



# Na culinária nos encontramos: um estudo sobre interculturalidade, acolhimento e pertencimento no âmbito do PEC-G

Júlio Marques<sup>1</sup>

juliocezar.marques@gmail.com

---

## RESUMO:

No presente artigo propomos uma discussão acerca dos processos envolvidos no acolhimento dos alunos e alunas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (BIZON, 2013), sobretudo nas temáticas ligadas à alimentação e às dinâmicas criadas durante a preparação e consumo de pratos típicos dos seus países de origem. Para a realização desta pesquisa estabelecemos contato com ex-alunos do curso de língua portuguesa, preparatório para o exame Celpe-Bras, e selecionamos as receitas aqui analisadas, entendendo que elas se funcionam como elemento motivador para uma série de trocas em um ambiente plurilíngue e pluricultural (CANCLINI, 2009), otimizando as trocas interculturais (SILVA, 2004) e o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

---

## PALAVRA-CHAVE:

Português como língua adicional;  
Processo de ensino-aprendizagem;  
Alimentação;  
Interculturalidade.

---

<sup>1</sup> Possui graduação (Licenciatura) e mestrado em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente cursa doutorado em Educação pela mesma instituição, com pesquisa vinculada à linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6063-8020>

## 1 Introdução

O presente artigo propõe uma análise dos diálogos existentes na alimentação e como ela pode ser vista como fator essencial para o processo de socialização de sujeitos migrantes. Acreditamos que o processo de reterritorialização e de reinserção dessas pessoas em solo brasileiro envolve uma série de dinâmicas que garantirão seu acesso a questões básicas, como alimentação, moradia, educação e até mesmo o simples direito de ir e vir de forma independente. Para que a adaptação ao novo contexto aconteça de forma menos conflituosa, existe uma série de fatores que podem colaborar e neste texto damos destaque às questões de acolhimento, que serão exploradas em momento oportuno.

A criação de espaços onde possamos nos sentir pertencentes, nos impulsiona a ir em direção aos nossos pares, sejam eles compatriotas, falantes de idiomas em comum, possuidores de semelhanças físicas ou psicológicas, etc. Basicamente qualquer proximidade que possa servir de pretexto para a aproximação pode servir para a criação de nichos, nos quais nos sentimos seguros, o que nos permite explorar novas situações no exterior, sabendo que há essa zona de acolhimento para onde voltar sempre que necessário.

Há no nosso país um leque de perfis de migrantes. Existem pessoas que vem para o Brasil com a perspectiva de mudança, de buscar novas oportunidades, destacando-se motivações relacionadas ao âmbito laboral (em áreas em que o país de origem tem pouca demanda, para conseguir melhores cargos, para agregar ao currículo atuação em diferentes seguimentos e em contexto internacional) e educacional (desde a educação básica até o ensino superior, podendo este ser iniciado aqui ou continuado a partir de uma formação anterior, permitindo ingresso nos programas de pós-graduação ou servindo como ponte para formação complementar em áreas correlatas).

As dificuldades no processo de adaptação variam de acordo com uma série de questões sociais, culturais e políticas. Nessa equação entram debates étnico-raciais e de gênero, além dos consequentes machismo, racismo e xenofobia, que são fatores alarmantes e que se encontram na base dos processos de exclusão e marginalização das pessoas recém-chegadas ao Brasil. Nesse contexto, devemos pensar nas concepções arraigadas nas sociedades, sobre o eu e o outro, sobre as oposições que se constroem e da necessidade de enxergar o nosso entorno de forma cada vez mais plural, da mesma forma que a nossa identidade, tão múltipla e fragmentada quanto a nossa sociedade.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada qual poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

De acordo com o estudo Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil (2019)<sup>2</sup>, realizado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), o grande aumento migratório acontece a partir do ano de 2010, quando o Brasil recebe mais de 80% dos participantes desse levantamento. Radicados em outros países, com visto de refúgio ou visto humanitário, para saírem de regiões de conflitos ou de desastres naturais, a maioria dos entrevistados é de nacionalidade síria, congoleza, angolana ou colombiana. Outras nacionalidades da América Latina, da África e do Oriente Médio estão presentes nesses números. Entre os ocorridos que mais motivaram os movimentos migratórios recentes, podemos destacar o Sismo do Haiti (2010), a Guerra da Síria (início em meados de 2011), e, mais recentemente, a Crise da Venezuela (2016).

Temos, entretanto, outros perfis. Um, que nos interessa majoritariamente nesse estudo, é o dos alunos vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Diferente dos grupos mencionados anteriormente, os participantes desse programa chegam ao Brasil com o vínculo de estudantes e é também esse o *status* do seu visto. Apesar dessa diferença, os processos de inserção e socialização desses indivíduos no contexto brasileiro têm barreiras, sendo fundamental pensar em políticas públicas para dar suporte e sanar as falhas presentes no processo de acolhimento e cuidado desses estudantes. É preciso também refletir sobre o cotidiano desses alunos e alunas, uma vez que ele é permeado pela dinâmica de atividades que é elaborada pelas unidades gestoras dos grupos, institucionalmente responsáveis pelo trabalho de acolhimento e de instrução no primeiro momento da formação, a ser discutido na próxima seção.

Utilizamos ao longo deste trabalho algumas reflexões construídas a partir dos materiais utilizados no âmbito do Curso Preparatório para o Celpe-Bras, elaborados pelos professores e professoras e aplicado nos grupos PEC-G no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) no biênio 2018 – 2019. Além dos materiais, que motivaram reflexões e diálogos acerca das práticas e vivências dentro e fora de sala de aula, contamos com conversas com alunos e ex-alunos do programa para, de forma holística, estabelecer os paralelos propostos aqui e as escolhas no momento de relatar e discutir as questões concernentes à alimentação e às práticas sociais que a orbitam.

