


Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento

Ana Flávia Boeing Marcelino
Leonardo da Silva

Ana Flávia Boeing Marcelino

University of Chicago, Estados Unidos da América


E-mail: anaflavia@uchicago.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-7418-8312>

Leonardo da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, SC, Brasil

E-mail: leonardo.silva.l@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7346-5966>

Resumo

Estima-se que, nos últimos 10 anos, houve um aumento de 24,4% no número anual de imigrantes registrados em território brasileiro (SANIELE, 2021). Independente das razões econômicas, políticas e sociais que levam à migração, pode-se afirmar que o ensino da língua portuguesa surge como uma importante ferramenta para que imigrantes e refugiados possam buscar novas oportunidades de emprego, de estudo, e de socialização como um todo. Tendo em vista este contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir a importância de uma perspectiva crítica para o ensino de português para imigrantes e refugiados no Brasil. Mais especificamente, partimos da discussão do conceito de português como língua de acolhimento (LOPEZ; DINIZ, 2018) para defender a importância de uma educação linguística pautada na justiça social. Apresentamos, portanto, os preceitos e fundamentos da pedagogia crítica (FREIRE, 2005) e da pedagogia crítica para ensino de línguas (CROOKES, 2013) como possibilidades para um fazer pedagógico que ressignifique o ensino de língua portuguesa de forma a evitar a reprodução de práticas colonialistas e impositivas de ensino. Por meio de uma análise crítica das necessidades de imigrantes e refugiados no sul do Brasil (MARCELINO, 2020), destacamos que o ensino de português deve partir da realidade e das necessidades dos estudantes e também promover encontros interculturais que valorizem suas identidades, histórias e conhecimentos.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica. Português como Língua de Acolhimento. Análise de Necessidades.

Recebido em: 19/01/2023

Aprovado em: 13/06/2023



Abstract

Questioning and subverting colonialist practices in the classroom: critical needs analysis in teaching Portuguese as a Host Language

In the last 10 years, an increase of 24,4% in the annual number of immigrants registered in Brazilian territory (SANIELE, 2021) is estimated. Regardless of economic, political and social reasons that influence migration, it is possible to say that the teaching of Portuguese arises as an important tool for immigrants searching for job opportunities, education, and overall socialization. In this context, this article aims at discussing the importance of a critical perspective in the teaching of Portuguese for immigrants and refugees in Brazil. More specifically, we start from the discussion regarding the concept of host language (LOPEZ; DINIZ, 2019) to defend the importance of a type of language education based on social justice. Therefore, we introduce the main elements of critical pedagogy (FREIRE, 2005) and of critical pedagogy to language teaching (CROOKES, 2013) as possibilities for a pedagogical practice that resignifies the teaching of Portuguese in an attempt to avoid the reproduction of colonial practices of teaching. Based on a critical analysis of the needs of immigrants and refugees in the south of Brazil (MARCELINO, 2020), we highlight that the teaching of Portuguese should have the reality and needs of students as a starting point, as well as promote intercultural encounters that value their identities, histories and knowledge.

Keywords:

Critical Pedagogy.
Portuguese as a
Host Language.
Needs Analysis.

Resumen

Cuestionando y subvirtiendo las prácticas colonialistas en la clase: el análisis crítico de necesidades en la enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida

Se estima que, en los últimos 10 años, hubo un aumento del 24,4% en el número anual de inmigrantes registrados en territorio brasileño (SANIELE, 2021). Independientemente de las razones económicas, políticas y sociales que llevan a la migración, se puede decir que la enseñanza de la lengua portuguesa surge como una importante herramienta para que inmigrantes y refugiados puedan buscar nuevas oportunidades de empleo, estudio y socialización en su conjunto. En vista de este contexto, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de una perspectiva crítica para la enseñanza de portugués a inmigrantes y refugiados en Brasil. Más específicamente, partimos de la discusión sobre el concepto de portugués como lengua de acogida (LOPEZ; DINIZ, 2018) para defender la importancia de una educación lingüística basada en la justicia social. Por lo tanto, presentamos los preceptos y fundamentos de la pedagogía crítica (FREIRE, 2005) y de la pedagogía crítica para la enseñanza de lenguas (CROOKES, 2013) como posibilidades para un hacer pedagógico que redefine la enseñanza de la lengua portuguesa para evitar la reproducción de prácticas colonialistas y impositivas de enseñanza. Con base en un análisis crítico de las necesidades de inmigrantes y refugiados en el sur de Brasil (MARCELINO, 2020), destacamos que la enseñanza de portugués debe partir de la realidad y necesidades de los estudiantes y también promover encuentros interculturales que valoren sus identidades, historias y conocimientos.

Palabras clave:

Pedagogía Crítica.
Portugués como
Lengua de
Acogida. Análisis
de Necesidades.

1. Introdução

Estima-se que, nos últimos 10 anos, houve um aumento de 24,4% no número anual de imigrantes registrados em território brasileiro (SANIELE, 2021). Entre os fatores que mais atraem imigrantes a determinada região, país ou estado, está o cenário do mercado de trabalho. Neste sentido, o estado de Santa Catarina, contexto deste estudo, tem ocupado lugar de destaque na oferta de trabalho a esta população (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021; ICOM, 2022), estando sua capital, Florianópolis, como o oitavo município brasileiro com maior número de imigrantes registrados em 2021 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Independente das razões econômicas, políticas e sociais que levam à migração, pode-se afirmar que o ensino da língua portuguesa surge como uma importante ferramenta para que imigrantes e refugiados possam buscar novas oportunidades de emprego, de estudo, e de socialização como um todo. De acordo com Lopez e Diniz (2018), a pesquisa e o ensino de português para imigrantes, "com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna" (p. 3), compõem a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) sob o nome de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Desta perspectiva, entende-se que ensinar português para imigrantes e refugiados vai além de ensinar estruturas linguísticas: é preciso, neste sentido, considerar as especificidades (saberes, desafios, problemáticas, interesses e necessidades) do público em questão. Isso não quer dizer, no entanto, que o professor de PLAc deve adotar um olhar "essencialista e totalizador, que significa os imigrantes pela falta e, dessa forma, como sujeitos carentes e dignos de pena" (LOPEZ; DINIZ, 2018). É imperativo, portanto, que professores e pesquisadores "se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público" (LOPEZ; DINIZ, 2019). Partindo do pressuposto de que é preciso considerar as identidades e subjetividades de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (HOOKS, 1994) — e, em especial, no ensino de PLAc —, neste artigo discutiremos como a pedagogia crítica freireana (FREIRE, 2005) pode informar o ensino para imigrantes e refugiados em contexto brasileiro. Mais especificamente, trataremos da pedagogia crítica para o ensino de línguas (CROOKES, 2013), com foco na importância da análise crítica de necessidades para a promoção de um ensino de língua crítico e pautado na justiça social.

Ensinar e aprender são processos inerentemente políticos (FREIRE, 1996). Muito embora uma visão positivista tenha propagado a ideia de uma suposta neutralidade do conhecimento, Freire (2005) argumenta que o processo de ensino e aprendizagem pode funcionar de forma a reproduzir ou a questionar o status quo - e esta escolha é sempre política. É a partir desse entendimento que Freire (1996; 2005) defende a importância de um ensino crítico que permita ao educando melhor compreender sua realidade para então

agir sobre ela. Isso implica em um processo de conscientização que possibilite não apenas o reconhecimento mas também o questionamento e a mudança das desigualdades e estruturas de poder que nos cercam. É por isso que, para Freire (1989), a leitura da palavra não pode se dar em um processo de ruptura com a leitura do mundo, já que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). Para possibilitar a leitura da “palavramundo”, Freire (2005) apresenta a importância do diálogo crítico, que possibilita a co-construção do conhecimento, sempre partindo da realidade e do contexto do educando. Assim, elementos do dia a dia dos educandos (em geral adultos trabalhadores) eram o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por Freire. Por meio dos círculos de leitura, educadores e educandos buscavam desenvolver um olhar crítico acerca de suas vidas visando a transformação.

