

Currículo multicultural e complexo na Amazônia: perspectivas para o ensino de línguas adicionais

RESUMO

Eliene Botelho Monteiro
eliene_docs@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3833-9458>
Universidade Federal do Pará (UFPA),
Belém, Pará, Brasil

Marcio Antonio Raiol dos Santos
mars@ufpa.br
<http://orcid.org/0000-0002-4723-1231>
Universidade Federal do Pará (UFPA),
Belém, Pará, Brasil

Este artigo discute a construção de um currículo multicultural e complexo como proposta formativa para o ensino de Línguas Adicionais na Amazônia brasileira. A partir de uma abordagem crítica e situada, o texto articula os fundamentos do multiculturalismo e da epistemologia da complexidade para pensar práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais, as identidades subalternizadas e a diversidade linguística da região. Trata-se de um artigo de revisão de literatura, com enfoque teórico-metodológico qualitativo, que incorpora autores como Candau (2011, 2012), Morin (2000, 2005, 2015), Moraes (2010) e Leffa (2012), e dialoga com contribuições de pesquisadores atuantes na Amazônia, como Santos, Bentes e Barbosa (2019) e Pinheiro (2021), para atualizar o debate à luz das especificidades regionais. Além disso, foram analisados os estudos de Ribeiro, Santos e Abdon (2023) e Holguim (2024), com o objetivo de identificar traços de um currículo multicultural e complexo no ensino de Línguas Adicionais em contextos Indígenas e Quilombolas amazônicos. Argumenta-se que o ensino de Línguas Adicionais, compreendido como prática social e política, pode atuar como ferramenta de resistência às lógicas hegemônicas de escolarização. Nesse sentido, o artigo propõe a superação de currículos fragmentados e normativos, defendendo um ensino articulado, situado e sensível aos territórios amazônicos. A reflexão apresentada aponta para a urgência de um currículo que reconheça as Línguas Adicionais como práticas culturais enraizadas em contextos diversos, promovendo abordagens pedagógicas mais integradas, plurais e alinhadas à realidade amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo multicultural. Complexidade. Línguas Adicionais. Amazônia brasileira.

INTRODUÇÃO

A Amazônia brasileira, com seu território de múltiplas vozes, práticas e cosmologias, necessita de processos educativos que dialoguem com sua heterogeneidade geográfica, social, linguística e cultural. Nesse cenário, a construção de um currículo sensível às realidades amazônicas exige mais do que ajustes pontuais: exige a articulação entre uma perspectiva multicultural e uma abordagem complexa, atenta aos territórios, às memórias e aos modos de vida locais. Trata-se de romper com lógicas monoculturais e fragmentadas que, historicamente, invisibilizam saberes locais e impõem modelos escolares excludentes, distantes dos modos de vida das populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o currículo multicultural a partir de uma perspectiva complexa como horizonte formativo para o ensino de Línguas Adicionais (LA) na Amazônia, entendendo essas línguas não como ferramentas neutras de comunicação, mas como práticas sociais carregadas de significados políticos, culturais e identitários. Ao adotar a noção de LA, reconhece-se a pluralidade de contextos em que essas línguas são ensinadas e aprendidas (Leffa, 2012), bem como a necessidade de práticas pedagógicas integradoras que superem a instrumentalização do ensino e valorizem a diversidade de saberes presentes nos territórios amazônicos.

A escolha por uma abordagem multicultural e complexa fundamenta-se em autores como Candau (2011, 2012), que defende a centralidade das identidades e das culturas subalternizadas no currículo, e Morin (2000, 2005, 2015), cuja epistemologia da complexidade denuncia a fragmentação do conhecimento e propõe uma reorganização do pensamento baseada na articulação, na incerteza e na interconexão entre saberes. Ademais, Santos, Bentes e Barbosa (2019) e Pinheiro (2021), a partir da realidade amazônica, reforçam a importância de práticas educativas comprometidas com os territórios e com os sujeitos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, o currículo deve ser concebido como um tecido vivo, relacional e situado, capaz de integrar linguagens, territórios, sujeitos e suas histórias.

O presente artigo constitui uma revisão de literatura inserida no campo dos Estudos de Problemas Educacionais da Amazônia. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, conforme os pressupostos metodológicos de Minayo (2001), Gil (2002), e Lakatos e Marconi (2003), que reconhecem o valor da pesquisa teórica para a compreensão aprofundada de fenômenos complexos e contextualizados. Ademais, objetivou-se refletir sobre as possibilidades de construção de um currículo multicultural e complexo para o ensino de LA na região.

