



## INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: A CULINÁRIA VENEZUELANA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

### INTERCULTURALIDAD EN CLASES: LA CULINARIA VENEZOLANA COMO RECURSO FACILITADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA

Emmily Tobias da Silva<sup>1</sup>

Cora Elena Gonzalo Zambrano<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como tema a educação intercultural mediada pelo cardápio venezuelano, cujo objetivo principal é a aprendizagem da língua espanhola no ambiente formal, promovendo uma abordagem comunicativa e intercultural a fim de que o aluno possa atingir a língua-alvo com mais facilidade. O problema de pesquisa é: de que maneira a culinária venezuelana pode promover a interculturalidade na sala de aula e ser utilizada como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola? A metodologia utilizada foi qualitativa, especificamente uma pesquisa-ação (Franco, 2005), por meio da execução de um projeto de intervenção na sala de aula de uma escola pública de Boa Vista-RR. A pesquisa demonstrou que, no processo de aprendizagem que propõe metodologias e abordagens diferenciadas há uma maior participação e empenho por parte dos educandos e os mesmos aprendem mais quando a prática é inserida no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Aprendizagem, Língua espanhola.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como tema la educación intercultural mediada por la culinaria venezolana, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de lengua española en el ambiente formal, promoviendo un abordaje comunicativo e intercultural con la finalidad de que el alumno pueda alcanzar la lengua con más facilidad. El problema de investigación es: ¿de qué manera la culinaria venezolana puede promover la interculturalidad en clases y ser utilizada como instrumento facilitador en el proceso de aprendizaje de español? La metodología utilizada fue cualitativa, específicamente una investigación acción (Franco, 2005), por medio de la ejecución de un proyecto de intervención en clases de una escuela pública de Boa Vista-RR. La investigación demostró que, en el proceso de aprendizaje que propone metodologías y abordajes diferenciadas hay una mayor participación y empeno por parte de los educandos y los mismos aprenden más cuando la práctica e incluida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Aprendizaje, Lengua española.

1 Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR)

2 Mestre em Letras (UFRR). Professora da Universidade Estadual de Roraima. coragonzalo@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A temática deste artigo surgiu ao longo do curso de Especialização em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística, amadurecida na disciplina de Seminário Integrado e finalizada com a observação e avaliação contínua em sala de aula dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

O ambiente da pesquisa foi o Colégio Militar Estadual Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges, uma escola pública, localizada no bairro Canarinho, dentro das dependências da Academia de Polícia Integrada de Roraima. Tem sete anos de existência, porém, não possui sede própria e por se utilizar de processo de seleção para a matrícula dos alunos, seu projeto político pedagógico (PPP) ainda está em construção.

Após alguns anos de docência, conversa informal e auto avaliação, a professora-pesquisadora notou que, nas séries finais, em particular o 9º ano do Ensino Fundamental II, os discentes demonstravam maior interesse nos conteúdos relacionados à culinária hispano-americana. Eles participavam das atividades motivados e muito mais comprometidos com os trabalhos, desenvolviam as tarefas com responsabilidade e maturidade, relacionavam-se de maneira democrática e, principalmente, demonstravam uma memória afetiva em relação aos trabalhos voltados para essa temática.

Diante dessas premissas, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a culinária venezuelana pode promover a interculturalidade na sala de aula e ser utilizada como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola? Logo, pensou-se em uma intervenção na qual o aluno pudesse aprender os conteúdos de língua estrangeira de forma interativa e comunicativa,

proporcionando maior interesse na aquisição da língua estrangeira.

A pesquisa bibliográfica se baseou nos estudos sobre a interculturalidade, o conceito de língua estrangeira e a distinção entre aquisição e aprendizagem. Para a geração de registros foi aplicado um projeto de intervenção no período de setembro a outubro de 2018, com o público-alvo de vinte e cinco estudantes do Ensino fundamental II, regularmente matriculados na escola, sendo 13 meninas e 12 meninos em idade média entre 14 e 15 anos.