Embora a pedagogia crítica freireana não trate especificamente do ensino de língua adicional, seus princípios têm influenciado a subárea de pesquisa e ensino chamada de pedagogia crítica de ensino de línguas (ou *critical language pedagogy*). Se a pedagogia crítica implica em ensinar com foco na justiça social (CROOKES, 2013), a pedagogia crítica de ensino de línguas surge “da interação de teorias e práticas de ensino de línguas que fomentam o aprendizado linguístico, o desenvolvimento e a ação pela parte dos alunos, buscando resolver aspectos problemáticos de suas vidas” (CROOKES, 2013, p. 8, nossa tradução). Crookes (2013) acrescenta que a reflexão e ação dos estudantes pode se dar no contexto imediato (por exemplo, na identificação e resolução de questões do próprio contexto escolar) ou mesmo a longo prazo. Neste sentido, um ensino de línguas crítico também é aquele que fomenta a participação cidadã crítica em “processos democráticos buscando a mudança social em direção à equidade e à justiça para todos” (CROOKES, 2013, p. 8, nossa tradução).

A importância de um ensino de línguas crítico (ou seja, que tenha como horizonte principal a promoção da justiça social) é ainda mais evidente quando pensamos nas realidades de imigrantes e refugiados no Brasil. As barreiras enfrentadas por muitos daqueles que passam a ter o Brasil como seu novo país vão muito além da capacidade de compreensão e produção linguística: há questões de ordem social, política e econômica. Apesar do estereótipo de um país acolhedor, o que impera no Brasil ainda é um mito da “democracia racial” (DOMINGUES, 2005), que acaba por ocultar ou apagar o preconceito racial. Este, por sua vez, está estritamente ligado à xenofobia e às relações de poder globais: afinal de contas, quem são os imigrantes que comumente são discriminados, vistos como intrusos ou que encontram maiores dificuldades de inserção profissional e social? Vemos, neste sentido, uma reprodução de relações de poder entre Norte e Sul Global. De certa forma, mesmo em se tratando de um país do Sul Global, muitas práticas (inclusive de ensino) acabam por promover uma visão colonialista (ou neocolonialista). Na área de ensino de inglês para falantes de outras línguas (*TESOL*), por exemplo, práticas pedagógicas “tendem a reproduzir valores e ideologias coloniais, em especial ao desconsiderar realidades e identidades locais” (ALMEIDA, 2021, p. 957, nossa tradução). É comum, por exemplo, que o processo de ensino e aprendizagem de língua

adicional no contexto brasileiro contribua com a reprodução do status quo em que o Sul Global é visto como inferior, ignorante e vazio — espelha-se, portanto, na cultura "do outro", na língua "do outro", etc.

Conforme explica Mayo (2022, p. 2, nossa tradução), o projeto freireano de educação tem como foco a "descolonização mental". O autor explica que, de uma perspectiva eurocêntrica, a colonização era considerada uma forma de "trazer a civilização para os territórios colonizados da África, Ásia e outras áreas" (MAYO, 2022, p. 2, nossa tradução). Esse tipo de colonização persiste de diversas formas, já que "pode-se colonizar de fora e de longe, geralmente a partir de centros de produção e disseminação de conhecimento ocidentais com total negligência das culturas, necessidades e condições locais" (MAYO, 2022, p. 3, nossa tradução). É importante ressaltar que, conforme explica Mayo (2022, p. 4, nossa tradução), "aqueles que são oprimidos em um contexto podem ser opressores em outros". Pode-se afirmar que uma espécie de "síndrome do conquistador" (GALEANO, 2009), conforme lembra Mayo (2022), ainda faz parte das relações de poder no país — é comum que muitos brasileiros se descrevam como sendo de origem europeia, muitas vezes em uma tentativa de apagar origens negras e indígenas (que, na hierarquia social racista, são vistas como inferiores). Essas complexas relações são vivenciadas por muitos imigrantes e refugiados que aqui chegam. A título de exemplo, recentemente, um grupo neonazista ameaçou um atentado contra uma mostra de cultura haitiana no litoral de Santa Catarina (LONGO, 2022). O ataque ao evento — que tinha por objetivo promover e valorizar a cultura dos inúmeros imigrantes haitianos no Brasil — é um exemplo preocupante da xenofobia e da violência enfrentada por determinados grupos na atualidade.