A estrutura do texto comprehende, inicialmente, uma discussão conceitual sobre o currículo multicultural, articulando-o à teoria da complexidade, para então discutir o ensino de LA no contexto amazônico. Em seguida, dois contextos de ensino de LA são analisados objetivando a busca por traços de currículo multicultural e complexo: o contexto quilombola marajoara e o indígena Tikuna de regiões amazônicas específicas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com sugestões para o avanço de práticas educativas mais integradoras e contextualizadas.

CURRÍCULO MULTICULTURAL E COMPLEXO NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA AMAZÔNIA

O multiculturalismo, inicialmente debatido em países que adotam políticas específicas de valorização da diversidade, como Estados Unidos, Canadá e Portugal, tem sido progressivamente incorporado aos debates educacionais brasileiros desde o final do século XX. Essa incorporação ocorreu, sobretudo, sob a influência dos estudos culturais, ampliando as reflexões sobre identidade, diferença e pertencimento no currículo escolar (Pansini; Nenevé, 2008). No Brasil, embora ainda se trate de um conceito em constante disputa e ressignificação, observa-se que ele vem ganhando densidade teórica e política, especialmente no campo da educação crítica.

Segundo Hall (2003), o multiculturalismo se caracteriza como um termo *valise* que se disseminou no mundo de maneira heterogênea, indicando uma pluralidade de articulações, assim como ideias e práticas sociais que não representam apenas uma doutrina, mas apresentam processos políticos distintos, que estão sempre inacabados. Já Moreira e Candaú (2007), em uma perspectiva crítica, apontam que o multiculturalismo busca valorizar as culturas subalternizadas e promover uma educação democrática, baseada no respeito às diferenças e no combate às desigualdades. Para os autores, ele não se resume à celebração superficial da diversidade, mas reconhece que as relações culturais são marcadas por conflitos, disputas de poder e lutas por reconhecimento. Assim, um currículo multicultural exige a reconstrução do currículo escolar, em suas metodologias, finalidades e formas de organização.

Na Amazônia, essa proposta ganha especial relevância, pois o currículo escolar historicamente implementado na região muitas vezes desconsidera as cosmologias indígenas, as práticas tradicionais dos povos ribeirinhos e quilombolas e os modos de vida profundamente entrelaçados com o território. Conforme afirma Santos (2006), os sistemas escolares ocidentais operam frequentemente a partir de uma “Epistemologia do Norte”, que hierarquiza os saberes e deslegitima os conhecimentos produzidos por populações tradicionais. Da mesma forma, Arroyo (2012) destaca que os sujeitos do currículo, com suas memórias, resistências e culturas, são silenciados por uma racionalidade escolar que nega a pluralidade.

Nesta perspectiva, conforme afirma Arroyo (2012), é necessário recuperar os sujeitos do currículo, ou seja, dar centralidade às experiências de vida, às memórias e às lutas das comunidades locais. Isso implica uma pedagogia do território, em que o espaço geográfico e simbólico da Amazônia seja reconhecido como produtor de saberes legítimos. Nesse mesmo sentido, Santos, Bentes e Barbosa (2019) apontam que se faz necessário reconhecer, a partir de um olhar democrático do processo de escolarização, que todos os sujeitos envolvidos nesse processo na região amazônica carregam consigo saberes constituídos a partir da interação com seus grupos culturais. Tais saberes necessitam ser valorizados pela escola, uma vez que advêm da cultura ribeirinha. Para os autores, portanto, devem-se considerar as vozes dos rios que, em muitas situações, são silenciadas por projetos de escolarização que privilegiam culturas urbanas.

A esse debate se soma a perspectiva da complexidade de Edgar Morin, que denuncia a fragmentação do conhecimento e propõe uma reorganização do pensamento baseada na articulação, na incerteza e na conexão entre os saberes.

Na perspectiva de Morin (2005), a complexidade apresenta-se como uma abordagem epistemológica que rompe com o pensamento fragmentado e reducionista do conhecimento. Para o autor, ela está intrinsecamente associada ao conceito de *complexus*, significando “aquito que está tecido junto”, admitindo a interdependência entre distintas áreas do saber, e permitindo um entendimento mais amplo e contextualizado dos eventos. Assim, complexidade e multiculturalismo se complementam ao reconhecerem que o currículo deve refletir as interações entre sujeitos, culturas e territórios, especialmente em regiões como a Amazônia, onde diversidade e interdependência são marcas constitutivas da realidade educativa.