Para a escolha do cardápio venezuelano foram levados em consideração dois importantes critérios: o primeiro, por se tratar de um país que faz fronteira com o Brasil, tornando-o mais acessível aos falantes de português e, o segundo, o aumento significativo de venezuelanos em Roraima, devido à crise humanitária que o país deles sofre atualmente, aproximando assim ambas as culturas e trazendo contribuições ao âmbito educacional. Foram trabalhados diversos conteúdos através da culinária, por meio dos quais foi possível contrastar a cultura da língua-alvo com a da língua materna (fator significativo para a interculturalidade), diversificar as aulas, trazendo uma abordagem comunicativa e provocando os alunos rumo à autonomia e ao processo de aprendizagem.

Em suma, o artigo relata uma intervenção que propôs a interculturalidade na sala de aula, a aprendizagem da língua espanhola no ambiente formal, promovendo a abordagem comunicativa por meio da gravação e edição de vídeos gastronômicos, onde os alunos escolheram o prato que iriam apresentar, editaram o vídeo com legendas ou áudios em espanhol e puderam “aprender fazendo” como apontaram alguns alunos na autoavaliação.

## O PROCESSO DE APRENDIZAGEM OU AQUISIÇÃO DE LE, L2 OU L1



É preciso considerar alguns conceitos fundamentais para a coerência da pesquisa. Considerando que para Santos Gargallo (1999) a aprendizagem é um processo consciente que se produz através do ensino formal em sala de aula e implica um conhecimento explícito da língua como sistema, enquanto que o processo de aquisição se dá espontaneamente e inconsciente, no qual o aprendiz adquire naturalmente a língua. A pesquisa foi embasada nesse conceito de aprendizagem, tendo em vista que se dá em um ambiente formal e propõe uma aprendizagem de uma língua como sistema.

A autora define a língua estrangeira (LE) como aquela que se aprende em um contexto institucional, e a segunda língua (L2) com a que cumpre uma função social na comunidade linguística em que se aprende, ou seja, dependendo do papel que tenha a língua-alvo no âmbito geográfico em que ela se desenvolve é que se possibilita sua distinção.

Para Baralo (1999), a L2 ou LE só pode se desenvolver uma vez que a língua materna (LM) ou primeira língua (L1) já tenha sido adquirida pelo falante, ou seja, toda língua que se aprende só se aprende depois da LM ou L1. Ambas as autoras concordam que o ambiente em que se aprende ou adquire uma língua determinará sua nomenclatura, se LM, L2 ou LE. Portanto, dependendo do contexto em que o aluno está inserido e das variáveis existentes é que se pode determinar o processo de aprendizagem ou aquisição de uma LM ou L1, L2 ou LE.

Na pesquisa em questão utilizamos a nomenclatura de LE para a língua estrangeira e LEM (Língua Estrangeira Moderna – Espanhol) uma vez que a língua predominante em Boa Vista-RR é a língua portuguesa, língua oficial do país. Ainda que

atualmente no Estado de Roraima haja um número significativo de falantes do espanhol como L1, o grupo linguístico no qual a pesquisa foi realizada é de 100% falantes de português como L1. E o processo de ensino considerado é a aprendizagem de línguas, por se tratar do ambiente formal de sala de aula.

Considerou-se também os estudos de Almeida Filho (2018)<sup>3</sup>, quando afirma que: “aprender uma língua estrangeira é aprender menos sobre a língua e mais sobre experiências, respeito e aproximação dessa língua-alvo”. É em primeiro lugar, acolher o aluno e tornar o ambiente no qual trabalhamos um lugar justo e onde o aprendiz pode se aproximar da língua-alvo ao invés de se afastar, como ocorre muitas vezes.

### **A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA: UM DESAFIO CONSTANTE**

Para atuar como agente mediador no processo de ensino e aprendizagem é preciso considerar que o multiculturalismo é a existência de várias culturas no mesmo espaço demográfico, fator inegavelmente existente no ambiente escolar e que o agente também está exposto a essas mudanças culturais e sociais.

