletiva que os exigia, reforçando a posição dos docentes como sujeitos atuantes, e não como executores de prescrições descontextualizadas.

De modo geral, a proposta articula a leitura literária à reflexão histórica e ética, apresenta o currículo como construção modelada pelos professores e projeta o estudante como leitor e intérprete. Essa abertura, contudo, ocorre no interior de uma organização previamente planejada, questão retomada na análise da participação estudantil.

Saberes, valores, sujeitos e experiências privilegiados ou invisibilizados

A relevância atribuída a *Maus: a história de um sobrevivente* implica a valorização de conhecimentos literários, históricos e éticos. São saberes relacionados à memória do Holocausto, à perseguição promovida pelo regime nazista e às experiências de sobrevivência narradas na obra. Ao incorporá-la à proposta, os professores reconhecem a relevância de discutir processos históricos de violência, preconceito, intolerância e desumanização. A literatura assume, desse modo, uma função formativa que vai além da aquisição de conteúdos escolares.

No segmento 7, essa função formativa é explicitada no encerramento do vídeo. A locução do avatar afirma que a leitura pode proporcionar aos estudantes "uma viagem no tempo" e ressalta que, embora triste, essa história precisa ser lembrada. Em seguida, acrescenta: "Precisamos ler para conhecer histórias de superação e para que valorizemos tudo aquilo que ainda temos de liberdade nos dias de hoje" (16:50–17:52). A fala associa a obra à preservação da memória histórica e à valorização da liberdade, projetando a leitura como experiência capaz de produzir reflexão ética sobre o presente. Durante essa locução, são exibidas uma fotografia de Anne Frank escrevendo, imagens de crianças em um campo de concentração e um mural de crianças de diferentes nacionalidades usando máscaras durante a pandemia. A composição aproxima a memória da perseguição nazista das restrições vividas no ERE, embora não estabeleça equivalência histórica entre essas experiências.

Essa escolha, todavia, não pode ser validada como natural ou inevitável. Todo currículo delimita um campo de conhecimentos e experiências considerados relevantes. Como sintetiza Silva (2010, p. 16), "selecionar é uma operação de poder", de tal modo que "o currículo é também uma questão de poder e as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar

envolvidas em questões de poder”. A afirmação não significa que a escola possa prescindir das escolhas curriculares. Significa, antes, que essas escolhas precisam ser reconhecidas como decisões culturais, históricas e pedagógicas. São decisões que tornam determinados repertórios mais visíveis, enquanto outros permanecem fora da organização imediata da atividade.

Ao discorrer a respeito de poder e cultura em perspectiva histórico-curricular, Apple (1982, p. 98) ilumina essa relação entre seleção curricular, cultura e poder:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” — o conhecimento que “todos devemos ter” —, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo.

A escolha de *Maus* insere na atividade uma narrativa gráfica mobilizada por seu potencial literário, histórico e memorialístico². Sua validação cultural contribui para que seja percebida como adequada ao espaço escolar. Essa condição, porém, não permite reduzi-la a uma simples expressão do repertório dominante. A narrativa coloca em evidência sujeitos perseguidos, racializados e submetidos a um projeto de extermínio. Constitui, nesse sentido, uma denúncia da violência totalitária. A obra ocupa, assim, uma posição crítica: é culturalmente legitimada, mas organiza-se em torno da memória de vítimas da opressão.

Essa posição ambivalente exige cautela na leitura decolonial. A presença de um acontecimento europeu não torna a proposta automaticamente colonial ou eurocêntrica, visto que a dimensão epistêmica da colonialidade não se define apenas pela procedência geográfica de um conhecimento. Quijano (2005) situa o problema no interior de um padrão de poder que concentrou sob a hegemonia europeia o controle da cultura, da subjetividade e da produção do conhecimento. Esse processo envolveu a apropriação de descobertas culturais, a repressão dos modos de conhecer dos povos colonizados e a imposição de aprendizagens úteis à reprodução da dominação. Seu alcance histórico produziu, nas palavras do autor, uma “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (Quijano, 2005, p. 121). Nesse contexto, compreendemos a colonialidade do saber como a permanência de relações de poder que atribuem legitimidade desigual aos conhecimentos, às racionalidades e aos sujeitos que os produzem.

