




Educação multicultural e Engenharia Didática: uma proposta didática orientada para práticas educativas plurais

Multicultural Education and Didactic Engineering: a didactic proposal oriented towards plural educational practices


Educación Multicultural e Ingeniería Didáctica: una propuesta didáctica orientada a prácticas educativas plurales.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira 
Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, Brasil.
grassinete.albuquerque@ufac.br

Maristela Alves de Souza Diniz 
Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, Brasil.
maristela.diniz@ufac.br

Artrida Jeane Cappes Menezes 
Secretaria Municipal de Educação, Rio Branco – AC, Brasil.
jecappes15@gmail.com

José Ramos Cordeiro 
Secretaria Estadual de Educação, Rio Branco – AC, Brasil.
joseramoscordeiro2020@gmail.com

Luiz Carlos Aragão Ferreira 
Secretaria Estadual de Educação, Rio Branco – AC, Brasil.
luizcarlosaf16@gmail.com

Recebido em 02 de outubro de 2025
Aprovado em 02 de novembro de 2025
Publicado em 16 de janeiro de 2026

RESUMO

Este ensaio tem por objetivo apresentar, a partir do conceito de Engenharia Didática delineado por um dos integrantes do grupo de Genebra, uma proposta didática discutida em um Curso de Especialização em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, com vistas para o diálogo com a multiculturalidade. Para isso, reporta-se a autores que compreendem o multiculturalismo como o conjunto de

situações educativas em que teoria-prática se articulam para visibilizar os grupos considerados minorizados, a exemplo dos povos originários. Metodologicamente, recorre-se ao estudo bibliográfico para aprofundar as discussões sobre o tema abordado. Os resultados indicam a necessidade de planejamento e formação por parte do educador para propor atividades que considerem o multiculturalismo presente na sociedade da qual fazem parte. Conclui-se, assim, que apresentar situações de ensino-aprendizagem que envolvam o multiculturalismo como objeto de conhecimento pode promover o engajamento de ação em favor das diversas manifestações sociais e culturais nas quais os sujeitos se encontram inseridos.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Engenharia Didática; Proposta didática.

ABSTRACT

This essay aims to present, based on the concept of Didactic Engineering outlined by one of the members of the Geneva group, a didactic proposal discussed in a Specialization Course in Knowledge and Pedagogical Practices in Elementary Education, with a view to dialogue with multiculturalism. To this end, it refers to authors who understand multiculturalism as the set of educational situations in which theory and practice are articulated to make visible the groups considered minoritized, such as the original peoples. Methodologically, it uses bibliographic study to deepen the discussions on the topic addressed. The results indicate the need for planning and training on the part of the educator to propose activities that consider the multiculturalism present in the society to which they belong. It is concluded, therefore, that presenting teaching-learning situations that involve multiculturalism as an object of knowledge can promote the engagement of action in favor of the various social and cultural manifestations in which the subjects are inserted.

Keywords: Multiculturalism; Didactic Engineering; Didactic proposal.

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo presentar, a partir del concepto de Ingeniería Didáctica delineado por uno de los integrantes del grupo de Ginebra, una propuesta didáctica discutida en un Curso de Especialización en Saberes y Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza Primaria, con vistas al diálogo con la multiculturalidad. Para ello, se refiere a autores que comprenden el multiculturalismo como el conjunto de situaciones educativas en las que teoría y práctica se articulan para visibilizar a los grupos considerados minorizados, como por ejemplo los pueblos originarios. Metodológicamente, se recurre al estudio bibliográfico para profundizar las discusiones sobre el tema abordado. Los resultados indican la necesidad de planificación y formación por parte del educador para proponer actividades que consideren el multiculturalismo presente en la sociedad de la que forman parte. Se concluye, así, que presentar situaciones de enseñanza-aprendizaje que involucren el multiculturalismo como objeto de conocimiento puede promover el compromiso de acción en favor de las diversas manifestaciones sociales y culturales en las que los sujetos se encuentran insertos.

Palabras clave: Multiculturalismo; Ingeniería Didáctica; Propuesta didáctica.

Introdução

Vivemos em um mundo em que o mosaico multicultural conturba a sociedade contemporânea. Estar sob o manto do multiculturalismo significa envolver-se em contextos de expressiva variedade linguística, cultural, econômica e social, as quais tensões e conflitos emergem por não estarmos habituados a lidar e a (con)viver com a diferença. Candau (2011) apresenta que essas tensões são inevitáveis e as tentativas de diálogos e de negociações se multiplicam, a fim de compreendermos como os diferentes grupos socioculturais conquistam, cada vez mais, espaços nos mais diversos cenários e esferas comunicativas.