## 2 PEC-G

Apesar de ser foco de vários estudos (BIZON, 2013; MIRANDA, 2018; MARQUES, 2020), o PEC-G ainda carece de muita fortuna crítica, sobretudo no atual contexto sociopolítico, em que os recursos humanos e financeiros das Instituições de Ensino Superior (IES) têm cada vez mais sido alvos de cortes. Antes do recente programa de sucateamento do ensino público por parte do governo, o PEC-G passava por uma série de dificuldades em âmbito nacional, principalmente no que tange à infraestrutura para a execução.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf>

Nesta seção, compilamos alguns dados sobre o programa, objetivando uma leitura mais contextualizada, para que todos os paradigmas trazidos façam mais sentido.

## 2.1 Contexto

Nascido no final dos anos 60, este programa representa um importante marco nas relações internacionais, sobretudo na perspectiva de integração e colaboração mútua para o desenvolvimento de países que seguem sendo postos à margem no cenário mundial, seja econômica, política ou culturalmente falando.

Como consta no histórico construído por Marques (2020), nesse programa gerido através do Ministério de Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC), a perspectiva de cooperação visa criar relações no eixo sul - sul, através do investimento na preparação de profissionais qualificados, desde a formação de estudantes que vêm para o Brasil para estudar a língua portuguesa, até a graduação ou pós-graduação (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG)<sup>3</sup>, quando esses alunos e alunas fazem parte do corpo discente de forma regular.

Em seu estudo, Bizon (2013, p. 11) destaca a importância do PEC-G ao longo da história, pela vinda desses alunos estrangeiros para o contexto brasileiro e pondera que ele “apresenta-se como um instrumento diferenciado de política pública, pois elege a cooperação com países em desenvolvimento como um de seus principais objetivos”, existindo, assim, um compromisso que vai além do que qualquer tentativa de enfraquecimento promovida no atual cenário de crise (iniciado com golpe de 2016 e culminando nas eleições presidenciais de 2018), pois permite a troca de conhecimentos e vivências fora do que se construiu como hegemônico, tendo como contrapartida “a consolidação das relações econômico-culturais com os países conveniados, e não o trânsito de alunos brasileiros rumo a universidades estrangeiras”, que é a prática corrente na maior parte dos acordos e convênios estudantis. A autora conclui a linha de raciocínio afirmando que tem no seu centro o “intuito eticamente engajado de reconhecer como parceiros outros interlocutores além daqueles inscritos no chamado circuito desenvolvido da ordem global” (*idem*).

Para ingressar no nosso sistema educacional, os estudantes pré-selecionados via edital para vagas de graduação nas IES brasileiras precisam conseguir no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)<sup>4</sup> qualquer uma das quatro certificações - intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Os selecionados podem participar do programa por dois caminhos principais, sendo o primeiro para aqueles que têm a aplicação do exame Celpe-Bras no país de origem, permitindo que eles ingressem diretamente na graduação, e o segundo, para aqueles vindos de países sem postos aplicadores do exame, permitindo a estes estudantes fazer cursos de língua portuguesa e cursos preparatórios, devendo realizar a prova em solo brasileiro ao fim desse ciclo, que dura uma média de 7 (sete) meses, podendo variar de acordo com a instituição promotora do curso.

---

<sup>3</sup> Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

<sup>4</sup> Mais informações em <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

## 2.2 Estudantes-Convênio e Celpe-Bras

A chamada de Carta de Novembro - em sua versão oficial Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa<sup>5</sup> - foi elaborada pela comissão científica do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras, ocorrido em Curitiba, em novembro de 2017, nas dependências da Universidade Federal do Paraná. Ela debate questões concernentes ao Celpe-Bras, sobretudo considerando seu caráter de instrumento de política linguística, cerne proposto pela comissão organizadora do evento. Este texto visa sistematizar e oficializar as demandas levantadas em discussões levadas a cabo por pesquisadores, docentes e discentes ao longo do Simpósio, e também em evento prévio, dedicado exclusivamente ao PEC-G, sistematizando problemáticas e, de forma destacada, propondo caminhos para a gestão da língua em comum e do exame, importante elemento de internacionalização da e em língua portuguesa.

São apresentadas propostas em 5 (cinco) tópicos principais, interconectados e complementares, pensando numa maior e melhor integração entre os falantes das línguas portuguesas<sup>6</sup>. A primeira proposta trata da existência de exames de proficiência e sua utilização, propondo o reconhecimento mútuo do Celpe-Bras e dos exames aplicados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), de forma a fomentar a mobilidade e o intercâmbio de pesquisadores e estudantes em instituições que tenha o português como língua de trabalho, além da própria promoção da língua como ferramenta de internacionalização. A segunda proposta, que dialoga com a primeira, propõe a criação de equipes de trabalho para estudar equivalências nos níveis certificáveis dos exames antes expostos. Na terceira se propõe a criação e manutenção de acervos conjuntos entre os membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), de forma a fomentar a pesquisa e a divulgação de estudos na área de Português como Língua Estrangeira ou como Língua Adicional (PLE/PLA<sup>7</sup>).

O documento assume um importante caráter político e nos interessa de forma destacada, para pensar nosso contexto de pesquisa, a quarta proposta. Este tópico se dedica a questionar e solicitar fim da exigência do Celpe-Bras para estudantes do PEC-G proveniente de países membros da CPLP, uma vez que o exame não é adequado a esse público, já que costumam ter a língua portuguesa como língua materna ou de escolarização. Essa exigência é vista por nós, pesquisadores da área, como uma forma de hierarquizar as variedades da língua e dar ao português brasileiro um *status* de superioridade com relação aos nossos pares dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e do Timor Leste.

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4201>

<sup>6</sup> Optamos por dar destaque aqui ao caráter plural que a língua portuguesa assume nos diversos países onde é língua oficial e também naqueles onde o seu aprendizado ocupa lugar de destaque, seja como língua estrangeira, como língua adicional, como língua de herança, etc.