No contexto educacional amazônico, a demanda por um currículo integrado se intensifica, uma vez que diversos professores lidam com a diversidade cultural e linguística dos alunos, que constantemente não possuem acesso a ambientes educacionais que valorizem essa integração de saberes. Segundo Pinheiro (2021), com base na realidade amazônica, os desafios da educação envolvem desigualdades no acesso à formação docente e a carência de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural dos estudantes. Nessa direção, a integração do ensino de diversas áreas do conhecimento se revela essencial para a formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes, pois o currículo deve ser concebido como um tecido vivo, relacional e situado, capaz de integrar linguagens, territórios, sujeitos e suas histórias.

A combinação entre currículo multicultural e complexidade nos permite conceber um currículo vivo, que reconheça os saberes da floresta, a oralidade dos povos originários, a espiritualidade das comunidades tradicionais e as múltiplas linguagens que habitam os territórios amazônicos. Para Candau (2011), dentro da perspectiva de educação multicultural a escola deve ser considerada como um espaço marcado pela diversidade, onde distintas linguagens e expressões culturais coexistem e estão em frequente produção e mutação. Segundo a autora, tal contexto de educação multicultural convida os educadores a inter-relacionarem-se com essas mutações para potencializar as experiências e ampliar a perspectiva cultural dos estudantes, dialogando com a sociedade.

Neste mesmo movimento de valorização da diversidade e da interconexão entre saberes, a teoria da complexidade oferece fundamentos epistemológicos que contribuem para uma concepção curricular mais sensível às realidades locais. Na perspectiva de Moraes (2010), é imprescindível uma reorganização profunda do pensamento educacional, rompendo com a linearidade e abrindo espaço para a articulação entre diferentes formas de saber. Já na concepção de Morin (2015), o conhecimento deve ser compreendido como um tecido de elementos heterogêneos entrelaçados, em constante interação entre ordem e desordem, certezas e incertezas. Messias *et al.* (2023) reforçam que pensar a educação pela via da complexidade é reconhecer a imprevisibilidade e a diversidade como elementos constitutivos da prática pedagógica. O currículo, nesse sentido, torna-se dinâmico, atravessado por prescrições, disputas e reinvenções cotidianas que exigem abordagens mais integradoras e situadas.

Paralelamente, o multiculturalismo crítico, conforme argumenta Candau (2011), propõe um currículo que reconheça as múltiplas identidades dos sujeitos e rompa com lógicas monoculturais exclucentes. Assim, a articulação entre complexidade e multiculturalismo possibilita conceber um currículo que valorize a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica, sobretudo na

Amazônia, onde a pluralidade cultural e linguística requer reconhecimento e visibilidade. Essa perspectiva é sustentada por autores como Santos (2006), que propõe uma ecologia de saberes como alternativa à monocultura do pensamento moderno. Sendo assim, construir um currículo multicultural e ao mesmo tempo complexo, nessa direção, promove o direito à diferença e a responder às demandas de uma região marcada pela coexistência de línguas indígenas, variações regionais do português e LA, muitas vezes silenciadas por práticas educacionais hegemônicas.

O ensino de LA na Amazônia, quando inserido em uma perspectiva multicultural e complexa, pode contribuir para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e para a construção de diálogos entre saberes. O uso do termo LA para se referir a Línguas Adicionais surgiu como uma alternativa mais inclusiva e abrangente do que “língua estrangeira” ou “segunda língua”, pois reconhece a diversidade de contextos nos quais as línguas são aprendidas e utilizadas, como destaca Leffa (2012). Esse autor argumenta que a noção de LA permite compreender a aprendizagem linguística de forma mais flexível e contextualizada, respeitando as múltiplas realidades sociais, culturais e educacionais dos alunos.

O ensino de LA, sobretudo na Amazônia, diante das múltiplas demandas contemporâneas, tem enfrentado desafios decorrentes de exigências crescentes que o posicionam como fundamental para a comunicação em diversas áreas do conhecimento. Torna-se, portanto, imprescindível uma educação que favoreça uma compreensão ampla e integrada da realidade, promovendo o convívio cidadão em uma sociedade plural. Segundo Leffa (2012), é árduo explicar o processo de aprendizagem de uma língua devido a sua complexidade, visto que para descrever tal processo deve-se recorrer a várias áreas do conhecimento em busca da compreensão desse único fenômeno, como os campos da linguística aplicada, pedagogia ou psicologia.

Assim, Leffa (2012) afirma que essa aprendizagem tem caráter duplamente complexo, tanto internamente (nas relações com elementos linguísticos), como externamente (nas relações com outros sistemas). Nesse sentido, o ensino de línguas deve ir além da estrutura da língua, considerando práticas sociais diversas e articulando-se a contextos amplos de produção de sentido, o que requer um olhar transdisciplinar que integre diferentes campos de saber na formação do sujeito (Moita Lopes, 2006).