No Brasil multifacetado, não há como negar o mosaico cultural existente nas diversas regiões do país, o que nos leva a considerar a educação como o lugar onde se faz necessário discutir as diferenças de caráter étnico-racial, gênero, orientação sexual, religiosa, imigrantes, para citar algumas, de modo que “todos e todas tenham respeitados seus direitos de cidadania” (Candau, 2020, p. 679). Enquanto pesquisadores, consideramos pertinente trazer o multiculturalismo para o contexto escolar, já que não existe uma única cultura, um único modo de ver as situações do cotidiano e sim, múltiplas formas de pensar e ver o mundo vivido. Ao olharmos para a história da formação do nosso país, o contato com outros povos e suas culturas foram se incorporando em nossos hábitos e fazendo parte da sociedade.

É com essa tônica discursiva que esse texto pretende, a partir do conceito de Engenharia Didática (Dolz, 2016), apresentar uma proposta didática discutida em um Curso de Especialização em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, com vistas para o diálogo com o multiculturalismo. Isso porque, a nosso ver e apoiados em Santos (2002), apresentar propostas didáticas e formativas envolvendo o multiculturalismo dentro do currículo escolar contribui para um movimento engajador do agir discente e docente com respeito aos costumes e as culturas existentes no próprio ambiente escolar, além de ser imprescindível construir novas epistemologias com vistas para o multiculturalismo.

Assim, esse texto constitui-se em duas grandes seções. A primeira parte alberga os apontamentos teóricos e, na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos e a proposta didática. Por fim, delineamos as nossas Considerações Finais.

Multiculturalismo: Não existe um *eu-sem-o-tu*

É comum ouvir-se que o Brasil é um país multicultural mesmo que, em grande medida, vigore o entendimento de que ser multicultural signifique a existência de múltiplas culturas vivendo harmonicamente no país. Multiculturalismo é, em parte, isso e muito mais. O multiculturalismo, discutido por Candau e Ivenicki (2024), teve sua origem no contexto estadunidense, a partir do movimento de luta organizado por negros-americanos durante os anos 1960, em reação às desigualdades constatadas entre negros e brancos, especialmente quanto aos direitos civis e políticos.

Com o passar do tempo, esse movimento inicial ampliou-se e outros surgiram, passando a enfatizar uma educação voltada para as diversas manifestações culturais, como de grupos étnicos, de gênero, feministas, dentre outros. Devido aos diferentes movimentos multiculturais norte-americano, as autoras argumentam ser necessário considerar a polissemia do termo multiculturalismo, já que o principal pressuposto é o de valorização da diversidade cultural e não apenas o de apresentar rituais, comidas típicas e/ou outras temáticas.

Cientes de que termos como multiculturalismo, transculturalidade e interculturalidade necessitam de um rigor teórico-epistemológico que, neste texto, não é suficiente explanar; iremos, no entanto, destacar seus principais fundamentos e basilar o conceito de multiculturalismo que norteia este texto. Com esse princípio, o multiculturalismo destaca a (co)existência de diversas culturas na sociedade, a valorização e preservação das identidades culturais distintas e o desenvolvimento de políticas públicas como forma de garantir direitos e representação de diferentes grupos sociais. Nele, diversos grupos culturais vivem lado a lado, mas sem muita

interação profunda, o que pode nos colocar diante da nossa própria formação histórica sobre o que negamos, silenciemos, afirmamos, valorizamos e integramos na/cultura hegemônica presente no país (Canclini, 2007; Candau, 2008).

A transculturalidade, nas palavras de Weissmann (2018), remete ao conceito de transdisciplina, isto é, ao diálogo entre as disciplinas, as quais interagem e se permitem procurar, nas diferenças, o que lhes é comum para estabelecer respostas possíveis a dada situação sob diferentes pontos de vista. Para a autora, na transculturalidade há o intercâmbio entre diferentes culturas, mas, para que ocorra o verdadeiro diálogo entre elas é preciso ser suficientemente permeável para escutar o outro e permitir se modificar. Quanto à interculturalidade, ela vai além da coexistência presente no multiculturalismo e do diálogo na transculturalidade, pois busca promover por meio dos dois, a interação, a criticidade e o aprendizado mútuo entre as diversas culturas. A interculturalidade reconhece as diferenças culturais, as heterogeneidades e as combinações imprevisíveis entre os sujeitos e busca construir pontes para superar os preconceitos e criar espaços para que todos se sintam incluídos e valorizados (Canclini, 2007; Candau, 2008; Weissmann, 2018).

Como destacado, trabalhamos neste texto sob a perspectiva do multiculturalismo por compreendermos que nossa história foi e ainda é construída dolorosamente pelo apagamento de diversas culturas, em especial dos afrodescendentes, dos povos originários, dos deficientes, dos LGBTQUIAPN+, imigrantes, para citar alguns. Ao eliminarmos o outro que é diferente de mim, o debate multicultural nos coloca diante do enfrentamento sobre esses sujeitos que, mesmo massacrados, resistem, persistem e continuam afirmando suas identidades, ainda que em “situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão ainda muito acentuadas” (Candau, 2001, p. 2).