O ensino de línguas na perspectiva intercultural se caracteriza pela inter-relação entre diferentes grupos culturais, pois os mesmos constroem e reconstróem suas culturas em processos muitas vezes de hibridização, embora atravessem situações de determinado grupo. Candau (2008, p. 23) defende a interculturalidade como promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A interculturalidade segundo Catherine Walsh (2005) é:

<sup>3</sup> Palestra ministrada pelo professor Almeida Filho no auditório de Antropologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2018.



- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2005, p. 10-11)

A autora afirma que embora alguns países tratem da perspectiva intercultural em suas reformas educacionais, como o Brasil, por exemplo, não há um entendimento comum sobre suas implicações pedagógicas. Ou seja, não se sabe ainda de que maneira as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal se desenvolvem dentro da perspectiva intercultural.

Segundo Candau (2008), é preciso proporcionar espaços de construção da nossa própria identidade cultural, rompendo com o que ela chama de “daltonismo cultural”, no qual a riqueza de cores e culturas não é percebida por nós; reconhecer “o outro” em sua particularidade sem estereótipos e ambiguidades e compreender que a prática pedagógica é um processo de negociação cultural.

Ainda sobre a visão intercultural, Fleuri (2001) declara que:

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. (2001, p. 113)

Portanto, ensinar línguas numa perspectiva intercultural tornou-se desafiador, pois promove o diálogo, a interação e não enfatiza as relações de poder, imaginários e crenças dos determinados grupos socioculturais. E para que possa ser trabalhada na sala de aula é preciso que o docente conheça a base dos processos educativos e conceba o espaço escolar e sua prática pedagógica como espaço de crítica e produção cultural.

### **A AULA COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESAFIOS**

Na abordagem comunicativa, de acordo com Leffa (1998), a aprendizagem ocorre através da:

Ênfase não na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. (LEFFA, 1998, p. 21).

A comunicação é o elemento essencial no ensino e na aprendizagem de línguas. Para Chiavenato (2002, p. 142), a comunicação “é a troca de informações entre os indivíduos. Significa tornar comum uma mensagem ou informação, constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social”.

Acredita-se que a competência comunicativa pode ser mais importante do que a competência gramatical, pois, potencializa a comunicação que se centraliza no aluno e o material utilizado nessa abordagem deve ser autêntico, tendo em vista cada realidade vigente.

O ensino de línguas implica em: aquisição ou aprendizagem de línguas, formação de agentes e como a aquisição ajuda o aprendente – aquele que compõe o processo de aprendizagem. Ou seja, é preciso comprometimento com o trabalho de ensinar línguas e isso requer abertura para a



interculturalidade, respeito às culturas e diálogo com os falantes da língua-alvo – aquela que se quer aprender, nesse caso, o espanhol; buscar sempre a formação continuada, experiências novas e sempre inquieto com sua prática pedagógica e por último pensar e (re)pensar sua metodologia de ensino, autoavaliações e as maneiras que a língua pode ajudar o aluno, sejam em quaisquer esferas da sociedade.

É preciso fazer com que os mesmos participem ativamente do grupo social no qual pertencem, apropriando-se de qualquer tipo de conhecimento a fim de se tornarem agentes transformadores da realidade em que estão inseridos. Dentre outras atribuições, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontam o seguinte:

Aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL,1998, p. 15).

Os PCNs também tratam dessa temática afirmando que a escola deve formar alunos cidadãos, críticos, participativos, agentes sociais e políticos, aqueles que valorizam a pluralidade e que transformam a realidade. Ou seja, tanto os PCNs quanto a LDB propõem essa interculturalidade, entretanto, aqui chamada de interação, engajamento ou participação na transformação de si e dos outros.

Para Almeida Filho (2007, p. 17), a abordagem de ensinar deve ser uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados, ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana. Porém, é preciso saber o que o aluno traz consigo para as aulas de LE e o que o professor dispõe para que ambos aprendam, utilizando-se da interação e comunicação entre professor e aluno.