Neste cenário, compreender o ensino de LA na Amazônia sob a ótica do currículo multicultural e complexo exige ultrapassar uma concepção meramente instrumental da linguagem. É necessário entendê-lo como prática cultural e política, marcada por disputas identitárias e simbólicas. Sacristán (2000) considera o currículo um campo de conflitos, permeado por tensões sociais e políticas, e não uma instância neutra. Nessa linha, Canen e Oliveira (2002) reforçam essa visão ao defenderem que a formação docente voltada ao multiculturalismo precisa promover deslocamentos epistemológicos, capacitando os educadores a reconhecerem a diversidade como constitutiva do processo educativo. Assim, o ensino de LA necessita ser compreendido como espaço de produção de sentidos e de articulação entre culturas, e não apenas como aquisição de um código linguístico.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário refletir criticamente sobre os efeitos da globalização no ensino de línguas na Amazônia. Candaú (2011)

argumenta que a escola não pode continuar reproduzindo lógicas homogeneizadoras. Na perspectiva da autora, uma pedagogia comprometida com a diversidade cultural exige práticas que questionem a cultura escolar dominante, frequentemente marcada pela padronização, e promovam o diálogo entre identidades, saberes e expressões culturais dos sujeitos. Assim, ao problematizar os processos de uniformização próprios do mundo globalizado, a autora defende a construção de práticas pedagógicas mais abertas, dialógicas e sensíveis às culturas locais.

Para que essa concepção se efetive, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a complexidade dos contextos amazônicos. Moraes (2010) propõe uma formação docente baseada em redes de saberes e na articulação entre razão, emoção e ética, valorizando a incerteza e a diversidade como forças formativas. Messias *et al.* (2023) complementam essa visão ao afirmar que pensar a educação pela via da complexidade implica reconhecer a multiplicidade de experiências que compõem o cotidiano escolar e a imprevisibilidade dos processos de aprendizagem. Ambos defendem abordagens conectivas, transdisciplinares e abertas ao diálogo entre diferentes campos do saber.

Por fim, a implementação de um currículo multicultural e complexo demanda ações formativas comprometidas com a justiça social e cognitiva. Morin (2015), ao propor uma “cabeça bem-feita”, convida a pensar a formação docente como espaço de articulação entre saberes diversos, capazes de lidar com a incerteza e a complexidade do mundo contemporâneo. Assim, professores tornam-se agentes fundamentais na construção de um currículo que reflita a diversidade e promova transformações sociais significativas.

Diante dos desafios e das singularidades que marcam o contexto amazônico, ao reconhecer as múltiplas identidades, línguas e saberes que coexistem na região, a proposta de um currículo multicultural e complexo rompe com lógicas hegemônicas e monoculturais que historicamente silenciaram os povos da floresta, das águas e das periferias. No campo do ensino de LA, essa abordagem amplia os horizontes da aprendizagem, permitindo que a língua seja compreendida não apenas como ferramenta comunicativa, mas como prática social e política, enraizada em territórios e culturas.

TRAÇOS MULTICULTURAIS E COMPLEXOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Dada a relevância de um currículo multicultural e complexo que valorize as LA como constituintes das identidades dos mais diversos contextos dos estudantes da Amazônia brasileira, foram analisados dois estudos realizados acerca dessa temática. A partir dessa análise, objetivou-se identificar traços característicos de práticas multiculturais e complexas no ensino de LA nos cenários investigados.

Dentre os dois estudos analisados estão o de Ribeiro, Santos e Abdon (2023), que discute o ensino de inglês em escolas quilombolas na Amazônia Marajoara, e o de Holguim (2024), que investiga o ensino de línguas em escolas indígenas Tikuna. Esses estudos ilustram práticas pedagógicas situadas em contextos de intensa diversidade cultural e histórica, nos quais as LA apresentam

funções que vão além da comunicação, indicam instrumentos de reconhecimento identitário, resistência cultural e negociação de saberes globais e locais.

CONTEXTO QUILOMBOLA MARAJOARA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO RESISTÊNCIA CULTURAL

Ribeiro, Santos e Abdon (2023) analisaram três escolas quilombolas do município de Salvaterra, na Amazônia Marajoara brasileira, no estado do Pará, as quais estão inseridas em um contexto de luta histórica por reconhecimento educacional. A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e pela Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse cenário, o ensino da língua inglesa (LI) adquire um papel singular: mais do que atender às demandas utilitaristas globais, ele é ressignificado como espaço de fortalecimento das identidades quilombolas. Assim, para Ribeiro, Santos e Abdon (2023),

O ensino de LI na EEQ precisa organizar seu projeto de ensino envolvendo maior flexibilidade tanto do conteúdo quanto na prática pedagógica do professor, possibilitando para os alunos quilombolas uma aproximação entre a realidade do seu cotidiano e o contexto escolar. É necessário rever a posição que o ensino da LI toma no que diz respeito à formação que ela determina para com os seus alunos, pois os conhecimentos sobre a língua devem contribuir com um ensino que corresponda com às necessidades da própria existência humana das comunidades quilombolas (Ribeiro, Santos e Abdon, 2023, p. 93).