Mais ainda, refletir sobre o multiculturalismo para a educação é fundamental para o reconhecimento de que ele não é uma doutrina única, mas um projeto político em constante movimento e evolução. A educação, ao promover o debate sobre as inúmeras diversidades culturais presentes no Brasil e as relações de poder existentes,

pode promover uma maior consciência crítica e possível mudança social (Moura Filho, 2023).

Ademais, não podemos esquecer que desde 2016, com o golpe na presidência de Dilma Rousseff e, em 2018, com o avanço da extrema direita na presidência de Jair Bolsonaro, vivemos um processo de instabilidade na democracia brasileira ainda não recuperados. Para a educação, refletiu na desconstrução de políticas educacionais implementadas na Constituição Federal, em 1988, e na execução de uma “agenda neoliberal e ultraconservadora, marcada pela amplificação do autoritarismo, o desrespeito às instituições democráticas e abolição de direitos duramente conquistados”¹ (Valente; Pereira, 2023, p. 13).

É diante desse contexto que a educação precisa se reinventar e voltar a discutir na sala de aula temas que envolvam as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, imigrantes, povos originários, políticas de inclusão, dentre tantos outros, para que ocorra o movimento de compreensão de que é na/pela diferença que se pode construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o multiculturalismo possibilita entendermos que não podemos ignorar quaisquer questões que envolvam as culturas em suas múltiplas facetas e, mesmo que a educação brasileira ainda seja marcada por uma perspectiva monocultural, é ela que pode abrir espaço para o outro, para a negociação entre as culturas e para a construção de “uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2001, p. 4).

Enquanto pesquisadores, sabemos que a educação brasileira ainda segue, na maior parte das escolas, uma perspectiva tradicional, homogeneizadora e monocultural de ensino. Todavia, ao fazermos o movimento contrário, podemos proporcionar aos alunos outras formas de ensino-aprendizagem² que os façam

¹ Consideramos super pertinente a leitura mais aprofundada sobre o tema. Recomendamos Valente e Pereira, publicado na Revista Educação, em 2023 (ver referências).

² Ancoradas nas discussões freireanas, utilizamos ensino-aprendizagem com hífen por considerarmos que em todo processo educativo há o movimento dialógico tanto de educandos quanto de educadores, na busca da ação emancipadora e da transformação social.

compreender o multiculturalismo presente na própria sala de aula, além de formar o pensamento crítico para entender que não existe um *eu-sem-o-tu* na interação humana e que manter o “arco-íris das culturas” nas práticas educativas (Candau, 2008, p. 28) nos coloca no lugar de luta junto aos sujeitos sociais subalternizados e inferiorizados que resistem, insistem e (re)constroem conhecimentos insurgentes e outras práticas educativas (Candau; Ivenicki, 2024).

A nosso ver e pertencentes ao contexto amazônico, ao promover ações pedagógicas com vistas ao multiculturalismo, colabora-se para que o aluno conheça, identifique, posicione-se e, acima de tudo, adote uma postura política de respeito às diferenças, das identidades e de valorização das vozes de uma não-minoria que são constantemente silenciadas. Ao se comprometer com a promoção da diversidade cultural e linguística, a escola reconhece e valida a importância das diferentes culturas e línguas presentes na sociedade brasileira.

Seguindo esse caminho, a escola é uma instituição social que tem um papel fundamental na construção da identidade e na promoção da equidade social. Como destaca Freire (1996), a escola é um espaço de diálogo e construção do conhecimento, que deve levar em consideração a diversidade cultural e a realidade social dos alunos. Ela não pode se limitar a uma visão eurocêntrica ou universalista, mas deve considerar as diversas culturas presentes no país e promover uma educação multicultural.

No entanto, muitas vezes a escola acaba por trilhar um caminho que desconsidera a diversidade cultural, social e linguística do povo brasileiro. Como aponta Bhabha (2003), a ideia de nação não é homogênea, mas é construída a partir de uma complexa relação entre as diferenças culturais e as formas de poder. Portanto, é fundamental que a escola leve em consideração a diversidade cultural presente na comunidade em que está inserida e trabalhe para promover a inclusão e valorização das diferentes manifestações culturais, ou seja, como destaca Paulo Freire, “a escola deve dialogar com a cultura popular, com os saberes populares, e não simplesmente impor uma cultura dominante, excludente” (Freire, 1996, p. 47).

Logo, é fundamental que os profissionais da educação estejam atentos ao multiculturalismo presente na comunidade escolar e trabalhem para promover uma educação inclusiva e contextualizada, que valorize as diferentes manifestações culturais. Isto posto, ao refletirmos acerca, especificamente, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2017) e do Ensino Médio (Brasil, 2018), como documentos normativos que estabelecem as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação básica, as discussões acerca da multiculturalidade deixam a desejar.

Isso porque a BNCC (Brasil, 2017) é considerada como um complemento dos temas transversais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), ao considerar os aspectos diversos das culturas apenas como elementos essenciais na construção de uma sociedade que respeite as diferenças, tanto culturais como linguísticas. Vale aqui uma crítica em relação a como é tratado o termo “diversidade” no aludido documento.