Mignolo (2003) discute a subalternização dos conhecimentos e a distribuição desigual dos lugares de enunciação. Para o autor, as modernidades coloniais construíram uma concepção de conhecimento que conferiu a determinados sujeitos a posição de produtores de teoria, enquanto outros foram mantidos predominantemente como objetos de estudo ou portadores de experiências a serem interpretadas. A hierarquização epistêmica designa, neste estudo, essa ordenação desigual dos saberes, mediante a qual alguns adquirem autoridade racional, teórica ou explicativa, enquanto outros são particularizados, desqualificados ou subordinados. Mignolo (2003, p. 46) identifica nesse processo “uma relação hierárquica e conseqüentemente uma subalternização do conhecimento”. Essa hierarquia relaciona-se à universalização de conhecimentos, uma vez que saberes originados em histórias locais determinadas podem adquirir a

² Publicada originalmente nos Estados Unidos em dois volumes, em 1986 e 1991, *Maus: a história de um sobrevivente* teve tradução brasileira pela Editora Brasiliense, com o primeiro volume publicado em 1987 e o segundo em 1995. Este artigo toma por referência, na proposta examinada, o primeiro volume. Entre os reconhecimentos recebidos pela obra destacam-se o Prêmio Pulitzer (1992) e premiações no Festival de Angoulême (1988 e 1993).

posição de referências gerais, secundarizando a localização histórica de sua produção. Não por acaso, o autor afirma que “projetos globais são o complemento do universalismo na criação do mundo colonial/moderno” (Mignolo, 2003, p. 46).

Uma leitura decolonial não se resume, portanto, a substituir uma obra internacionalmente reconhecida por conteúdos locais, nem a acrescentar exemplos regionais a uma organização curricular cujas relações epistêmicas permaneçam inalteradas. Walsh (2013) compreende o decolonial como um posicionamento construído no enfrentamento contínuo dos padrões coloniais, por meio de práticas de resistência, transgressão, intervenção e criação. A autora ressalta que não há um estado no qual as marcas da colonialidade simplesmente deixem de existir. Para Walsh (2013, p. 25, tradução nossa), “o decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo, no qual se podem identificar, tornar visíveis e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”. No currículo, essa compreensão exige examinar não somente quais saberes estão presentes ou ausentes, mas que posições ocupam, que autoridade lhes é conferida e em que medida podem formular questões, modificar interpretações e participar da construção do conhecimento.

Na produção audiovisual analisada, o Holocausto é apresentado como referência preponderante para a discussão da intolerância, da violência, do preconceito e da desumanização. Não identificamos aproximações explícitas com outras experiências históricas de perseguição, colonização, racismo ou apagamento cultural, particularmente aquelas relacionadas aos contextos latino-americano, brasileiro, amazônico, indígena, negro e rondoniense. Essa constatação não autoriza classificar a obra ou a proposta como coloniais, tampouco permite afirmar que tenha havido uma intenção de inferiorizar outras memórias. Ela evidencia, contudo, que a experiência histórica representada em *Maus* ocupa a posição principal a partir da qual são formulados os problemas gerais mobilizados pela atividade.

Na ausência de relações explícitas com outras experiências, essa centralidade pode produzir um efeito de universalização: uma memória histórica situada passa a funcionar como referência principal para a reflexão sobre questões humanas abrangentes, enquanto outras memórias permanecem fora da elaboração curricular ou figuram apenas como possibilidades posteriores de contextualização. O problema não se localiza na capacidade de *Maus* de suscitar reflexões amplas, nem na relevância histórica e ética da memória do Holocausto. Reside na assimetria entre o conhecimento que organiza as categorias gerais da proposta e aqueles que não participam explicitamente de sua formulação.

Essa possibilidade encontra amparo nas orientações nacionais para o ensino fundamental, segundo as quais ficará a cargo dos docentes:

equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (Brasil, 2013, p. 136).

A orientação das Diretrizes é relevante por defender o trânsito entre diferentes realidades e culturas. A expressão “níveis universais de explicação”, entretanto, requer cautela sob uma perspectiva decolonial, para que o local e o universal não sejam compreendidos como posições naturalmente hierarquizadas, nas quais o primeiro corresponderia ao particular ou menos elaborado, e o segundo ao conhecimento mais complexo e abrangente. Como discutimos com Mignolo (2003), os conhecimentos reconhecidos como universais também se originam em histórias locais, embora sua localização possa tornar-se menos visível à medida que adquirem maior autoridade e circulação.