<sup>7</sup> Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA) são apenas duas das nomenclaturas existentes na área e que surgem a partir diferentes concepções teóricas e práticas. Na nossa pesquisa optamos por PLE, por ser a perspectiva adotada no âmbito do Celin-UFPR, instituição onde o contexto dessa pesquisa se encontra.

Em diálogo com todas as anteriores, a quinta e última proposta reforça a necessidade de diálogo entre os países membros da CPLP, objetivando criar diretrizes para a avaliação/certificação em língua portuguesa, considerando o potencial destaque que vem assumindo no cenário internacional atual.

O objetivo final desse primeiro ano do curso de língua portuguesa<sup>8</sup> é a realização do Celpe-Bras e a certificação, garantia de acesso ao ensino superior brasileiro. Há, entretanto, uma série de demandas que se apresentam no dia a dia, a partir dos problemas encontrados pelos alunos e alunas no processo de adaptação, mas que não necessariamente seriam aplicáveis no momento de realizar o exame.

Dentre os temas trazidos pelos alunos, é preciso destacar alguns como mais recorrentes: (a) as diferenças em relação às construções culturais e aos aspectos socioeconômicos com os quais estavam se defrontando no processo de reterritorialização e (b) a necessidade de aprender a língua de acordo com os conceitos de língua, leitura e escrita subjacentes ao exame Celpe-Bras. Não raras vezes, abandonavam o tema da aula em desenvolvimento ou encontravam um caminho para relacioná-lo aos assuntos que lhes eram urgentes... (BIZON, 2013, p. 13)

As discussões tratadas aqui surgiram, em partes, a partir do processo de construção dos materiais didáticos usados no biênio 2018 – 2019. Ele se originou de estudos que culminaram o currículo do curso preparatório (MARQUES, 2018; 2018b; 2020). Ao mesmo tempo, uma série de lacunas foram construídas ao longo dessa produção, de forma que demandas trazidas no dia a dia das aulas com os grupos pudessem ser incluídas ao longo das aulas, de maneira complementar ou permanente, sendo incorporadas às apostilas no final do ano letivo, no momento de reorganizar os conteúdos para o trabalho com o próximo grupo. Nessa perspectiva de trabalho, a dinâmica permite que o aluno perceba as questões que estão acontecendo ao seu redor como parte de um todo, de uma estrutura social, onde todos os fatos se articulam e dialogam em relações.

### 3 Interculturalidade e pertencimento

Da mesma forma que as nuances de perspectivas, teorias e recortes determinam a nomenclatura da área de PLE, como apontado anteriormente, também outros paradigmas que norteiam nossas reflexões carecem de esclarecimentos e, inevitavelmente, de escolhas, já que cada um dos conceitos se desdobra em outras implicações teórico-metodológicas.

Para pensar a Interculturalidade, retomamos a discussão levada a cabo por Canclini, que ressalta as diferenças entre abordagens multiculturais e interculturais, afirmando que

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro intercultural globalizado. Sob concepções multiculturais se admite a diversidade de culturas, destacando sua diferença e

<sup>8</sup> Aqui a referência é para aqueles estudantes que não têm posto aplicador em seus países.

propondo políticas relativistas de respeito, que costumam reforçar a segregação. Por outro lado, interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, o que acontece quando os grupos entram em relações e intercâmbios. Os dois termos desencadeiam modos de produção social: multiculturalidade supõe a aceitação do heterogêneo; a interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e trocas recíprocas<sup>9</sup> (CANCLINI, 2009, p. 17)

Ao fazer menção aos processos migratórios recentes e à situação dos migrantes no contexto brasileiro, chamamos a atenção para como o atual cenário social é diferente do que era há alguns anos. O meio urbano passa a ser, a partir da reflexão de Canclini, um contexto multicultural onde encontrar com um migrante ao fazer atividades corriqueiras tornou-se uma prática usual. Não é algo que causa espanto aos transeuntes, pois já se naturalizou o mosaico cultural e linguístico que compõe a cara das nossas cidades.

Devemos ter em conta que a partir deste trânsito de pessoas, também se intensificam ações e locais que se ocupam de garantir direitos e recursos básicos a esses indivíduos. Devemos refletir quem são essas pessoas, de onde vêm, por que são recebidas e vistas dentro da sociedade como são, etc. Cabe a nós considerar esse contexto e ter em conta que

Dentro desse efusivo momento em que as migrações pautam-se como uma das principais questões das relações internacionais e das ciências sociais, dentre tantas outras disciplinas, cabe a questão de como podemos repensar essas dinâmicas. Como conceber esse mundo em movimento? Quais as condições que caracterizam tais deslocamentos? Como podemos nos situar diante de um mundo em plena aceleração dos deslocamentos humanos, onde, por outro lado, os movimentos de acirramento da intolerância também parecem estar aumentando? (OLIVEIRA, 2017, p. 93 – 94)

Por outro lado, é possível observar, a partir de relatos de migrantes em círculos de contato, em redes sociais, em noticiários, a hierarquização e a polarização que se cria a partir destes encontros, relegando a população recém-chegada à margem das grandes cidades e das dinâmicas contidas nelas, agregando-os aos números dos marginalizados brasileiros. Como afirma Silva (2014, s/p),

A problemática multicultural situa-se justamente no entendimento das relações que são produzidas por esta diversidade ou ainda qual a forma de agenciamento político que deveria regular estas relações. O multiculturalismo, nesta perspectiva, se constitui como um dispositivo a partir do qual a alteridade é elevada a paradigma da organização social, colocando em xeque as tradicionais narrativas identitárias homogeneizadoras típicas do Estado-nação. [...] A irredutibilidade da cultura impõe que se entenda a diferença

---

<sup>9</sup> Tradução nossa. No original “De un mundo multicultural -yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación- pasamos a otro intercultural globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogêneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.”

como absoluta e nestes termos o relativismo radical pode impedir o reconhecimento das intertextualidades interculturais.