A superficialidade do texto ao trazer que se valorize a diversidade, as vivências e as práticas culturais não é suficiente para que as escolas adotem, definitivamente, em seus currículos uma postura crítica sobre como se desenvolveu, por exemplo, o processo sócio-histórico dos corpos pretos que mantém o racismo estrutural, sobre o extermínio de populações indígenas e dos imigrantes que trabalham em situações análogas à escravidão nos grandes centros brasileiros. Trabalhar essas questões apenas na parte diversificada e descolada da vida vivida, parece-nos algo bastante ilusório.

Em adição, Gomes (2020, p. 3) destaca que as BNCCs (Brasil, 2017; 2018) não apresentam propostas importantes sobre temas que envolvam pluralidades e diversidades, o que leva a crer ter ocorrido uma ação “político-ideológica que forçou a retirada dos termos gênero e sexualidade do documento final, e diminuindo, também, as abordagens quanto a questões raciais, tirando, assim, a liberdade de discussão nas escolas sobre tais temas.”

Por outro lado, a escola é um espaço de encontro das diversidades, não apenas cultural, como também social, econômica e política (Canen, 2000). Refletir de modo crítico tais questões contribui para a construção de uma sociedade mais ética e humanizada. Além disso, o multiculturalismo é uma base teórica que permite a proposição de novas metas formativas e curriculares, que visam substituir o paradigma da hegemonia cultural. Para Canen (2000), é preciso estabelecer uma nova ordem pedagógica que proporcione reflexões e práticas inseridas no contexto do multiculturalismo, para que a escola possa sintonizar-se com a realidade da diversidade presente na sociedade brasileira e isso apenas é possível se a escola atuar como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos (Candau, 2020).

Como salientado ao longo do texto, a educação multicultural deve ser uma alternativa ao paradigma da hegemonia cultural, que marginaliza e silencia as culturas tidas como minoritárias. Afirmamos que a escola tem a responsabilidade de ser um espaço de encontro das diversidades, promotora da inclusão e do respeito às diferenças como forma de construir uma sociedade mais justa e equitativa. É preciso, assim, superar a visão monocultural ainda presente na educação brasileira e adotar o multiculturalismo como valorização das inúmeras diversidades.

A Engenharia Didática: uma metodologia orientada à resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem

A concepção, o planejamento e a organização de dispositivos didáticos, bem como a produção de ferramentas e ações de ensino, conformam um dos passos metodológicos da Engenharia Didática (Jacob e Bueno, 2020). Ela foi concebida, inicialmente, no âmbito teórico da Matemática como uma metodologia de origem francesa, que se assemelha ao trabalho realizado pelos arquitetos (Artigue, 1998).

Seguindo o mesmo princípio, na perspectiva da Didática, concebe-se como um processo metodológico no qual a ação didática do professor é comparada ao

trabalho de um engenheiro (Dolz, 2016), isto é, entende-se o fazer docente atravessado pelas ações de planejamento, produção de materiais didáticos e sua aplicação, seguido da avaliação. Trata-se, assim, de um processo de ações conscientes desde a etapa de concepção até a última fase que culmina na análise do processo de ensino, uma trajetória que vai da dimensão teórica até a dimensão experimental (Filho, 2019).

De acordo com Dolz (2016), a engenharia didática configura-se como um procedimento consciente, orientado pela concepção técnica de "tarefas e ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua" (p. 241-242). Essa produção de forma sistematizada por meio de algum gênero textual contribui para o processo de aprendizagem do aluno e permite ao professor um melhor direcionamento de suas práticas, levando-o a refletir sobre suas próprias ações. Para o autor, esse processo da engenharia didática envolve quatro etapas que, conscientemente, possibilita novas intervenções e caminhos metodológicos viáveis que facilitam a consolidação do aprendizado.

A primeira etapa consiste na análise dos objetos de ensino (o gênero textual a ser estudo e o conteúdo) que devem ser analisados pelo pesquisador (engenheiro), estudado e compreendido pelo professor. A segunda, está orientada à produção do dispositivo didático, ou seja, para a elaboração de uma sequência didática. A terceira fase, a experimentação. Como toda prática pedagógica requer planejamento, estudos, pesquisas. Nesta fase o engenheiro aplicará a sequência didática, que foi produzida a partir do planejamento, pesquisas, estudos, de modo que possibilite criar um ambiente que facilite a aprendizagem dos alunos e os ajudem a resolver problemas propostos. Por último, a quarta etapa destina-se à análise da produção, a qual favorece a compreensão do processo de evolução (ou não) do aluno e possibilita perceber as limitações do próprio dispositivo de ensino.