A ampliação curricular aqui sugerida não consiste, portanto, apenas em acrescentar conteúdos regionais à discussão já organizada por *Maus*. Se ingressassem apenas como ilustrações locais de categorias previamente estabelecidas, esses conhecimentos continuariam em posição epistêmica subordinada. Um diálogo decolonial exigiria que diferentes memórias e formas de conhecimento também pudessem formular questões, modificar interpretações e participar da elaboração dos sentidos atribuídos à violência, à intolerância, à desumanização, à resistência e às disputas pela memória.

No caso analisado, a construção desse diálogo não dependeria de conteúdos alheios à prescrição curricular vigente. O RCRO, que já estava em vigor à época da proposta, situa no componente de História, no próprio 9º ano, tanto os processos de emergência do nazismo e das práticas de extermínio, como o Holocausto, quanto objetos de conhecimento ligados às questões negra e indígena, à ocupação territorial da Amazônia e à economia da borracha na região (Rondônia, 2020). Essas diferentes experiências encontravam-se, portanto, curricularmente disponíveis. Sua presença no documento oficial, contudo, não produz por si mesma uma relação decolonial, porquanto a pluralidade de conteúdos pode conviver com formas hierarquizadas de seleção e legitimação dos conhecimentos.

Essa ampliação tampouco deveria ocorrer pela substituição de *Maus*. Um diálogo decolonial exigiria preservar as especificidades políticas, temporais e culturais de cada processo histórico, evitando equivalências simplificadoras, e reconhecer essas memórias como capazes de elaborar questões e produzir criticidade na interpretação dos sentidos atribuídos às classificações, às exclusões, às expropriações, às resistências e às disputas pela memória.

A leitura historicamente situada encontra previsão na própria Base, cuja habilidade EF69LP44 orienta o reconhecimento, nos textos literários, de "múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas", considerando-se "a autoria e o contexto social e histórico de sua produção" (Brasil, 2018, p. 157). A ampliação aqui defendida caminha nessa direção: multiplicar os olhares exige que outras identidades e memórias, inclusive as do contexto dos estudantes, participem do jogo interpretativo.

A dimensão memorialística e testemunhal é reforçada pela própria composição audiovisual. Entre 16:01 e 16:50, sem locução do avatar, a trilha musical acompanha uma montagem constituída pela capa e por páginas de *Maus*, imagens de personagens da narrativa, fotografias de Art Spiegelman em uma exposição, registros de campos de concentração nazistas e de visitantes nesses espaços de memória, além das imagens de um soldado ferido e de uma aeronave de guerra. O conhecimento histórico não é apresentado apenas por meio de datas ou explicações verbais: chega mediado pela narrativa gráfica, por fotografias, por espaços de memória e por uma montagem que aproxima obra, autoria, guerra e rememoração.

Essa característica funda uma possibilidade formativa relevante: reconhecer a memória, o testemunho e a experiência subjetiva como formas legítimas de aproximação com o passado. Não obstante, como o estudo não realiza uma análise literária sistemática de *Maus*, essas dimensões são consideradas apenas na medida em que participam da apresentação curricular da obra.

Os estudantes são convidados a registrar interpretações e impressões durante a leitura, o que abre a possibilidade de sentidos não inteiramente previstos pelos professores. Seus conhecimentos, memórias e experiências, porém, não aparecem no documento como integrantes da seleção inicial da proposta. Como os relatos não integram o *corpus*, essa abertura deve ser reconhecida como possibilidade inscrita na atividade, e não como resultado comprovado.

A proposta privilegia, portanto, a memória do Holocausto, a denúncia da intolerância e a formação ética dos estudantes, conferindo alto teor crítico e formativo à atividade. Permanece, porém, a assimetria

epistêmica já caracterizada: o limite não reside na escolha da obra, mas no efeito de universalização que sua centralidade pode produzir.

Seleção curricular, colonialidade do saber e formas de participação estudantil

A participação dos estudantes foi projetada em diferentes planos na organização da proposta. De um lado, a escolha da obra, as finalidades, a produção audiovisual e as plataformas são apresentadas no documento como decisões assumidas pela equipe docente. De outro, os alunos foram convidados a desenvolver a leitura em ritmos distintos e a produzir relatos manuscritos ao longo do percurso. A proposta combina, desse modo, direção curricular docente e espaços de participação discente no desenvolvimento e na interpretação da atividade.