Devemos considerar também as particularidades de cada aprendente, sejam questões afetivas, motivacionais, ansiedade ou até mesmo pressão do grupo em relação à LE ou L-alvo. Portanto, aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua, ou seja, é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que, gradualmente, Almeida Filho (2007, p.12) chama de processo de desestrangeirização. Para o autor, esse processo “se dá ao longo do tempo de que se dispõe para aprender a L-alvo para e na comunicação, sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas”.

O objetivo do ensino comunicativo é adquirir um desempenho de uso real da nova língua, ou seja, é aquele ensino que organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes dessa língua, quer dizer, ele não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Em linhas gerais tem predominado no ensino da LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos. Sobrepondo-se a essa tendência ainda persistente, temos visto o surgimento e desdobramento do movimento comunicativo funcional, surgindo assim o estado de angústia do professor de LEM que quer encontrar uma maneira de fazer a transição do ensino das estruturas gramaticais para as novas propostas funcionalistas.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS



A pesquisa realizada é de cunho qualitativo que se caracterizou como uma pesquisa-ação e foi realizada com o 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino, por meio de um projeto de intervenção: “O cardápio venezuelano como instrumento de aprendizagem da língua espanhola: um estudo com os alunos do 9º ano A”.

Quando falamos em pesquisa-ação, subentende-se que é uma ação conjunta, realização de pesquisa onde acontecem as próprias práticas, autoformação, desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação e superação das condições de opressão, alienação e massacre da rotina (Franco, 2005).

Em linhas gerais e com base em Franco (2005) a pesquisa-ação é:

Uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (p. 483).

A pesquisa em questão deve partir de uma situação concreta e inspirar transformações constantes, além de haver a participação de todos os envolvidos na pesquisa (docentes e discentes) que estão em contínuo aprendizado. Através da pesquisa-ação o pesquisador é capaz de modificar a realidade observada, portanto, o professor deve estar inserido no objeto da pesquisa e ser crítico quanto aos resultados obtidos.

Utilizou-se de pesquisas bibliográficas e de campo, exploratória e de caráter qualitativa, em consonância com o objetivo

de promover a interculturalidade e a reflexão acerca da desestrangeirização da língua espanhola e a sensibilização na qual estamos inseridos.

## METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

A aplicação do projeto teve uma duração de 12 horas e aconteceu no 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Militar Estadual Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges. Levou em consideração também os testes diagnósticos realizados ao início do ano letivo, nos quais os alunos são submetidos a cinco questões objetivas e cinco subjetivas, em relação ao conteúdo da série anterior. Após o teste, é feita uma sondagem com os alunos, no qual o professor tenta extrair o máximo de informações acerca daquele determinado grupo de aprendentes, tais como: conteúdos que os alunos têm maior domínio nas quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e oral), nas que têm mais dificuldades e sugestões de conteúdos que desejam aprender.

Primeiramente, foi feita uma breve apresentação da culinária venezuelana pela professora-pesquisadora, cujo objetivo foi mostrar as comidas mais representativas da Venezuela, tais como: el pabellón criollo<sup>4</sup>, la arepa<sup>5</sup>, la hallaca<sup>6</sup>, el casabe<sup>7</sup>, la cachapa<sup>8</sup>, el tequeño<sup>9</sup> y la empanada<sup>10</sup> (Alfonzo, 2014), promovendo assim, um debate acerca da temática gastronômica e influências europeias e africanas, ao mesmo tempo que foi contrastado com a gastronomia nacional e regional, para traçar distinções e semelhanças entre os países e as influências europeias, africanas e indígenas na culinária venezuelana.

4 Prato constituído de arroz, feijão preto, carne “mechada” (desfiada) e banana frita.

5 Estudiosos afirmam que a arepa é uma herança indígena que transcendeu o tempo, representando a cultura venezuelana e ainda hoje faz parte da alimentação do povo venezuelano.