Vale mencionar que a engenharia didática envolve todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que haja um engenheiro (professor) principal, todos se envolvem no projeto para responder às necessidades presentes na educação escolar e nas demandas sociais que envolvem esses estudantes. Ao propor

o projeto, todas as situações de ensino-aprendizagem são ponderadas, sendo necessário levar em consideração as ferramentas disponíveis e os meios tecnológicos utilizados (Dolz e Lacelle, 2017) para que se alcance o objetivo proposto e produza, ao final, o conhecimento necessário.

Do exposto, e considerando que objetivamos apresentar uma proposta didática discutida em um Curso de Especialização em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental voltada para o multiculturalismo, com vistas a romper com as ideias de purismo, preconceito e discriminação que subjazem na proposta de ensino tradicional; passamos à uma breve descrição das decisões metodológicas seguido da apresentação da proposta didática.

Enfoque metodológico

Tendo em vista que nosso objetivo neste estudo é apresentar, a partir do conceito de Engenharia Didática (Dolz, 2016), uma proposta didática discutida em um Curso de Especialização em Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, com vistas para o diálogo com o multiculturalismo; metodologicamente, optamos por situarmos em uma perspectiva qualitativa através da revisão bibliográfica com o propósito de conhecer melhor o tema abordado.

Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2011) e Minayo (2010), entender o processo de pesquisa no marco qualitativo é extremamente importante, se faz necessário tomar consciência das etapas que vão desde a apresentação do problema de investigação até a fase de exposição dos resultados e considerações finais. Para estes autores, a etapa de revisão da literatura tem relevada importância, pois permite, entre outros aspectos, identificar conceitos chaves que são fundamentais para compreender a problemática estudada.

Assim sendo, e com a finalidade de compreender conceitos que permeiam a problemática aqui proposta, optamos pela pesquisa bibliográfica. Identificar o que já foi produzido é uma etapa fundamental em qualquer estudo, pois permite ao pesquisador se aprofundar no tema estudado e conhecer as principais abordagens teóricas e perspectivas já desenvolvidas sobre o assunto.

Conforme explicita Gonsalves (2003), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela identificação dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

O processo sistemático de revisão nos permitiu melhor entendimento sobre o problema, possibilitando romper visões estereotipadas e do senso comum, levando-nos a compreender que as diferenças culturais existem, mas, há também, similitudes que nos aproximam e nos possibilita ver no outro a complementaridade dando respostas para nossas inquietações existenciais, sociais e políticas.

Foram essas decisões metodológicas que nos permitiram pensar e produzir uma proposta didática com vistas para o diálogo com o multiculturalismo, orientada à valorização das diferentes culturas presentes na região. A proposta didática produzida consiste em uma série de atividades interdisciplinares que podem ser realizadas em sala de aula em vários componentes curriculares, tais como: História, Geografia, Ciências, Sociologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, dentre outros; e que dialoga com as diretrizes curriculares do estado orientado ao ensino inclusivo e diverso, valorizando a cultura e a identidade dos estudantes acreanos.

Breve descrição do Currículo de Referência Único do Acre e apresentação da proposta didática

O Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2019) se apresenta como uma proposta que busca incluir a diversidade local em seu conteúdo curricular. Com base nas BNCCs (Brasil, 2017; 2018) e na perspectiva da diversidade cultural, o documento é uma referência à educação básica no estado, contemplando não apenas as habilidades e competências esperadas, mas também trazendo uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. Desse modo, exhibe-se como uma proposta para a construção de um ensino inclusivo e diverso, valorizando a cultura e a identidade dos estudantes acreanos.

Este documento define as diretrizes para a educação básica no estado do Acre, sendo muito importante, visto que orienta a prática pedagógica e assegura que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social ou cultural. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segue um padrão nacional de ensino, garantindo uma formação de qualidade e mais igualdade de oportunidades.

Por mais significativo que sejam essas diretrizes, é importante destacar a observação de se valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, além de promover uma educação intercultural e bilíngue. Assim como as BNCCs (Brasil 2017; 2018), é possível verificar a relevância de se perceber as diferenças culturais e sociais dos alunos, entretanto, ao analisar o documento, o multiculturalismo aparece apenas na sexta seção, denominada **O Lugar da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Escolar**, o qual indica, de início, que todo currículo é palco de disputa de poderes, sendo construído a partir de escolhas. Com essa concepção, afirma desvincular-se do eurocentrismo e buscou agregar, visibilizar e apresentar valores positivos de outras histórias e culturas de povos que construíram o país.

Descreve a importância da inclusão destas duas culturas e histórias de modo ampliado e ressignificado no enfrentamento da estrutura racista presente e perpetuada no sistema de ensino. Também ressalta a construção de uma educação antirracista e democrática e salienta ser necessário reconstruir identidades de forma empoderada e otimista e desconstruir quaisquer forma de racismo de inferiorização étnica. De acordo com o documento,

[...] Assim, humanizar e tornar vívidos os valores indígenas e africanos à sociedade brasileira e acreana é mister de um currículo que trata da diversidade e da equidade entre as diferentes etnias e coletivos culturais neste Estado que é pluriétnico e multicultural. (Acre, 2019, p. 30)

Concordamos quando o documento orienta ser necessário humanizar e tornar vívidos os valores indígenas e africanos. O entendimento pluriétnico e multicultural existe quando se trata desses dois povos, todavia, são abordados de forma mínima ao final da seção. Não há uma discussão efetiva sobre o processo de valorização e

reconhecimento desses grupos étnicos que ainda lutam para não serem excluídos, discriminados e silenciados. Tampouco, indicações de como podemos construir uma educação antirracista e democrática, já que é de fundamental importância, como expresso no documento.