Retomamos esta reflexão por acreditar que todo esse contexto multicultural potencializado nos últimos anos promove melhores possibilidades de realização das relações interculturais, das quais participam nossos alunos e alunas, desde o momento em que chegam à universidade, já que são recepcionados junto com os intercambistas de todos os outros acordos e convênios. Não é uma prática corrente, mas foi dessa forma no biênio 2018 – 2019, quando essas atividades ficaram a cargo do Celin-UFPR, através do Núcleo Tandem, e da Agência UFPR Internacional (AUI), sendo esta última responsável pela gestão de todos os acordos relacionados ao envio e recebimento de estudantes em situação de mobilidade acadêmica.

De uma forma ampla, os diálogos interculturais começam muito antes do momento da acolhida institucional. No momento de escolher o Brasil como possibilidade de destino acadêmico, as pesquisas realizadas antes da chegada, os diálogos com outros compatriotas participantes do PEC-G, tudo isso faz parte de um processo de conhecimento e sensibilização pelo qual a maioria dos estudantes em mobilidade passam.

É uma fase de preparação para o encontro com o desconhecido, uma antecipação que permite aos estudantes estarem melhor preparados para o que os contextos brasileiros têm a oferecer. A realidade, entretanto, pode não ser exatamente o que as expectativas construíram, uma vez que o acesso a esse repertório de informações e experiências passa pelo filtro das pessoas e suportes (jornais, revistas, sites institucionais) através dos quais são recebidas. No acolhimento inicial, tratamos dessas questões, apresentando de forma geral a estrutura institucional, mas trazendo também alunos residentes em Curitiba há mais tempo, para compartilhar as suas experiências e percepções.

Ao longo do percurso da formação em língua portuguesa, em torno de 7 (sete) meses, como pontuado anteriormente, é implementada uma dinâmica de diálogo entre o conteúdo dos materiais didáticos (MD), as vivências no novo território e a experiência de vida e repertório trazido por cada um dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Com essa abordagem, valorizamos o conhecimento prévio das alunas e alunos, buscando sempre destacar o papel de agente que eles ocupam nesse processo formativo (MARQUES, 2018b). Em decorrência do contexto pluricultural, as trocas se enriquecem e ganham novas perspectivas a partir dos encontros e conflitos – que são mediados pelas professoras e professores, objetivando a sua transformação em aprendizado.

Trazer a cultura e a história de seus países, explorar os elementos que compõem a sua subjetividade e, principalmente, valorizando esses elementos constitutivos, abrindo espaço para a enunciação destas narrativas e demonstrando real interesse a esses aportes e a tudo o que eles agregam ao processo de construção coletiva de conhecimento, base desse processo formativo. Além disso, esse processo de conhecer e reconhecer o outro e a si mesmo, bem como os elementos que nos conectam e nos colocam em diálogo, favorecem o sentimento de pertencimento ao grupo e a criação de relações afetivas fundamentais para trocas mais confortáveis e menos limitadas, favorecendo o processo de aprendizagem.

O sentimento de pertencer a algum grupo é primitivo em nós e nos coloca em condição de luta pela própria sobrevivência, como é fato em tantos outros grupos animais, inclusive. Entretanto, as capacidades humanas foram capazes de racionalizar e refinar esse sentimento dentro de perspectivas historicamente construídas, baseadas, sobretudo, em laços de sangue e simbólicos. (OLIVEIRA, 2017, p 94)

A questão da criação e estreitamento de laços vai muito além de um simples gostar. Como aponta Oliveira (2017), em determinados contextos esta é uma prática essencial para a sobrevivência. Precisamos considerar nas dinâmicas de mobilidade pelas quais nossos alunos passam os elementos afetivos presentes. A experiência de ir para outro país, onde não se conhece ninguém, com uma língua nova a ser aprendida, onde a maioria das pessoas não pode entender e dialogar nos idiomas que fazem parte do seu repertório linguístico, além, é claro, das questões ligadas às emoções decorrentes do distanciamento da família, dos amigos e de qualquer referência que possa suscitar uma zona de segurança.

...na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (...). Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. (LEITE e TASSONI, 2002, s/p)

De certo modo e respeitando as proporções, isso é o que acontece com a chegada dos migrantes, estimulando a criação de nichos a partir das semelhanças, sejam estas características ou necessidades. Todas as necessidades dessas pessoas que chegam ao contexto brasileiro devem ser pensadas no momento de elaboração de currículos, preparação de aulas e na formação de professores e outros profissionais que venham a atendê-los – e a dimensão afetivo-emocional não pode deixar de fazer parte dessas considerações.

#### **4. Eu cozinho, você cozinha e nós nos encontramos!**

Sobre as relações estabelecidas com os estudantes do PEC-G, Bizon (2013, p.144) relata que “Convivendo tão intensamente com os estudantes, havendo dias em que passávamos até oito horas juntos, me senti impelida a aproximar, em seus vários aspectos, o território de origem dos estudantes do meu território”. No trecho a autora trata, especificamente, sobre o processo de conhecimento de questões relacionadas à constituição geográfica e sócio-histórica da África. Esta perspectiva de aproximação territorial mútua nos parece extremamente importante, principalmente pelo tempo dedicado ao acolhimento desses estudantes, dentro e fora de sala de aula.

Estamos imersos num contexto em que sabemos o quão difícil é para esses estudantes estarem pela primeira vez longe de casa, da família, em um território novo, com dinâmicas e costumes, pessoas e normas, comidas e culturas particulares, diferentes do que eles experienciaram até então.