Dada esta perspectiva, o professor de LI precisa planejar, selecionar e organizar os seus materiais pedagógicos de forma que eles provoquem questionamentos e reflexões, além de promoverem a desconstrução dos saberes de dominação cultural do idioma, seguindo também uma desconstrução de visões que vão além da hegemonia eurocêntrica tão presente no currículo escolar (Ribeiro, Santos e Abdon, 2023).

Neste sentido, Ribeiro, Santos e Abdon (2023) realizaram uma pesquisa com três professoras de LI atuantes na EEQ de Salvaterra, identificadas como professoras A, B e C. As professoras foram questionadas sobre a sua compreensão acerca do ensino de LI na EEQ.

Segundo os autores, os resultados demonstraram que a professora A indicou que possui um papel de intermediadora de culturas, que é responsável por apresentar aos estudantes saberes de sua herança cultural, e apontar a relevância da valorização da própria identidade quilombola. Já a professora B evidenciou que ao reconhecer a identidade dos estudantes nas aulas de LI da EEQ, possibilitou abrir caminhos para o respeito às diferenças culturais no âmbito do currículo escolar, oferecendo um quadro de reflexão sobre o processo de aceitação e pertencimento de suas próprias identidades. Por fim, a professora C afirmou que “é importante o estudante ter conhecimento da Língua Inglesa sobre diferentes identidades e perspectivas de culturas afro-anglófonas” (Ribeiro, Santos e Abdon, 2023, p. 97), apontando a valorização de diferentes culturas, não apenas as de origem anglófonas, mas as culturas locais dos estudantes.

A pesquisa de Ribeiro, Santos e Abdon (2023) destaca traços significativos de um currículo multicultural, ao propor um ensino de LI que rompe com perspectivas utilitaristas e eurocêntricas, deslocando o foco do idioma para a afirmação identitária e cultural dos estudantes quilombolas. Para Candau (2012), um currículo multicultural crítico envolve reconhecer e valorizar os saberes, as histórias e as culturas marginalizadas, integrando-os como constituintes legítimos do conhecimento escolar. Assim, a EEQ no contexto estudado não lida com a LI como um mero instrumento neutro de comunicação, mas como um espaço de resistência cultural, no qual as práticas pedagógicas ressignificam o inglês à luz da realidade quilombola. Essa concepção dialoga também com Pennycook (2006), que defende que o ensino de línguas deve possibilitar “desaprendizagens” de visões coloniais e estimular modos alternativos de pensar e usar a língua.

Sob a perspectiva da complexidade, o estudo de Ribeiro, Santos e Abdon (2023) apresenta uma visão que se contrapõe à lógica fragmentada do ensino tradicional. Segundo Morin (2000), um currículo complexo deve considerar a inter-relação entre saberes locais e globais, reconhecendo o caráter híbrido e contraditório das culturas. Ao afirmarem a necessidade de aproximar o ensino da realidade cotidiana dos alunos e de incluir saberes de matriz africana e afro-anglófona, as professoras de LI entrevistadas operacionalizam um princípio essencial da complexidade: a articulação entre o local e o universal, entre o singular e o global. A LI, nessa direção, deixa de ser tratada como um sistema homogêneo e passa a ser concebida como um espaço de negociação identitária e cultural, em consonância com a compreensão de Leffa (2012) de que o ensino de LA deve ser entendido como uma prática social situada e atravessada por valores, crenças e ideologias.

Outra característica que reforça o caráter multicultural e complexo do currículo é a concepção do professor como intermediador de culturas, assim destacado pela professora A no estudo de Ribeiro, Santos e Abdon (2023). Esse papel, conforme Moreira e Candau (2007), é primordial para um currículo multicultural crítico, uma vez que o docente necessita assumir uma postura que promova reflexões críticas e a valorização das identidades dos estudantes. Ademais, ao provocar questões sobre os mecanismos de dominação cultural da LI e propor atividades que fomentem a aceitação e o pertencimento identitário, as professoras exercem o que Morin (2015) denomina de “reforma do pensamento”, provocando a consciência dos alunos acerca de sua condição histórica e cultural.