Além de argumentar a favor de uma educação freireana que busque reverter tal cenário de práticas colonialistas, Mayo (2022) destaca a centralidade da linguagem nesse processo. Segundo o autor, o projeto freireano, ao contrapor as forças coloniais, buscou valorizar os conhecimentos locais, o que incluiria a língua dos educandos (MAYO, 2022). Freire atuou, no entanto, em muitos países em que — a exemplo do Brasil — a língua portuguesa foi imposta aos seus habitantes. Na perspectiva freireana de reflexão e ação — ou práxis —, "as pessoas devem ser capazes de refletir e articular [ideias] a partir de uma linguagem conectada com suas vidas e suas realidades" (MAYO, 2022, p. 8, nossa tradução). É preciso, portanto, reconhecer e valorizar os saberes dos educandos ao mesmo tempo em que se compreende a necessidade de aprender a língua do opressor para poder inclusive questioná-la (nas palavras de Adrienne Rich, "*This is the oppressor's language yet I need it to talk to you*"¹).

No caso do ensino de PLAc, não podemos esquecer, primeiramente, que a língua portuguesa no Brasil também é a língua do colonizador, imposta aos povos originários. Embora a língua portuguesa brasileira tenha sido apropriada e transformada (tornando-se, portanto, única), a história de sua imposição por meio de um processo colonizatório não pode ser apagada. Diante disso, podemos nos perguntar: como

¹ Essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você (nossa tradução).

ensinar português para imigrantes e refugiados de forma a não reproduzir práticas colonialistas? Ou melhor, como subverter práticas colonialistas (xenofóbicas, excludentes) ao ensinar português como língua adicional para imigrantes? Neste artigo, argumentamos que os princípios da pedagogia crítica de ensino de línguas podem nos ajudar a nortear (ou melhor, sulear!) este processo. Mais especificamente, nos debruçamos sobre a análise crítica de necessidades como um elemento que pode trazer para primeiro plano as realidades, necessidades e identidades de imigrantes e refugiados no processo de ensino e aprendizagem.

2. Elementos da pedagogia crítica de línguas: foco na análise crítica de necessidades

Crookes (2013), ao buscar definir a pedagogia crítica de ensino de línguas, elenca os componentes principais desta perspectiva de ensino. No entanto, o autor deixa claro que estes componentes são princípios orientadores — deste modo, a pedagogia crítica de línguas não é um método ou mesmo uma receita para ser implementada (CROOKES, 2013). Isso porque um método pronto — a ser aplicado acriticamente em qualquer contexto — iria contra a própria premissa da pedagogia crítica. Tampouco é possível adotar uma perspectiva crítica "da noite para o dia", já que pequenos passos (*baby steps*, nas palavras do autor) são necessários (CROOKES, 2013, p. 46). O desafio é maior sobretudo nos espaços em que as práticas pedagógicas ainda estão baseadas em um modelo hierárquico de transmissão de conhecimento - o que Freire (2005) chama de ensino bancário.