Para mim, toda essa aproximação entre Brasil e Congo<sup>10</sup>, na pilhéria, pareceu-me menos humilhação do que identidade. Mais do que conhecer o outro para saber que eu não sou ele, tive vontade de buscar o Congo para, talvez, entender melhor o que é o Brasil. Para talvez buscar compreender o que há de Congo em mim que me faz, ao rever os episódios do Panamericano e da ausência dos quatro jovens no ônibus a caminho de São Paulo, querer ser solidária e tentar incluí-los naquilo que imagino ser o centro do fluxo, e não a margem. Como se no Brasil não houvesse margem alguma, como se não fôssemos, também, considerados parte do tal terceiro mundo, a despeito de nossa atual condição de país emergente. (BIZON, 2013, p. 145)

Um dos pratos preparados foi o Mbom<sup>11</sup>. Esse foi um encontro culinário motivado pelos processos de finalização do curso preparatório, do primeiro ciclo dos alunos e alunas do PEC-G e que, no próximo ano, seguiriam caminhos diferentes, pelas graduações que fariam, pelas universidades onde estudariam e pelas cidades para onde se mudariam. A aluna da Guiné Equatorial iria para o interior do Paraná, onde cursaria Biomedicina, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), dessa forma, a preparação desse prato serviu para reunir alguns dos colegas e professores que ainda estavam na cidade para comemorar o ano que passou, mas também para marcar o início das despedidas.

A dimensão afetiva aparece muito forte nesse momento do processo de um estudante-convênio, pois é o ponto em que ele acaba em um “limbo” entre períodos: o curso de português acabou, não há nenhuma obrigação formal; ao mesmo tempo, a maioria não pode voltar para seu país de origem, visto que os custos são muito altos, sobretudo no fim do ano; somado a isso perde-se o vínculo que eles têm com a IES onde fazem o preparatório e ainda não há está formalizada o novo, com a universidade de destino, porque isso só acontece no começo do próximo ano letivo, entre fevereiro e março. Antes disso há rotinas, encontros, estreitamento de laços, convívio. Nesse momento tudo isso fica muito frágil, o que pode representar uma sobrecarga emocional muito grande, justamente por se somar à distância da família e a todos os processos de adaptação pelos quais esses alunos e alunas passam.

Nessa perspectiva, fizemos o convite para que essa aluna nos apresentasse algum prato com preparação típica da Guiné Equatorial. O Mbom leva em sua base vegetais, destacando-se o uso de folhas de espinafre (*eteng*<sup>12</sup>), berinjela (*nsong*

<sup>10</sup> A autora se refere ao episódio em que (falar sobre) <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/comite-olimpico-norte-americano-pede-desculpas-ao-brasil/>

<sup>11</sup> Agradecemos à aluna PEC-G, graduanda de Biomedicina na UEM, Sabrina Isabel Obono Marti Avono, da Guiné Equatorial, por nos apresentar esse prato e também pelo diálogo para contextualizar a sua realização e o seu valor sociocultural.

<sup>12</sup> Entre parêntesis, indicaremos os nomes dos principais ingredientes dos pratos na língua de comunicação no local de onde elas foram retiradas. No caso do *mbom*, as palavras estão em Fang, língua bantu falada na região centro-africana por mais de 3 milhões de pessoas, sobretudo entre os habitantes de Camarões,

*intangan*), folhas de inhame (*malanga*), quiabo (*ocro*), tomate (*elafant*), cebola (*añuan*) e pimenta (*ndundóho*). São acrescentados à receita também camarões (*mom*) ou peixe defumado ou salgado (*micotmikuas* ou *nkot kuas*). O prato era comumente preparado pelas mulheres guinéu-equatorianas para servir para a família quando não havia recursos para comprar alimentos como carne ou para quando os homens não conseguiam caçar. A dinâmica de preparação realizada há muitas gerações, e que permanece ainda na atualidade, envolve um processo simples, mas nutritivo, realizado com legumes e verduras disponíveis na maioria das hortas, seja nos quintais das casas ou nas fazendas. Por ser um prato tradicional, além de barato, é possível encontrá-lo em qualquer tipo de eventos, de festas a funerais. O prato é consumido acompanhado, normalmente, por bananas da terra (*ecuán*) ferverdas.

Como a maioria das receitas que circulam no âmbito familiar, sendo transmitida de uma geração à outra, através de uma tradição oral de compartilhamento de saberes tradicionais, pratos como *mbom* carregam consigo histórias populares. Elas podem ser conhecidas e transmitidas de formas diferentes, de acordo com o grupo étnico onde circula. No caso das pessoas da etnia *fang/fangue*, conta-se que a preparação desse prato servia para incluir, de forma camuflada, vegetais utilizados para manter o cônjuge em casa, sem vontade de sair e sem desejo por outras pessoas. Nesse contexto, esses legumes são conhecidos como *tobosi*. Cabe lembrar que em muitas culturas a utilização de determinados alimentos para estimular ou para abrandar a libido das pessoas é algo muito presente e que faz parte dos saberes ensinados de uma geração para a outra, sendo um elemento muito marcante um contexto sociocultural em que não há propriamente um registro de como são feitos ou os efeitos dessas práticas, mesmo que se configure como um conhecimento comum e quase universal na comunidade em que circula.

A aproximação com as culturas dos alunos e a alunas provenientes de outros países, destacando-se aqui o recorte com os de origem africana, pode acontecer de várias formas. Optamos pelo recorte na alimentação por ser um tema ao qual temos nos dedicados nos últimos estudos e que, de diversas maneiras, mobiliza conhecimentos e espaços de diálogo, sobretudo no âmbito das relações humanas, tão caras no processo de ensino-aprendizagem e que muitas vezes são desconsideradas durante a formação desses alunos, como causa e/ou consequência da ausência desse debate também nos espaços de formação inicial e continuada de professores.

Nossa postura vai em direção aos encontros, às trocas, ao diálogo e à construção coletiva de conhecimento, a partir de vivências compartilhadas e co-protagonizadas. Práticas como essas ainda geram muito debate e polarizam a opinião dos professores e professoras, gerando uma insegurança no momento de propor situações novas para o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo quando isso envolve o âmbito das relações permeadas pela afetividade – sabemos que “o professor exerce um importante papel de mediação, que poderá favorecer ou não à construção do conhecimento pelo aluno” (FERREIRA e VERAS, 2010, p.225), por isso é fundamental pensar em cada uma das fases e dos elementos que constituem o processo formativo dos docentes em formação.