Para fins analíticos, e tomando como ponto de partida a compreensão de Sacristán (2000) de que o currículo se constrói mediante a intervenção ativa de diferentes agentes, distinguimos três formas de participação. No segmento 4, as orientações sobre o ritmo da leitura e a produção dos registros oferecem os principais indicadores da participação processual e interpretativa. A participação processual diz respeito às margens de decisão concedidas durante a realização da atividade, como o ritmo de leitura e o momento de produção dos registros. A participação interpretativa refere-se à possibilidade de produzir impressões, compreensões e sentidos próprios acerca da obra. A terceira, que neste estudo denominamos participação curricular e epistêmica, pressupõe a possibilidade de interferir na escolha dos conhecimentos, das perguntas, das estratégias, das finalidades ou das relações estabelecidas entre diferentes saberes. Essa distinção não transforma a direção docente em ausência de participação ou em autoritarismo pedagógico, pois o trabalho do professor envolve selecionar conhecimentos e organizar condições de aprendizagem. Permite, entretanto, perguntar como se distribuiu a autoridade curricular e em que medida os saberes dos estudantes poderiam participar da construção da própria arquitetura da proposta.

Essa distinção analítica dialoga com Quijano (2005, p. 121), para quem a colonialidade envolveu o “controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento”, evidenciando que a autoridade epistêmica integra as relações de poder. Aproxima-se também de Mignolo (2003, p. 41), ao observar que, nas narrativas universalizadas, “a maioria dos *atores* não teve a oportunidade de ser também *narradores*” (grifos do autor). Nesse contexto, Walsh (2013, p. 67, tradução nossa) afirma que “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente”. A partir desse diálogo, empregamos a expressão “participação curricular e epistêmica” para pensar se os conhecimentos e as experiências dos estudantes apenas se manifestam em um percurso previamente definido ou se podem interferir em sua seleção, em suas perguntas e nas relações de sentido que o organizam.

A esse respeito, Sacristán (2000, p. 102) argumenta que a construção curricular requer a participação ativa dos diferentes agentes:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

No documento analisado, as decisões que estruturam inicialmente a proposta são atribuídas à equipe docente. O produto audiovisual não indica que os estudantes tenham participado da escolha da obra, da

definição dos temas, da formulação das perguntas ou da organização geral do projeto. Sua participação foi prevista para um momento posterior, quando a arquitetura principal da atividade já estava estabelecida. À luz da distinção anteriormente apresentada, não identificamos, portanto, evidências de participação curricular e epistêmica na elaboração inicial da proposta. Isso não elimina a participação discente, mas delimita sua incidência: os estudantes foram projetados como sujeitos que realizariam, interpretariam e atribuiriam sentidos a um percurso curricular previamente organizado.

Essa delimitação ganha relevo quando confrontada com as orientações nacionais para a seleção de saberes significativos, segundo as quais “deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender” (Brasil, 2013, p. 181). O documento reúne, assim, conhecimentos prévios, interesses estudantis e julgamento pedagógico como referências da seleção curricular. Na apresentação analisada, torna-se explícito sobretudo o terceiro elemento, materializado nas escolhas realizadas pelos professores. O *corpus* não permite verificar se os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes foram considerados durante o planejamento, se vieram a emergir posteriormente nos relatos críticos ou se foram manifestados nas interações pelo *chat*. Permite reconhecer, todavia, que o desenho da atividade lhes reservava margens de participação processual e interpretativa durante o desenvolvimento do percurso.

A participação processual manifesta-se principalmente na organização da leitura e dos registros. Ao orientar a atividade, a locução do avatar recomenda que o estudante faça anotações “toda vez que [...] ler uma parte do livro, seguindo página por página” e registre também as datas dessas produções (04:32–05:17). A proposta reconhecia, ao menos em seu desenho, que a leitura e a escrita se desenvolveriam progressivamente, sem exigir a conclusão imediata da obra. Essa flexibilidade incidia sobre o percurso de realização da atividade, ainda que não alcançasse a escolha do livro, dos objetivos gerais, das plataformas ou das principais formas de circulação das produções.

A participação interpretativa, por sua vez, era favorecida pela natureza atribuída aos registros. Segundo a orientação apresentada, os registros “não precisam ser resumos nem trechos do livro, mas podem ser relatos com a sua opinião crítica e particular sobre o que você leu naquele momento”. A orientação é acompanhada do incentivo: “Use sua criatividade” (05:18–06:10). O estudante era, assim, projetado como leitor autorizado a selecionar aspectos da obra e construir sentidos próprios, em vez de apenas reproduzir fragmentos ou elaborar resumos padronizados. Essa abertura, contudo, ocorria no interior de um universo temático, de uma obra e de um formato previamente definidos. O *corpus* permite reconhecer a possibilidade de autoria interpretativa, mas não demonstra que os sentidos produzidos pelos estudantes tenham interferido posteriormente na seleção curricular ou na arquitetura epistêmica da proposta.