Nesse sentido, verifica-se, mais uma vez, que os documentos apresentam indicativos do que pode ser feito no currículo escolar, contudo, é necessário conhecimento, estudo e formação continuada para que essas questões sejam realmente debatidas. Quanto às escolas e considerando a realidade acreana, é necessário a adoção de estratégias pedagógicas que possibilitem a abordagem mais ampla e rica dos elementos culturais indígenas, bolivianos e peruanos, especificamente, levando em conta não apenas seu aspecto histórico, mas também seu valor social e simbólico. Afinal, um dos propósitos da educação multicultural é o aprofundamento da sociedade democrática, utilizando a escola como um importante instrumento de justiça social.

Uma proposta didática. Sentimentos e emoções: história com sentimentos

A proposta didática desenvolvida a partir das etapas da engenharia didática (Dolz, 2016), cujo título **Sentimentos e emoções: história com sentimentos**, foi especialmente pensada para os docentes que trabalham com alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental I, e constitui-se como uma forma viável de trabalhar o multiculturalismo em sala de aula por professores de diferentes campos disciplinares.

Consideramos desenvolver a compreensão e expressão orais abordando sobre sentimentos e emoções em uma língua estrangeira, especificamente optamos pela língua espanhola. O propósito da proposta é despertar nas crianças o interesse pelas línguas estrangeiras e sensibilizá-las para a (co)existência de diversas culturas presente no espaço onde vivem. Assim sendo, definimos para a proposta didática os seguintes objetivos operativos: Conhecer os tipos de sentimentos e emoções em língua portuguesa e espanhola; Relatar vivências cotidianas que demonstram situações de emoções e sentimentos; Ter uma experiência com a língua estrangeira através de música e vídeo; Confeccionar glossário com a escrita de palavras

semelhantes entre Espanhol e Português; Reconhecer semelhanças e diferenças em palavras nos idiomas Português (Brasileiro e Portugal) e Espanhol; Reconhecer as características e funcionalidade do gênero textual canção; Ilustrar as experiências vividas e relatadas; Respeitar as memórias e experiências vividas pelos colegas.

Seguindo a proposição de engenharia didática de Dolz (2016), é pertinente iniciar identificando as "representações das capacidades e dos obstáculos dos alunos" (p. 243), e propor uma atividade inicial que permita aos estudantes reconhecer os tipos de sentimentos e emoções em língua portuguesa e espanhola. Assim, propomos uma atividade estruturada em três etapas e cada uma delas organizada em momentos.

A **primeira etapa** do dispositivo, destinada a Pré-compreensão e expressão oral, foi organizada em dois momentos: 1º Momento - sugerimos a projeção de imagens (emojis) que expressam sentimentos e emoções; 2º Momento - posterior à projeção das imagens, propomos realizar os seguintes questionamentos:

- 1) Observem as imagens e diga o que elas representam?
- 2) Quais sentimentos estão representados nas imagens?
- 3) Quais sentimentos representados nas imagens vocês consideram positivos/negativos?
- 4) Como você se sente hoje? Qual emoji representa seu estado de ânimo?

Esta primeira etapa, tal e como menciona Dolz (2016), é fundamental, pois permite ao professor identificar os obstáculos de seus alunos bem como suas capacidades. Identificar estes elementos por parte do professor é crucial, pois somente de posse dessas informações ele poderá delinear os caminhos a ser percorrido no processo de formação, bem como orientar as soluções mais acertadas para o caso.

A **segunda etapa**, dirigida à Compreensão e expressão oral, propomos diferentes momentos com a finalidade de promover uma experiência com a língua estrangeira através de música e vídeo; a confecção de um glossário com a escrita de palavras semelhantes entre Espanhol e Português e o reconhecimento de semelhanças e diferenças em palavras nos idiomas Português (Brasileiro e Portugal) e Espanhol.

1º Momento: No primeiro momento da etapa 2, propomos a apresentação de uma canção em língua espanhola que aborda sobre os sentimentos - Canción de las emociones, disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=CEzpBtGO5Os>. O objetivo é levar os alunos a pensar sobre cada uma das emoções apresentadas e, ao mesmo tempo, mostrá-los uma nova língua, neste caso, a língua espanhola. Optamos por apresentar um texto em espanhol pela sua familiaridade com a língua portuguesa, facilitando uma melhor compreensão para os alunos. Por esta razão, como sugestão de atividade para este momento, apresentamos a proposta de projeção do vídeo com áudio em espanhol e a legenda também em língua espanhola. Essa prática permitirá aos alunos o desenvolvimento de uma consciência linguística.