---

Gabão, Guiné Equatorial e República do Congo. Atingiu o status de língua oficial na Guiné Equatorial, durante o governo de Francisco Macías Nguema, primeiro presidente do país, no período de 1968 a 1979.

Outra receita preparada foi o *Fufu*<sup>13</sup>, que também pode ser encontrado com as grafias *fofoo*, *fufuo*, *foufou*, *foutou*. Ao longo dos anos de trabalho com os grupos de PEC-G, esse foi, sem sombra de dúvidas, o prato mais preparado para esses encontros. Atribuímos esse fato ao fato de que todos os anos recebemos muitos alunos do Benim e da República Democrática do Congo<sup>14</sup>, países onde esse prato é amplamente consumido, salvo as nuances no processo de preparação. Além disso, é um prato razoavelmente fácil de preparar e que tem um custo baixo, pensando nos ingredientes necessários. O *Wó*<sup>15</sup> ou *Óka*<sup>16</sup> é um prato composto de uma massa-base, que pode ser de milho, mandioca, banana da terra, inhame, dependendo do país de origem. Aqui, adotaremos como base os costumes beninenses de preparo e consumo. O acompanhamento sempre é à base de molho de tomate e complementos que encorpam o caldo, de forma que seus temperos e sabores compensem a quase suavidade da massa, que é preparada com farinha de milho (*iyẹfun oka*<sup>17</sup> / *gbadé lifi*) e água. O caldo é preparado com molho de tomate (*tomati lilo* / *tomanti lili*) e encorpado com quiabo (*ilá* / *févi*) ou couve (*eso kaabeji*). Além disso, outro ingrediente importante que compõe o prato final é o frango (*adiyẹ dindin* / *kokolo lan*), que vai ser temperado e cozido em uma mistura de gengibre (*atalẹ* / *dotè*), alho (*ayu* / *ayo*) e cebola (*alubosa* / *ayoman*), que antecede a fritura e garante ao prato uma multiplicidade de sabores que se complementam.

Um dos fatores que mais nos chama a atenção no consumo do fufu é a forma como todos os sentidos acabam sendo ativados, se tornando um deleite sensorial ímpar, uma vez que se trata de um prato muito bonito, visualmente construído com uma ilha de massa, cercada por molho; é um prato extremamente cheiroso, pela combinação das especiarias, que permeiam o preparo do início ao fim; é um prato saboroso, pela combinação de especiarias e ingredientes principais, que harmonizam perfeitamente entre si; o consumo é feito com as mãos, apesar de ser um prato com bastante caldo, o que gera um certo estranhamento, mas permite que os dedos sintam as texturas e temperaturas do preparado – a massa é comida em pequenas porções, em pedaços ou bolinhas, mergulhadas no molho; por fim, mas não menos importante, a audição, porque a preparação desse fato envolve toda uma dinâmica social que orbita a preparação, com intensos diálogos que parecem acompanhar o acaloramento causado pelo processo levado a cabo na cozinha.

Vemos esses encontros como possibilidade de crescimento tanto no âmbito das relações humanas, como mencionado anteriormente, mas também pensando no desenvolvimento de profissionais em formação que passam a entender melhor o

<sup>13</sup> Agradecemos aos alunos PEC-G, Cohovi Eudes Nandjo, graduando de Engenharia de Controle e Automação (UTFPR – Cornélio Procópio) e Freddy Dêgnide Kimmakon graduando de Administração (PUCPR – Curitiba), ambos do Benim, quem nos apresentaram esse prato e as dinâmicas de preparação e consumo.

<sup>14</sup> Mais informações em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

<sup>15</sup> Como o Fufu é chamado na língua Fon, língua da família nígero-congolesa, falada majoritariamente no Benim, sendo encontrada também em Togo e Nigéria, totalizando cerca de 1,7 milhões de falantes.

<sup>16</sup> Como o Fufu é chamado na língua Yorubá, língua da família nígero-congolesa, falada majoritariamente na Nigéria, mas também em partes do território do Benim, do Togo e de Serra Leoa, totalizando, aproximadamente, 30 milhões de falantes.

<sup>17</sup> Entre parêntesis, indicaremos os nomes dos principais ingredientes dos pratos na língua de comunicação no local de onde elas foram retiradas, como na receita anterior. No caso desse *fufu*, as palavras estão em Yorubá (à esquerda da barra) e em Fon (à esquerda da barra).

contexto de atuação, através de interações diversas com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles colegas professores ou alunos. Nesse sentido, concordamos com Bizon, que afirma que sua postura com os alunos do PEC-G

[...] é de quem se maravilha com as diferenças, o que não sei se chega a ser posicionamento adequado para uma professora de PLA que, continuamente, lida com o plurilinguismo e com o pluriculturalismo em salas de aula constituídas de alunos provenientes de diversos cantos do mundo. (...) O fato é que temos total ligação com o continente africano e pouco conhecemos das construções culturais de seus diversos países. Quando pensamos em africanos, pensamos num africano genérico, como se todos fossem iguais ou muito parecidos. (BIZON, 2013, p. 144-145)

Os espaços partilhados para o preparo e consumo desses alimentos vão muito além de novos contextos de ensino da língua portuguesa, de forma simplista. Construimos momentos em que os diálogos interculturais permitem que os alunos e alunas se percebam na cultura brasileira, se vejam como elementos fundamentais para a construção da identidade das pessoas que os rodeiam, sejam os colegas, sejam outros brasileiros, incluindo os próprios professores e professoras, que podem usufruir desses momentos por eles mesmos, mas também como acúmulo para o trabalho com os próximos grupos, que chegam ano a ano no Brasil e que vão, assim, aportando a esse acervo antropológico-educacional, construído também fora de sala de aula, mas refletindo no dia a dia dentro dela.