Os limites dessas formas de participação também se relacionam aos significados selecionados e legitimados pela escola. Apple (1982) demonstra que o currículo não apenas reúne conhecimentos, mas organiza um campo cultural no qual determinados sentidos adquirem reconhecimento. Ao orientar a leitura para temas como memória, violência, preconceito e intolerância, a proposta delimita referências consideradas pedagogicamente relevantes. Essa delimitação não determina integralmente as interpretações dos estudantes, mas estabelece expectativas em torno das quais os relatos seriam produzidos.

O Google Classroom foi previsto como espaço de envio das fotografias dos relatos, enquanto a página fechada do *Padlet* poderia ampliar a circulação das produções na comunidade escolar. Essa organização projetava a escrita para além da relação individual entre estudante e professor, conferindo-lhe possibilidade de circulação social. Entretanto, como as postagens, os comentários e as interações não integram o *corpus*, não é possível afirmar se essa socialização ocorreu ou que efeitos produziu.

Na transição entre os segmentos 5 e 6, o vídeo reservava um intervalo para interação pelo *chat*. Na intervenção simulada, o professor de Língua Portuguesa sugere “reservar uns 10 minutinhos para os alunos poderem fazer perguntas” e para que a equipe esclarecesse possíveis dúvidas sobre o percurso de leitura (07:44–09:16). Ao aceitar a proposta, a locução do avatar anuncia que a equipe de professores interagiria “no chat com vocês, estudantes” durante o intervalo da apresentação (09:20–09:45). Esses enunciados confirmam que a interação estava prevista na arquitetura da *live*. Não permitem, entretanto, identificar quais estudantes participaram, quais perguntas ou opiniões foram apresentadas, nem se essas manifestações produziram alguma mudança no percurso curricular, pois o conteúdo do *chat* não integra o *corpus*.

A possibilidade de circulação social dos relatos não equivale, por si só, à participação curricular e epistêmica. Sob a perspectiva decolonial, interessa-nos verificar não apenas se os estudantes podem falar, escrever e compartilhar suas interpretações, mas se seus conhecimentos e experiências adquirem força para interpelar e reorganizar o percurso curricular. Ao afirmarem que “o currículo escolar pode ser também um lugar de experiências decoloniais” (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 258), as autoras permitem compreender que a abertura à autoria estudantil ganha maior alcance quando diferentes lógicas de produção do conhecimento podem interferir nas perguntas, nas relações e nos critérios de legitimidade que estruturam a atividade.

No desenho analisado, os relatos escritos constituíam uma abertura, não inteiramente prevista pelos professores, para interpretações e experiências próprias dos estudantes. Essa possibilidade representa uma potência decolonial, mas não comprova a ocorrência de participação curricular e epistêmica. Como as produções dos estudantes e as interações posteriores não integram o *corpus*, não podemos verificar se os sentidos construídos por eles apenas se manifestaram no interior do percurso estabelecido ou se chegaram a questionar, ampliar ou reorientar sua organização. A distinção é necessária para que a expressão estudantil não seja automaticamente confundida com redistribuição da autoridade sobre o conhecimento.

O uso de tecnologias digitais tampouco redistribui automaticamente a autoridade curricular e epistêmica. O avatar digital, o YouTube, o Google Classroom e o *Padlet* ampliam os recursos de apresentação, envio e circulação das produções, mas permanecem inseridos em uma proposta institucionalmente planejada. Sua relevância pedagógica não decorre apenas da novidade dos suportes, mas dos usos pedagógicos que lhes são atribuídos, das interações que possibilitam e das posições conferidas aos sujeitos. Dito isso, uma proposta mediada por tecnologias pode conservar uma organização curricular centralizada e, ao mesmo tempo, abrir espaços de participação processual, autoria interpretativa e circulação social dos textos.

A proposta não deve, portanto, ser classificada de modo binário como participativa ou não participativa, colonial ou decolonial. Seu desenho articula centralidade das decisões docentes, flexibilidade no percurso de leitura, autoria interpretativa e possibilidade de circulação das produções, combinação retomada nas Considerações finais.