2º Momento: Após a finalização da projeção do vídeo e da prática musical em sala de aula, propomos a construção de um pequeno glossário que deverá ser produzido pelos alunos. O docente poderá orientar os estudantes a rever novamente o vídeo, observar a legenda e registrar tanto aqueles termos que eles desconhecem o significado bem como aqueles que consideram semelhantes aos da língua portuguesa. Sugerimos, ainda neste momento, fazer um levantamento de expressões e palavras estrangeiras utilizadas regularmente em nosso cotidiano, observando e destacando os lugares em que as mesmas já fazem parte de nossas vivências. (Nessa parte da prática o docente deverá sensibilizar os alunos para as semelhanças entre as línguas, poderá abordar sobre as línguas românicas e o parentesco entre o português e espanhol).

3º Momento: Para complementar, sugerimos um terceiro momento dedicado a sensibilizar o alunado sobre a língua espanhola no mundo. A atividade sugerida compreende a mostra de um mapa de países falantes da língua espanhola, centrando-se especialmente nos países que fazem fronteira com o estado do Acre, Bolívia e Peru, mencionando um pouco das práticas culturais e história dos países hispano falantes.

Já no 4º Momento: Buscando aprofundar a discussão sobre os sentimentos e sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural, propomos outra atividade com vistas ao reconhecimento de semelhanças e diferenças em palavras

nos idiomas Português (Brasileiro e Portugal) e Espanhol. A sugestão é que o docente projete a canção intitulada Nuvem, interpretada pela cantora Carolina Deslandes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xb3IP-qDNu0>. Caberá ao docente, ao finalizar a projeção da música e de proporcionar um momento de deleite com os alunos, realizar uma roda de conversa em sala de aula sobre os sentimentos expressados na música e despertados ao ouvi-la, as memórias trazidas a partir da compreensão do tema, fatos que marcaram, acontecimentos que ficaram registrados de alguma forma em suas vidas. Ao finalizar a roda de conversa, o docente deverá sensibilizar o seu alunado para a forma como pronuncia a cantora mostrando a eles que o português utilizado pela artista é o português de Portugal.

5º Momento: Uma vez apresentada a temática aos alunos, propomos uma abordagem sobre o gênero textual canção. Assim, sugerimos tratar as principais características do gênero textual e sua funcionalidade, reconhecendo-o como gênero facilitador para o ensino de línguas. (O docente deverá aproveitar esse momento para mostrar aos alunos que a música é uma linguagem que expressa sentimentos e emoções. Poderá orientar os alunos a analisarem os termos que expressam sentimentos e emoções presentes nas canções trabalhadas na sequência didática; igualmente, deverá chamar a atenção para a estrutura do texto).

6º Momento: Para finalizar esta etapa, sugerimos uma atividade de produção textual sobre o tema, momento em que os alunos deverão colocar no papel as experiências identificadas ao longo da aula. Depois, propomos um momento para a socialização das produções e posterior correções até chegarmos na produção final. Cabe ressaltar que esta etapa corresponde à fase de produção (Dolz, 2016), orientada por uma série de atividades que irão permitir ao aluno superar as dificuldades identificadas na primeira etapa.

Pensamos a escola como uma instituição social que tem um papel fundamental na construção das identidades dos discentes e na promoção da equidade social. Como destaca Freire (1996), a escola é um espaço de diálogo e construção do conhecimento, e deve levar em consideração a diversidade cultural e a realidade social dos alunos. A escola, ao promover a educação multicultural, abre possibilidades para diálogos entre diversos “sujeitos socioculturais, individuais e coletivos, orientados

a construir sociedades mais humanas, democráticas e justas, socioambientalmente sustentáveis e capazes de mobilizar redes de solidariedade e apoio mútuo” (Candau, 2022, p. 9). É nesta direção e em sintonia com Candau (2020; 2022; 2024) que advogamos em favor de uma educação multicultural articulada com a engenharia didática como forma de conceber espaços outros de ensino-aprendizagem colaborativos, éticos, democráticos e, acima de tudo, de reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades culturais presentes no país.

A educação multicultural pode ser uma alternativa ao paradigma da hegemonia cultural, que marginaliza e silencia as culturas minoritárias, e a escola tem a responsabilidade de ser o espaço de encontro entre os diversos, promotora da inclusão e do respeito às diferenças como forma de construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ademais, não podemos esquecer o lugar em que nos encontramos, a Amazônia acreana e a relação com as comunidades vizinhas hispano falantes. Segundo Nascimento (2018), é necessário promover uma integração cultural entre as comunidades brasileiras, bolivianas da região, valorizando suas identidades culturais e respeitando suas diferenças linguísticas. Isso pode ser feito no cotidiano da sala de aula por meio da inclusão de temas relacionados à cultura boliviana, peruana e hispano-americana no currículo escolar. Atente-se que o Acre faz parte da tríplice fronteira com a Bolívia e o Peru, sendo o turismo e o comércio pontos em comum entre os países, o que justifica uma proposta didática desta natureza.