Portanto, o estudo de Ribeiro, Santos e Abdon (2023) revela que, embora existam desafios estruturais e epistemológicos, o ensino de LI na EEQ de Salvaterra, na Amazônia Marajoara Paraense, possui um significativo potencial para incorporar elementos de um currículo que integra diversidade, criticidade e interconexões complexas, promovendo uma educação linguística alinhada às realidades amazônicas.

CONTEXTO INDÍGENA TIKUNA: LÍNGUAS ADICIONAIS EM INTER-RELAÇÃO E SABERES COMUNITÁRIOS

O estudo de Holguim (2024) foi desenvolvido no município de Benjamin Constant (AM), na tríplice fronteira Brasil–Colômbia–Peru, região caracterizada por intenso contato linguístico e cultural. As escolas escolhidas para realizar a

pesquisa foram a Escola Municipal Indígena Ebenezer, localizada na comunidade indígena de Filadélfia, e a Escola Indígena Municipal de Porto Cruzeirinho, situada na comunidade de Bom Caminho, no estado do Amazonas. As escolas fazem parte de comunidades indígenas Tikuna, que constituem um espaço multilíngue, no qual o português, o espanhol e o Tikuna¹ coexistem.

O currículo descrito no estudo de Holguim (2024) se fundamenta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e busca garantir a manutenção da língua Tikuna como língua de instrução e veículo de transmissão dos saberes comunitários. Os professores participantes da pesquisa são indígenas, pertencentes à etnia Tikuna, possuindo formações variadas como em Letras com habilitação em Língua e Literatura Portuguesa, Letras com habilitação em Língua e Literatura Espanhola, Licenciatura em Geografia e em Linguagem.

A pesquisa de Holguim (2024) revela um cenário de hierarquização linguística em que a língua portuguesa ocupa uma posição de prestígio e prioridade em relação à língua Tikuna e ao espanhol. Apesar dos professores reconhecerem a importância da língua Tikuna para a preservação cultural e fortalecimento identitário, suas práticas pedagógicas ainda são fortemente influenciadas pelo modelo das escolas municipais e estaduais da região, as quais seguem a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e constituem uma perspectiva hegemônica de sociedade. Ademais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, que ainda está em fase de elaboração, não contempla concretamente as especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

Além disso, Holguim (2024) indica que os materiais didáticos utilizados nas aulas de línguas revelam uma divergência com as necessidades específicas das comunidades indígenas. Por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, os professores utilizam material fornecido pela Secretaria de Educação Municipal, que é, segundo Holguim (2024), inadequado ao contexto sociocultural local. A autora destaca que os professores de língua Tikuna e de Língua Espanhola precisam confeccionar seus próprios materiais, que muitas vezes são improvisados e se baseiam em acervos pessoais ou em recursos disponíveis na internet.

Embora haja diversas limitações, os dados da pesquisa de Holguim (2024) apresentam que um dos professores de língua Tikuna participante da pesquisa destacou seu trabalho com atividades orais, leitura de histórias e ensino de vocabulário e estruturas na língua nativa, ainda que a escrita em Tikuna não seja incentivada entre os alunos. Já nas aulas de espanhol, a prática bilíngue também se apresenta limitada segundo a autora, e, em muitas situações, o português é utilizado como língua de apoio, o que reforça a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da pesquisa de Holguim (2024) revelam que, embora haja um reconhecimento da importância da língua Tikuna como marcador identitário, o ensino de línguas nas escolas indígenas de Bom Caminho e Filadélfia ainda se aproxima de um currículo monocultural e hierarquizado, com a língua portuguesa em posição de prestígio e a língua espanhola em um papel secundário. Na visão de Candau (2012), um currículo multicultural de caráter crítico requer que as distintas culturas e línguas presentes no espaço escolar sejam caracterizadas como constitutivas do conhecimento, e não tratadas como apêndices de um modelo dominante.

Sob o viés da complexidade, Morin (2000) defende que um currículo precisa articular saberes locais e globais. No contexto pesquisado por Holguim

(2024), há indícios de tentativas de construção de um currículo complexo, sobretudo nas aulas de língua Tikuna, no qual os conteúdos orais articulam conhecimentos tradicionais, mitos e práticas culturais. Todavia, tal articulação se apresenta limitada devido à falta de recursos pedagógicos específicos, assim como pela ausência de políticas linguísticas efetivas no PPP das escolas. As LA, como o português e o espanhol no contexto investigado pela autora, poderiam desempenhar um papel central na construção de um currículo complexo, atuando como mediadoras entre o local e o global (Kumaravadivelu, 2008), no entanto, seu uso no contexto estudado ainda segue uma lógica utilitarista e hegemônica, impedindo que cumpram seu papel integrador.