Os universitários têm vida fora da IES, os docentes têm (ou deveriam ter) vida fora dela, ou seja, há vida – até inteligente – fora da universidade, apesar de muitos professores parecerem ignorar isso, ignorando também, durante suas práticas educativas, sua própria existência exterior ao espaço físico da sala de aula. Os sujeitos do processo educacional circulam por vários contextos, por múltiplas dimensões ideológicas; eles são atravessados por vários discursos, convivem com uma multiplicidade de realidades que exigem deles diferentes comportamentos. (JORDÃO, 2005, p. 2)

Todos têm vida fora da IES e essas vidas podem se cruzar – e não há nada de errado nisso! A perspectiva de que docentes e discentes devem viver na universidade, além de limitante, é algo defasado, questionável e irreal. Como afirma Jordão (2005), circulamos por vários contextos e, considerando os espaços frequentados por professores e professoras do Celin-UFPR, atuantes no PEC-G no biênio aqui destacado, não é lógico pensar que encontros com alunos e alunas do programa não aconteçam. No restaurante universitário, bibliotecas, supermercados, bares e restaurantes: a dinâmica da vida universitária UFPR-curitibana acaba orbitando e colidindo em locais específicos, seja pela acessibilidade financeira, seja pelo convite ao convívio, convocado por qualquer uma das partes, a fim de respirar da rotina semanal, muitas vezes sobrecarregada pelos acúmulos das múltiplas funções desempenhadas.

## 5 E as receitas?

Considerando a importância dos pratos preparados e servidos ao longo das dinâmicas apresentadas aqui, e outras acontecidas em diversos contextos que alimentam a interculturalidade no PEC-G, trazemos de forma mais completa as receitas, objetivando ilustrar as discussões realizadas até aqui.

*Mbom*<sup>18</sup> – África Central (Guiné Equatorial, Camarões, Gabão)

### **Ingredientes**

1 kg de quiabo  
 3 maços de espinafre  
 2 tomates  
 300 g de peixe defumado ou salgado (pode ser substituído por 2 latas de sardinha)  
 1/2 cebola  
 Azeite de oliva  
 Sal a gosto  
 Pimenta a gosto (opcional)

### **Modo de preparo**

Em uma panela grande, coloque 1 litro de água. Acrescente sal. Tampe e coloque para aquecer até a fervura. Após lavar adequadamente todas as verduras, separe as folhas de espinafre dos talos, pique os quiabos e coloque ambos para cozinhar por cerca de 20 minutos, até que estejam tenros. A pimenta, para os adeptos, deve ser colocada inteira, para liberar o sabor e a picância. Durante o cozimento, pique a cebola e o tomate em pequenos cubos (que podem ser mais grosseiros ou menores, a gosto). Reserve. Escorra as verduras cozidas, de forma que todo o excesso de água seja eliminado, e despeje-os em uma tábua de cortar. Com uma faca grande, pique o espinafre e quiabo, de forma que ele vire quase uma pasta, misturando bem os dois ingredientes. Reserve. Em uma frigideira funda aqueça o azeite e refogue a cebola e o tomate. Mexa até que o tomate comece a desmanchar. Diminua o fogo e adicione as sardinhas. Com o fogo baixo, acrescente a pasta verde que estava reservada, mexendo até que todos os ingredientes estejam misturados. É possível retornar a pimenta para a receita neste ponto. Recomendamos cortar ao meio ou servir os pedaços em um recipiente separado, para que cada pessoa a sirva no próprio prato. Prove para verificar o sal e, se necessário, acrescente a gosto. Para quem aprecia, pode ser acrescentado um caldo pronto do sabor de preferência. Tradicionalmente é servido com banana da terra cozida, como acompanhamento.

*Fufu*<sup>19</sup> – África Ocidental (Serra Leoa, Gana, Nigéria, Libéria, Benim e Costa do Marfim)

### **Ingredientes**

600 g farinha de fubá (amarelo)  
 2 maços de couve ou 500 g de quiabo

<sup>18</sup> Receita construída a partir do diálogo citado anteriormente com a aluna Sabrina Isabel Obono Marti Avono e do vídeo disponível em <https://youtu.be/tUM5C5WXkwc>. Acesso em 16/04/2020.

<sup>19</sup> Receita construída a partir do diálogo citado anteriormente com o aluno Cohovi Eudes Nandjo e com o aluno Freddy Dêgnide Kimmakon.

1 ½ kg de frango (coxa/sobrecoxa)  
680 g (2 sachês) de extrato de tomate  
1 cebola  
5 a 8 dentes de alho (varia conforme o tamanho e o paladar de quem prepara)  
1 raiz de gengibre  
Sal e pimenta a gosto