6 Comida tradicional venezuelana a base de milho que as famílias consomem na ceia de natal.

7 Tipo de pão indígena em formato de bolo, arredondado e plano, fino e largo elaborado com a farinha da macaxeira brava.

8 Alimento a base de milho verde, redondo e assado, a cachapa lembra a panqueca.

9 Nascido na região dos teques em forma de taco (basebol), daí a origem do nome, é um aperitivo frito com massa a base de farinha e trigo e recheio diverso, mais comumente de queijo.

10 Pastel feito da massa da arepa.



A partir disso, os alunos formaram grupos de cinco componentes por afinidades, cada grupo teve a opção de escolher a receita mais adequada para reconstrução e o país hispano-americano que lhes conviesse. Posteriormente, cada grupo deveria levantar as dificuldades surgidas ao longo da escolha da receita, tais como: a conjugação dos verbos, vocabulário e léxicos observados na receita, viabilidade de reconstrução do prato, ingredientes necessários e custos financeiros.

Com esse “levantamento de dados” a professora analisou em quais pontos precisaria intervir, esclarecendo a conceituação do modo imperativo, terminações dos verbos, léxicos e particularidades do espanhol da Venezuela, além de curiosidades, permitindo que os alunos compartilhassem suas experiências com as comidas venezuelanas e determinando o percurso que deveriam percorrer e por fim, apresentou a dinâmica da atividade avaliativa.

As aulas seguintes foram dedicadas às pesquisas das receitas (nem todas foram venezuelanas, pois dois dos cinco grupos escolheram as receitas da Argentina e México), com observação do significado do vocabulário e identificação da pessoa do discurso; também foram realizadas atividades de compreensão do vocabulário existente no cardápio venezuelano, buscando a comparação com o espanhol tradicional<sup>11</sup>.

Finalmente, como elemento avaliativo e fora de sala de aula, os alunos deveriam gravar e editar um vídeo explicativo da preparação do prato escolhido, contendo: origem do prato, ingredientes necessários, modo de preparo, áudio em L-alvo ou legenda. Por fim, a culminância dos trabalhos aconteceu através da exposição e degustação dos pratos produzidos pelos

alunos, assistência dos vídeos e autoavaliação, cuja ênfase seria a reflexão sobre o tema e a aprendizagem significativa, considerando aqui o conceito de aprendizagem significativa de acordo com Burón (2006), quando afirma que a aprendizagem torna-se significativa quando novos conceitos se integram nos esquemas que já temos em nossa mente.

## RESULTADOS

Partindo do pressuposto que os alunos demonstraram interesse na culinária estrangeira, através do teste diagnóstico no início do ano letivo, a pesquisa-ação<sup>12</sup> revelou que, no primeiro momento em que os aprendizes foram apresentados aos alimentos mais representativos da Venezuela, notou-se “cochichos” por parte de alguns, no sentido de “a comida não parecer tão gostosa”. Nesse momento, a professora aproveitou o gancho e tratou a culinária como representação da cultura de um país. Conforme Zambrano (2016, p. 39), “os rituais culturais se estendem em vários aspectos da sociedade e um deles é a alimentação”. Para a autora, é possível transformar a culinária em uma linguagem para falar sobre quem somos. Assim, a culinária venezuelana representa a cultura daquele país e por meio dela, são criadas oportunidades do uso comunicativo da língua espanhola.

Após uma breve discussão em sala de aula, os alunos destacaram algumas experiências curiosas em relação à comida venezuelana. Eles ficaram à vontade para contar suas experiências com a culinária do país vizinho, sem exigir a oralidade em espanhol, somente para que os mesmos se soltassem e falassem sem timidez. Alguns deles relataram histórias curiosas de quando foram à Venezuela e se depararam com a

11 O termo utilizado para o espanhol falado na Espanha e, em sua maioria, ensinado nos livros didáticos.

12 Franco (2005) denominou assim o termo, por reconhecer que a pesquisa-ação sempre sugere uma concomitância e intercomunicação entre a pesquisa e a ação, por isso, a flecha dupla ao invés do hífen.



“arepa” no cardápio matutino, vespertino e noturno.