Considerações finais

Neste estudo, analisamos a proposta pedagógica “Dia de Ler todo dia” à luz das perspectivas ideológica e decolonial do currículo, em leitura circunscrita ao produto audiovisual e à organização curricular nele apresentada. Examinamos as escolhas de conhecimentos, os valores formativos, as posições atribuídas aos sujeitos e as formas de participação projetadas no documento.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, observamos que a proposta atribui à leitura literária uma função histórica, ética e formativa. A escolha de *Maus: a história de um sobrevivente*

aproxima literatura, memória, violência, preconceito e intolerância, projetando o estudante como leitor capaz de interpretar uma narrativa complexa e posicionar-se diante dos acontecimentos representados. O currículo manifesta-se como construção modelada pelos professores, que transformaram a obra em núcleo de uma atividade coletiva. A participação de diferentes componentes revela uma intenção de aproximação curricular, embora o documento não permita caracterizar a proposta como plenamente interdisciplinar.

Quanto ao segundo objetivo, identificamos a centralidade da memória do Holocausto, do testemunho de sobrevivência, da denúncia da violência e do respeito às diferenças. Esses saberes e valores conferem densidade crítica à atividade. A análise não indica que outras memórias tenham sido deliberadamente inferiorizadas, mas evidencia uma assimetria epistêmica: a experiência representada em *Maus* ocupa a posição de referência principal para a formulação de problemas gerais, enquanto conhecimentos ligados aos contextos latino-americano, brasileiro, amazônico, indígena, negro e rondoniense não participam explicitamente dessa elaboração. O problema não reside na origem da obra ou na legitimidade dessa memória, mas no possível efeito de universalização produzido por sua centralidade.

Em relação ao terceiro objetivo, o desenho da atividade previa participação processual e interpretativa: os estudantes poderiam desenvolver a leitura progressivamente e elaborar registros e interpretações pessoais ao longo do percurso. Não identificamos, entretanto, evidências de participação curricular e epistêmica em sua elaboração inicial, pois a escolha da obra, as finalidades e os meios de realização aparecem no documento vinculados à atuação da equipe docente. Essa constatação não converte a direção pedagógica em autoritarismo, mas permite problematizar a distribuição da autoridade curricular à luz das relações entre seleção curricular, colonialidade do saber e universalização de conhecimentos.

A proposta não pode, portanto, ser reduzida a classificações binárias como participativa ou não participativa, colonial ou decolonial. Sua potência decolonial encontra-se na abertura para que experiências e interpretações estudantis produzissem sentidos não inteiramente previstos; seu limite está na ausência de evidências de que esses sentidos tenham reorientado a organização curricular e epistêmica. Como as produções e interações posteriores não integram o *corpus*, essa potência deve ser compreendida como possibilidade, e não como resultado comprovado.

A retomada da experiência também evidencia a atuação docente em um contexto de incertezas e restrições. A produção audiovisual, o planejamento coletivo e o uso de plataformas digitais revelam o esforço de criar condições de leitura, interlocução e circulação das produções durante o ERE. O valor pedagógico desses recursos não decorre de sua novidade tecnológica, mas da intencionalidade que orienta seus usos e das relações que estabelecem entre sujeitos, conhecimentos, linguagens e finalidades formativas.

A restrição do *corpus* ao produto audiovisual constitui o principal limite do estudo. Pesquisas que tenham acesso aos relatos, às postagens, às interações e às devolutivas docentes poderão examinar como os estudantes interpretaram a obra, que relações estabeleceram com suas experiências e se seus conhecimentos chegaram a ampliar ou reorientar o percurso. Esses materiais também poderão subsidiar estudos sobre escrita escolar, letramentos, recepção literária e práticas curriculares desenvolvidas durante a pandemia.

Concluimos que “Dia de Ler todo dia” constitui uma experiência curricular relevante, construída em condições excepcionais e marcada por contribuições, tensões e possibilidades de ampliação. O aprofundamento de uma perspectiva decolonial não exige apenas maior quantidade de conteúdos ou repertórios, mas relações menos hierarquizadas, nas quais diferentes memórias, conhecimentos e sujeitos possam formular questões, modificar interpretações e participar da construção curricular e epistêmica. Essa

leitura crítica não desqualifica a experiência; reafirma a possibilidade de reinterpretar e reconstruir a prática docente à medida que novas questões se tornam visíveis.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, CNE, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Brasília: MEC, SEB, 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 17/2022/CONEP/SECNS/MS, de 5 de julho de 2022**. Orientações acerca do artigo 1º da Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.
- BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum**, v. 22, n. 1, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57155>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 253-266, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1538>. Acesso em: 10 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Rondônia. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Porto Velho: Seduc, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. Tradução de Ana Maria de Souza Bierrenbach. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

Revisão: Celda Ione Kloos Candioto.