De acordo com Crookes (2013), portanto, de uma perspectiva crítica 1) a sala de aula precisa ser gerenciada de forma democrática, em que alunos e professores tenham vez e voz em uma relação dialógica e horizontal; 2) o professor precisa ter uma posição crítica, uma vez que não é possível ensinar criticamente sem ser um professor e um cidadão crítico; 3) a proposta pedagógica deve ser resultado de um processo de análise crítica das necessidades dos alunos; 4) o currículo deve ser co-construído e negociado com alunos, incluindo suas questões, necessidades e interesses; 5) o ensino deve partir da realidade dos alunos, fazendo uso de códigos e elementos do seu dia a dia; 6) a co-construção de conhecimento deve acontecer por meio do diálogo crítico; e 7) os materiais didáticos devem ser construídos criticamente e de forma participativa. Percebemos, portanto, a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem — diferentemente do ensino bancário (em que os alunos são vistos como *tábulas rasas*), em uma perspectiva crítica (ou emancipatória, em termos freireanos), o conhecimento só pode ser construído (ao invés de transmitido) se tivermos como ponto de partida o contexto, a realidade e as necessidades dos alunos. Argumentamos, neste sentido, que a análise crítica de necessidades é um dos componentes centrais da pedagogia crítica de ensino de línguas, já que outros princípios só podem se concretizar a partir deste processo de constante entendimento das identidades discentes.

Embora a ideia de que seja importante identificar o que os estudantes precisam seja bastante comum na área de desenvolvimento curricular (de acordo com Crookes [2013, p. 53], esta ideia é difundida na

linguística aplicada desde o desenvolvimento da área de inglês para fins específicos), a análise crítica de necessidades vai além de uma visão positivista ou mesmo mercadológica de ensino de língua. Ao invés de simplesmente considerarmos que o aluno precisa aprender uma língua adicional para ter oportunidades de empregabilidade ou para lidar com a competitividade do mercado de trabalho (o que é certamente importante no contexto atual e não pode ser ignorado), entendemos que é preciso identificar as necessidades dos alunos para que possam exercer plenamente a cidadania. Ou seja: trata-se de compreender a sociedade e os arranjos sociais para possivelmente questioná-los e transformá-los. Crookes (2013, p. 55, nossa tradução) explica que as necessidades dos estudantes precisam ser consideradas "em termos do papel do aprendiz enquanto potencial agente de mudança na sociedade, e não como mero trabalhador que realiza tarefas ou estudante que aprende uma língua".

Benesch (1996, p. 732, nossa tradução) discute a importância da análise crítica de necessidades salientando que esta deve, ao mesmo tempo, "reconhecer as formas de existência, incluindo as relações de poder, e buscar possíveis áreas de mudança". Assim, diferentemente de visões positivistas de análise de necessidades, uma perspectiva crítica é entendida aqui como um processo contínuo de compreender (de forma aprofundada) o contexto educacional, de uma perspectiva micro e macro, para então refletir e agir com foco na justiça social. Portanto, não basta compreender apenas os interesses e aspirações dos estudantes — inclusive, é preciso notar que estes interesses e aspirações, por vezes, são resultado de um processo de apagamento de suas identidades ou de forças colonizatórias. Faz-se necessário mergulhar na compreensão das subjetividades, dos contextos sociais e do contexto sociopolítico maior em que os alunos estão inseridos para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser potencialmente transformador.

Já que a análise de necessidades crítica busca promover a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem, ela deve acontecer em diálogo com os alunos, e não através da "observação e manipulação das pessoas" (JASSO-AGUILAR, 2005, p. 45, nossa tradução). Freire (1973), por exemplo, ao verdadeiramente conhecer as necessidades dos grupos de adultos que lecionava por meio da convivência (em uma espécie de pesquisa etnográfica), era capaz de melhor compreender seu vocabulário, suas ideias, seus desafios, suas frustrações e esperanças, etc. O objetivo principal era criar possibilidades para o desenvolvimento da conscientização de forma a atender os anseios destes alunos e transformar sua realidade. Para Benesch (1996, p. 55, nossa tradução), a análise crítica de necessidades "leva em conta a natureza hierárquica das instituições sociais e trata a desigualdade, tanto dentro como fora da instituição [educacional], como uma preocupação central".