Os grupos de estudos foram divididos conforme suas afinidades, como já foi dito anteriormente, em consonância com a proposta de Almeida Filho (2018) “no Brasil nós ensinamos de maneira que os alunos se afastam e se afugentam da L-alvo”, quer dizer, a proposta era não pré-estabelecer um grupo para assim, incentivar uma maior motivação pelo trabalho em equipe.

Estudos apontados por Freire (1996) afirmam que a educação deve ser embasada no diálogo e respeito ao educando, a fim de que a L-alvo produza algum sentido e não somente “um punhado” de informações vazias e descontextualizadas para promoção da autonomia. Portanto, também foi permitido que os estudantes escolhessem o cardápio que achassem conveniente e os resultados das apresentações no item da autoavaliação no que tange à abordagem comunicativa foram os seguintes:

“Aprendi muito, pois, se aprende mais na prática”. (Aluno A)

“Achei a didática boa e divertida, dá pra aprender brincando”. (Aluno B)

“É muito melhor para assimilar o assunto”. (Aluno C)

“Aprendi a cozinhar, o que é muito importante para a minha vida”. (Aluno D)

As afirmações acima são carregadas de significados, pois, nos revelam que os alunos estão prontos para aprender, na medida em que se sentem confortáveis e seguros no ambiente de aprendizagem. Também demonstram que se sentem atraídos pelo “novo”, pelo “diferente” e que o conteúdo precisa ser significativo em suas vidas (BURÓN, 2006), ou seja, precisam reconhecer o processo de ensino como algo que é ou será importante na vida real deles. E ainda que sejam jovens de 14 e 15 anos, a prática de “brincar” é sempre válida, ou mesmo uma avaliação sem o peso da nomenclatura torna as participações

significativas.

Na culminância dos trabalhos os grupos demonstraram desenvoltura na apresentação, a maioria dos grupos conseguiu falar espanhol, apesar de alguns empréstimos linguísticos ou mesmo interferências do português, outros preferiram criar legendas em espanhol, também com algumas palavras em português, mas no conjunto da obra os grupos alcançaram os objetivos propostos. Dessa forma, ficou clara a importância da abordagem comunicativa defendida por autores como Almeida Filho (2007) e Leffa (1998), já que essa perspectiva incentiva a “matriz de relações interativas na língua-alvo”. (Almeida Filho, 2007).

A maioria dos alunos conseguiu realizar as receitas, alguns deles executaram com destreza, outros tiveram que repetir o procedimento mais de duas vezes e, no geral, apreciaram as receitas por eles escolhidas. Todos degustaram e sempre tinham uma crítica construtiva para fazer em relação aos pratos e às apresentações feitas pelos colegas. Essa atividade proporcionou aos educandos uma experiência intercultural, com o reconhecimento da cultura do “outro”, em consonância com Candau (2008).

Foi possível observar também que os alunos vibravam quando os vídeos eram vistos pela turma, eles demonstraram muita criatividade na edição, desde o figurino até o fundo musical, falavam palavras de apoio aos colegas “tímidos”. Descobriram talentos culinários que nem eles mesmos conheciam e demonstraram organização, maturidade e cumprimento de prazos pré-estabelecidos. Essas características dos alunos que vieram à tona durante o desenvolvimento do projeto estão em consonância com os PCNs (1998), os quais enfatizam que a escola deve formar alunos cidadãos, críticos, participativos, agentes sociais e políticos.

No que tange ao profissional, a docente fomentou um diálogo junto aos seus



discentes, estabelecendo uma relação dialógica (Freire, 1996) e mais próxima dos seus alunos, em que ambos puderam aprender através dos cardápios venezuelanos e trazer resultados significativos e positivos.

A pesquisa propôs a aquisição da língua espanhola, contudo, a temática também apontou sobre a importância da apropriação do papel do professor enquanto agente mediador no processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno deve ser o protagonista e o professor deve estar aberto para a inovação no que tange a esse desafiador ato de ensinar línguas. Em sintonia com Freire (1996), que trata a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre o tema da prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, a docente trouxe um recurso para que o personagem principal (aluno) alcançasse a língua-alvo em seus quatro eixos principais: a oralidade, a escrita, a interpretação e a compreensão auditiva.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a participação dos alunos do 9º ano foi unânime na metodologia aplicada e em sua construção. Também podemos ressaltar que os envolvidos na pesquisa, professora e alunos, aprovaram o cardápio venezuelano como instrumento facilitador no processo de aprendizagem da língua espanhola – objeto de pesquisa.

Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo e depende de muitos fatores inerentes ao aluno. Portanto, é preciso estar em constante processo de aprendizagem<sup>13</sup> para que possamos escolher a metodologia mais conveniente para o contexto em que estamos exercendo nossa prática, pois, dependendo do contexto escolar, as ações concretas serão inviáveis.

A pesquisa também revelou que a estratégia de ensino utilizando a culinária de um ou mais países pode ser positiva, inclusive pode ser modificada de acordo com a motivação dos estudantes. É preciso conhecer o contexto escolar dos alunos, “ouvi-los” ou “percebê-los” em seus anseios e dificuldades apresentadas. Contudo, o “sair da rotina” é a principal motivação de uma aprendizagem significativa.

Ressalto a significativa participação dos alunos na pesquisa ↔ ação. Tendo em vista a atual realidade escolar, na qual, o aluno antes de tudo, faz o seguinte questionamento: “Professora vale quantos pontos?”. Logo, o docente deve encontrar uma maneira de mostrar que a língua estrangeira é muito mais do que conceitos (notas), e sim um compartilhar de novas experiências, até mesmo na cozinha.

No total de 25 alunos, 95% participaram da atividade. 5% desse total não apresentaram os vídeos e trabalhos conforme foi sugerido, porém, participaram do processo de aprendizagem. Por fim, conclui-se com as seguintes considerações:

– Cerca de 5% dos alunos não se sentiram à vontade na LE, ou seja, o desenvolvimento comunicativo em LE não foi alcançado. Essa porcentagem refere-se a um dos cinco grupos que, não gravou o vídeo de preparação do prato, tampouco apresentou em sala em LE. É preciso uma abordagem diferenciada para esses alunos que não se interessam pelas aulas de língua espanhola.

– Quatro grupos, correspondente a 95% dos aprendizes, gravaram os vídeos em espanhol, ou fizeram a legenda do modo de preparo ou apresentaram na sala de aula o trabalho em LE. Nesse momento foi demonstrada a importância da abordagem comunicativa e intercultural, pois os alunos conseguiram relacionar os conteúdos

13 Processo o qual Paulo Freire (1996) chamou para o insaciável desejo de aprender, ou seja, uma força inspiradora de mudança contínua.



programáticos, a interdisciplinaridade, a prática no “aprender fazendo” e a interculturalidade.

– Para alguns, o mais importante não resultou em uma nota (formal), mas em uma brincadeira da qual todos participaram e aprenderam algo. A suavidade, o diálogo, as várias possibilidades que os alunos sugeriram para apresentação, tornou o trabalho mais “leve”, sem aquele tom de ameaça em relação à nota final.

## REFERÊNCIAS

- ALFONZO, Bertha Rivas. **El Casabe y la Arepa: Alimentos Prehispánicos de la culinária Indígena Venezolana**. PASOS: Revista de turismo y Patrimonio Cultural. España. Vol. 12, n° 2, p. 433-442, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2007.
- \_\_\_\_\_, **Palestra O ensino de línguas para acolhimento. II Encontro de professores e voluntários de PLAc**. Boa Vista, RR, 2018.
- BURÓN, Javier. **Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos**. Bilbao: Mensajeros, 2006.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PCNs: Língua Estrangeira**. Brasília: SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria/MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FLEURI, Reinaldo M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais**. Rio de Janeiro: Vera (Org.), 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- LEFFA, Vilson, J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros da atividade, Gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros S.L, 1999.
- WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación. Perú**. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.
- ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira**. Boa Vista, 2016. 92 páginas. Dissertação (Mestrado em letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Roraima, 2016.