Outrossim, Pennycook (2006) e Leffa (2012) defendem que o ensino de LA deve ser compreendido como uma prática na qual se negociam identidades, valores e saberes diversos. No contexto investigado por Holguim (2024), essa perspectiva se apresenta de maneira limitada. Nessa perspectiva, para avançar em direção a um currículo multicultural e complexo, seria necessário investir na formação docente e no fortalecimento da língua Tikuna para que as LA deixem de ser vistas apenas como instrumentos de ascensão social, e passem a ser concebidas como espaços de resistência cultural, diálogo e interconexão entre saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre as possibilidades de articulação entre o multiculturalismo e a teoria da complexidade no ensino de LA. A partir de autores como Moreira e Candau (2007), Candau (2011, 2012), Morin (2000, 2005, 2015) e Moraes (2010), discutiu-se como essas abordagens podem se complementar na valorização das múltiplas identidades, saberes e práticas presentes nos territórios amazônicos.

Defendeu-se que o currículo escolar precisa ser ressignificado como espaço de reconhecimento e inclusão de cosmologias, oralidades, espiritualidades e linguagens que historicamente foram silenciadas por modelos educacionais monoculturais e fragmentados. Nesse contexto, o ensino de LA foi reposicionado como prática cultural, política e pedagógica. Ademais, a proposta multicultural e complexa, nessa perspectiva, pode contribuir para desconstruir a visão instrumental e normativa da aprendizagem linguística, permitindo que ela se conecte a práticas sociais reais e a territórios de saber.

Adicionalmente, ao propor uma visão curricular integradora, o artigo buscou analisar práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade e com os sujeitos historicamente marginalizados no processo de escolarização. A articulação entre multiculturalismo crítico e complexidade não apenas amplia os horizontes epistemológicos da educação, mas também oferece caminhos para reimaginar a escola como um espaço em constante diálogo com os contextos nos quais está inserida, conforme propõe Candau (2012).

Como desdobramento, este trabalho convida pesquisadores, formadores e professores a aprofundarem estudos sobre práticas curriculares no ensino de LA na Amazônia. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de investigações que explorem experiências pedagógicas já em curso na região e que articulem LA com saberes locais. Tais estudos poderão contribuir para a construção de políticas educacionais mais equitativas e conectadas à realidade dos povos amazônicos, ampliando a luta

por uma educação que reconheça a diversidade como princípio estruturante e que, como defende Morin (2015), forme sujeitos capazes de pensar de maneira contextualizada, crítica e solidária.

Multicultural and complex curriculum in the Amazon: perspectives on additional language teaching

ABSTRACT

This article discusses the construction of a multicultural and complex curriculum as a formative proposal for the teaching of Additional Languages in the Brazilian Amazon. Based on a critical and situated approach, the text articulates the principles of multiculturalism and the epistemology of complexity to reflect on pedagogical practices that value local knowledge, subaltern identities, and the linguistic diversity of the region. This is a literature review article with a qualitative theoretical-methodological approach, drawing on authors such as Candau (2011, 2012), Morin (2000, 2005, 2015), Moraes (2010), and Leffa (2012), and engaging with contributions from researchers working in the Amazon, such as Santos, Bentes, and Barbosa (2019) and Pinheiro (2021), in order to update the debate in light of regional specificities. Furthermore, the studies by Ribeiro, Santos, and Abdon (2023) and Holguim (2024) were analyzed with the aim of identifying features of a multicultural and complex curriculum in the teaching of Additional Languages in Indigenous and Quilombola contexts in the Amazon. It is argued that the teaching of Additional Languages, understood as a social and political practice, can function as a tool of resistance to hegemonic schooling logics. In this sense, the article advocates overcoming fragmented and normative curricula, defending articulated, situated, and context-sensitive teaching practices in Amazonian territories. The reflection points to the urgency of a curriculum that recognizes Additional Languages as cultural practices rooted in diverse contexts, promoting more integrated, plural, and locally aligned pedagogical approaches.

KEYWORDS: Multicultural curriculum. Complexity. Additional Languages. Brazilian Amazon.