### Modo de preparo<sup>20</sup>

Lave todos os ingredientes. Descasque e corte o gengibre, 2/3 da cebola e os dentes de alho. Bata esses ingredientes no liquidificador com um pouco de água. Acrescente sal. Em uma panela média, coloque os pedaços de frango, despeje a mistura batida e complete com água, até cobrir a carne. Coloque para cozinhar. Em um recipiente, fatie o quiabo ou a couve (um ou outro, de acordo com sua preferência). Reserve. Em uma panela grande, coloque 1 litro de água. Coloque metade do fubá, mexendo constantemente para não empelotar. É importante que a farinha seja incluída pouco a pouco, para que não se acumule no fundo e atinja uma maior homogeneidade. Logo que tiver bem misturada, ainda líquida, separe um pouco em um recipiente à parte. Essa porção será usada no final, caso a massa fique muito dura ou seca, de forma a hidratá-la um pouco mais. Continue mexendo o restante da massa até que ela comece a ficar mais consistente, desgrudando do fundo da panela. Com o auxílio de outra pessoa, pois é interessante que todas as partes sejam encerradas quase ao mesmo tempo, para servir, pegue outra panela e refogue o 1/3 de cebola com um fio de óleo. Acrescente o extrato de tomate, uma xícara de água e deixe cozinhar, mexendo às vezes para não grudar. Escorra o frango logo que estiver cozido. Em outra panela, frite-o. Em uma panela à parte cozinhe o quiabo ou a couve, deixando ferver por alguns minutos. É possível acrescentar uma colher de café de bicarbonato, para acelerar o processo. Acrescente ao molho o frango frito e deixe por mais ou menos 10 minutos a mistura cozinhando. Adicione também a couve ou o quiabo. Quem estiver preparando a massa do *fufu* deve, paralelo à preparação do molho, colocar gradativamente o restante do fubá na panela, batendo constantemente a massa com a colher de pau, de forma que a mistura fique homogênea e, por assim dizer, sovada. Para retirar o *fufu* e preparar para servir, existem duas opções mais práticas: 1) com uma escumadeira e um pote com água gelada, retire pequenas porções, que vão ficar em formato mais ou menos circulares. Entre uma porção e outra, molhe a escumadeira na água, o que facilitará o processo; 2) coloque a massa em pequenos potes (de plástico ou de outro material que você tenha disponível) e deixe descansar por alguns minutos. As porções de *fufu* vão adquirir o formato escolhido. Vire essa porção em um prato e sirva o molho ao redor da massa, de forma que ela fique parecendo uma ilha cercada por água. Coma com cuidado, pode ser difícil iniciar o processo para quem tem a prática de comer exclusivamente com talheres, mas a experiência só vai ser completa se a degustação for feita utilizando as mãos.

---

<sup>20</sup> Essa é uma receita que tem muitas variações. De acordo com os relatos dos alunos e alunas, a variedade pode chegar a dezenas de possibilidades, já que cada um dos itens do prato pode sofrer variações, de acordo com o gosto de quem prepara. Por exemplo, há quem prefira fazer o molho com frango, mas também é possível fazer com carne bovina, suína e peixe, ou ainda com uma mistura de todas elas.

## 6 Considerações finais

Dentro dos estudos de Linguística Aplicada, destacamos a importância de refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos contextos, de forma que possamos, de maneira coletiva, pensar em soluções para os desafios que se apresentam no cenário atual. É preciso considerar, sobretudo, os encontros e demandas trazidos pela realidade cada vez mais multilíngue e multicultural na maior parte das grandes cidades, num cenário onde a mobilidade internacional se torna elemento central.

A criação de momentos em que o uso da língua alvo se faça necessário, para que seja aprendida a partir de atividades realmente significativas, que ajudem a assimilar e aperfeiçoar paradigmas linguísticos, entendendo-os a partir dos contextos de uso, de necessidades práticas/reais. Nesta perspectiva, procuramos trabalhar a partir de atividades que mobilizem não só os saberes mais formais e tidos como centrais em alguns métodos, mas também as demandas decorrentes dos processos afetivos, que devem ser considerados nessa perspectiva de ensino-aprendizagem.

Ao final deste estudo podemos destacar que a principal perspectiva aqui trazida é a da incompletude. Os argumentos e conclusões aqui apresentadas ao longo da discussão não são, de forma alguma, a finalização das discussões que levamos a cabo. O que propomos, ao contrário, é a apresentação de perspectivas e o convite ao questionamento e à construção através do diálogo, para que possamos funcionar como verdadeiros agentes de transformação, pensando no que estamos ensinando, como estamos ensinando e quais os elementos que permeiam os processos de ensino-aprendizagem e as perspectivas por nós exteriorizadas nas nossas escolhas e práticas pedagógicas.

## Referências

BIZON, A. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** Unicamp (Tese). Campinas/SP: 2013.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

FERREIRA, S.; VERAS, R. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.** Educar em Revista, n. 38, p. 219-235, set./dez. Editora UFPR. Curitiba/PR: 2010.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira e a formação do indivíduo.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor de LE e o compromisso social.** In CRISTOVÃO, V.; GIMENEZ, T. ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina, 2005.

LEITE, S.; TASSONI, E. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARQUES, J. **Elaboração do currículo no curso preparatório pré PEC-G: Ensino por tarefas.** Encontro Nacional dos Coordenadores dos Cursos de Português do PEC-G. Comunicação oral. UFBA, Salvador: 2018.

\_\_\_\_\_. **Questões de agência: Uma análise a partir do programa PEC-G na UFPR.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 14, n.23, 2º semestre de 2018b.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: Um estudo no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).** Dissertação. UFPR, Curitiba: 2020

MIRANDA, Y. **“Pelo mundo”:** a configuração de uma política linguística no ensino de Português como Língua Adicional em um curso para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). In Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contexto de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. Revista X, Vol. 13, n.1, p. 116-140. Curitiba/PR: 2018.

OLIVEIRA, A. C. **Uma questão de identidade! Migrações e pertencimento na dinâmica do mundo globalizado.** Revista USP, São Paulo/SP, n. 114, julho/agosto/setembro 2017.

SILVA, M. L. **História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil.** Comunicação. VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade de Coimbra. Coimbra/Portugal: 2014.



**CHAMADA  
TEMÁTICA**

---

Revista  
Diálogos  
(RevDia)

# In cooking we meet: a study on interculturality, welcoming and belonging in the context of the PEC-G

---

**ABSTRACT:**

In this article we propose a discussion about the processes involved in welcoming students from the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) (BIZON, 2013), especially in topics related to food and the dynamics created during the preparation and consumption of typical dishes from their countries of origin. In order to carry out this research, we established contact with ex-students of the Portuguese language course, preparatory for the Celpe-Bras exam, and selected the recipes analyzed here, understanding that they work as an element motivator for a series of exchanges in a multilingual and multicultural environment (CANCLINI, 2009), optimizing intercultural exchanges (SILVA, 2004) and the most significant teaching-learning process.

---

**KEYWORDS:**

Portuguese as additional language;  
Teaching-learning process;  
Food;  
Interculturality.