Por último, a **terceira etapa** da proposta didática é dirigida à Pós-compreensão e expressão orais. Nela, propomos uma roda de conversa para que os alunos possam expressar suas experiências de contato com uma língua estrangeira. É importantíssimo compartilhar com os demais colegas e professor os aspectos que mais chamaram atenção, mostrar o que perceberam de semelhante e diferente entre as línguas, como se sentem após conhecer algumas palavras em outras línguas (com atenção para a grafia e para a pronúncia das palavras) e se têm o interesse em continuar aprendendo a língua espanhola. Esta etapa é imprescindível, pois garante, por um lado, evidenciar as potencialidades e/ou limitações do dispositivo; e, por outro,

possibilita ao aluno um momento de reflexão das experiências vivenciadas e uma maior autonomia na própria aprendizagem (Dolz, 2016).

Ao apresentar uma proposta didática considerando os aspectos da engenharia didática com o multiculturalismo, podemos estabelecer relação de sentidos com a realidade vivida pelos estudantes acreanos no contexto em que vivem (da tríplice fronteira, dos imigrantes vindos do Haiti e da Venezuela e com várias etnias indígenas), de modo que percebam os aspectos multiculturais presentes nas comunidades locais e fronteiriças. A proposta de ensino em perspectiva multicultural apresenta caminhos de humanização, de respeito entre o eu e o outro, e possibilita o enfrentar das estruturas que ainda evidenciam o racismo e a xenofobia em uma sociedade cada vez mais desigual e imediatista.

Considerações finais

Pensamos que a proposta didática aqui apresentada, a partir da engenharia didática de Dolz (2016), pode auxiliar docentes que têm interesse em apresentar uma língua estrangeira ainda na etapa do Ensino Fundamental I e não dispõem de materiais didáticos nem orientação pedagógica para a inserção de práticas educativas orientadas à sensibilização de outras línguas-culturas ademais da materna. Cientes e conscientes de que as atividades aqui propostas são alteráveis, esperamos que as sugestões levem a caminhos outros, que sejam adaptadas para atender às necessidades de outros alunos e professores, conforme o desenvolvimento de nossas consciências sobre ensino-aprendizagem de/em línguas-culturas.

Ademais, ainda que a proposta com vistas para engenharia didática tenha limitações, esperamos que possa promover a conscientização sobre o multiculturalismo, constituindo-se como um recurso didático para a apresentação de uma língua estrangeira para o público estudantil nos primeiros anos de sua vida escolar. Para os docentes, desejamos a promoção do reconhecimento do multiculturalismo como *práxis* pedagógica e com vistas a uma formação mais consciente e crítica.

Referências

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência Único do Acre**. Rio Branco: SEDUC. (2019).

ARTIGUE, Michelle. (1996). **Engenharia Didática**. In: BRUN, Jean. Didáctica das Matemáticas. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo, SP: Iluminuras, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrrão. **Multiculturalismo e Direitos Humanos. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos: construindo a cidadania; desafios para o século XXI** - Capacitação em Rede. Recife: RBDH, 2001. Disponível em: https://www.suprema.edu.br/arquivos/downloads/conteudos_enade/21_multiculturalismo_direitos_hum.pdf. Acesso: 10 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008, p. 45-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, 2020, p. 678-686. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso: 10 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8. 2020 p. 28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso: 11 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, v. 40, n. 3, 2022, p. 1–14. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552>. Acesso: 13 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, 2024, p. 1-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ/?lang=pt>. Acesso: 10 out. 2025.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000, p. 135-150.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, v. 32, n. 2, 2016, p.237-260.

FILHO, Maurício A. Saraiva de Matos. Engenharia Didática. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, v. 1, n. 1, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Vitor Sávio de Araújo. **O lugar das diversidades na Base Nacional Comum Curricular**. Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras, 2020.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

JACOB, Ana Elisa; BUENO, Luzia. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, V. 18, n.1, 2020, p. 87-103. ISSN 2177-6202 Unisinos - doi: 10.4013/ cld.2020.181.05.

MOURA FILHO, Raimundo Carvalho. **Educação e multiculturalismo: uma breve introdução do estado da arte**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/738776/1/EDUCAÇÃO%20E%20MULTICULTURALISMO.pdf>. Acesso: 10 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Juliana Araújo do. **Fronteiras, identidades e diversidade cultural**: reflexões sobre a região do Acre. In: Anais do X Seminário de Educação da UFAC. Rio Branco. 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. 5 ed. Ciudad de México: Interamericana Editores, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 105.

VALENTE, Lucia; PEREIRA, Marcos. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**. v. 48(1). 2023, p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70211>. Acesso: 10 out. 2025.

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>. Acesso: 10 out. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).