Currículo multicultural y complejo en la Amazonía: perspectivas para la enseñanza de lenguas adicionales

RESUMEN

Este artículo discute la construcción de un currículo multicultural y complejo como propuesta formativa para la enseñanza de Lenguas Adicionales en la Amazonía brasileña. Desde un enfoque crítico y situado, el texto articula los fundamentos del multiculturalismo y la epistemología de la complejidad para reflexionar sobre prácticas pedagógicas que valoren los saberes locales, las identidades subalternizadas y la diversidad lingüística de la región. Se trata de un artículo de revisión bibliográfica, con un enfoque teórico-metodológico cualitativo, que incorpora autores como Candau (2011, 2012), Morin (2000, 2005, 2015), Moraes (2010) y Leffa (2012), y dialoga con aportes de investigadores que actúan en la Amazonía, como Santos, Bentes y Barbosa (2019) y Pinheiro (2021), con el fin de actualizar el debate a la luz de las especificidades regionales. Además, se analizaron los estudios de Ribeiro, Santos y Abdón (2023) y Holguim (2024), con el objetivo de identificar rasgos de un currículo multicultural y complejo en la enseñanza de Lenguas Adicionales en contextos Indígenas y Quilombolas amazónicos. Se argumenta que la enseñanza de Lenguas Adicionales, comprendida como una práctica social y política, puede actuar como herramienta de resistencia frente a las lógicas hegemónicas de escolarización. En este sentido, el artículo propone superar los currículos fragmentados y normativos, defendiendo una enseñanza articulada, situada y sensible a los territorios amazónicos. La reflexión presentada señala la urgencia de un currículo que reconozca las Lenguas Adicionales como prácticas culturales enraizadas en contextos diversos, promoviendo enfoques pedagógicos más integrados, plurales y alineados con la realidad amazónica.

PALABRAS CLAVE: Currículo multicultural. Complejidad. Lenguas Adicionales. Amazonía brasileña.

NOTAS

1 Segundo o *Ethnologue* (SIL International, 2025) e o *Glottolog* (2024), a língua Tikuna (autodenominação *Duüxügu*) é falada na região do Alto Solimões, abrangendo a tríplice fronteira Brasil–Colômbia–Peru, especialmente no estado do Amazonas. É geralmente classificada como uma língua isolada, embora haja hipóteses de relação com o grupo Yuri–Tikuna. Estima-se que possua entre 35 e 60 mil falantes, sendo uma das línguas indígenas mais numerosas da Amazônia. Conforme Bráulio (2017), a Tikuna mantém-se viva como língua materna em diversas comunidades e é utilizada em contextos de educação escolar indígena bilíngue.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRÁULIO, O. B. **Educação escolar Ticuna:** uma descrição do universo educacional e cultural na Escola Ebenezer, em Filadélfia – Benjamin Constant (AM). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6095168. Acesso em: 23 out. 2025.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Curriculum sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, M. E. O. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 44–55, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/82600263/Multiculturalismo_e_curr%C3%ADculo_e_m_a%C3%A7%C3%A3o_um_estudo_de_caso. Acesso em: 25 jul. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLOTTOLOG. Ticuna. In: HARALD, H.; ROBERT F.; MARTIN H. (ed.). **Glottolog 5.1.** Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2024. Disponível em: <https://glottolog.org/resource/languoid/id/ticu1245>. Acesso em: 23 out. 2025.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOLGUIM, T. M. **O ensino de línguas nas escolas indígenas do município de Benjamin Constant – AM e seus desdobramentos em termos de**

- favorecimento/priorização das línguas indígenas e/ou português e/ou espanhol.** 2024. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras — Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola) — Instituto de Natureza e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2024. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8451>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** New Haven: Yale University Press, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.
- MESSIAS, E. R. *et al.* Epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade: uma introdução. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 5-29, 2023.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 1-48, 2007.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional ecossistêmico:** novas perspectivas para a educação. São Paulo: Papirus, 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- PINHEIRO, H. S. **Educação e diversidade cultural:** desafios amazônicos. Tutóia: Editora Diálogos, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/51366561/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Diversidade_Cultural_desafios_amaz%C3%B4nicos. Acesso em: 25 jul. 2025.

RIBEIRO, K. R.; SANTOS, R. A.; ABDON, G. R. Desafios para o ensino de língua inglesa na educação escolar quilombola na Amazônia Marajoara. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 16, n. 46, p. 89-102, out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11202>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. A. R.; BENTES, L. M. N.; BARBOSA, S. F. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4301>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SIL INTERNATIONAL. **Ethnologue**: Languages of the World — Ticuna (tca). 26 ed. Dallas: SIL International, 2025. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/tca>. Acesso em: 23 out. 2025.

Recebido: 29 jul. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20625

Como citar: MONTEIRO, E. B.; SANTOS, M. A. R. Currículo multicultural e complexo na Amazônia: perspectivas para o ensino de línguas adicionais. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20625, p. 1-16, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Eliene Botelho Monteiro
eliene.docs@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