hooks (1994), ao descrever sua experiência enquanto estudante negra nos Estados Unidos, discute a importância de conhecer a realidade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ela conta que com o fim das escolas segregadas no sul do país, passou a frequentar a escola "dos brancos". Lá, diferentemente da escola anterior (em que tinha professores e professoras negros que conheciam a sua realidade e que a

incentivavam a questionar o lugar de inferioridade imposto pela sociedade para as pessoas negras), ela era ensinada a se conformar. Fortemente inspirada em Freire, hooks se torna uma educadora que clama pelo reconhecimento da subjetividade de todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem:

Somos todos sujeitos na história. [...] Ao reconhecer a subjetividade e os limites da identidade, rompemos com a objetificação que é tão necessária para uma cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer nossas subjetividades e a de nossos alunos tem gerado ferozes críticas e retaliações (HOOKS, 1994, p. 139, nossa tradução).

Haddad (2020), no prefácio à edição brasileira do livro "Ensinando pensando crítico: sabedoria prática, de bell hooks (Editora Elefante), também discute a importância da centralidade e do protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, Freire, assim como hooks,

acreditava que todo processo educativo deveria partir da realidade de cada uma das pessoas envolvidas nesse processo, realidade essa que seria levada ao diálogo com outras pessoas, servindo de base para a análise dos problemas e para a construção de propostas para a sua superação (HADDAD, 2020, p. 14).

Haddad (2020, p. 15) complementa que, assim como discutimos anteriormente, "partir da realidade não é só identificar os temas de interesse de cada coletividade, é ir além, saber como elas são vividas, partir da interpretação delas sobre os fatos, que é a base para qualquer processo de diálogo e construção coletiva de conhecimentos (...)".

No contexto brasileiro, Farias e Silva (2021) investigaram os efeitos da implementação de tarefas para o ensino de inglês como língua adicional no ensino fundamental e médio. As atividades, que tinham por objetivo promover o desenvolvimento linguístico e crítico dos discentes a partir da reflexão e ação acerca de questões de gênero, foram desenvolvidas e implementadas a partir de um processo de análise de necessidades crítica. Os professores-pesquisadores não só conheciam e faziam parte do contexto de ensino (o que incluía conhecimento acerca dos documentos norteadores educacionais, dos alunos, dos pais, da comunidade como um todo, e das dinâmicas de gênero ali presentes) como também consideraram o contexto sociopolítico maior durante o período de realização da pesquisa. Além disso, questionários de perfil foram aplicados visando melhor compreender a percepção de alunos acerca de questões específicas (por exemplo: seus hábitos midiáticos, suas visões sobre a escola e sobre o ensino de inglês, suas percepções sobre gênero, etc). Ademais, o próprio feedback advindo de questionários, entrevistas e das próprias tarefas implementadas contribuíram para que os professores-pesquisadores pudessem compreender melhor o contexto dos alunos e sua interação com as tarefas propostas, possibilitando assim que ajustes fossem feitos ao longo do processo. Os resultados apontados pelos autores indicam três elementos que possibilitaram o ensino crítico de inglês no contexto da educação básica: "1) o processo de analisar criticamente os contextos e necessidades dos alunos para então desenvolver e implementar atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento da consciência crítica; 2) a promoção do diálogo crítico (...); 3) e o uso de projetos finais

que permitem a compreensão da realidade e a ação objetivando a justiça social" (FARIAS; SILVA; 2021, p. 20, nossa tradução). Silva e Farias (2023) também argumentam que partir das necessidades locais é uma forma de produzir epistemologias e práxis contra-hegemônicas, contrapondo assim a importação de métodos ou receitas para o ensino de línguas (tão difundidos na área de ensino de inglês). Ao pensar em estratégias advindas das complexidades do contexto local, subverte-se uma perspectiva de ensino de línguas colonizadora e valoriza-se o conhecimento produzido no e pelo Sul Global.

É importante considerar, ainda, que as práticas pedagógicas dos professores estão atreladas a políticas educacionais (incluindo, por exemplo, documentos norteadores sobre ensino de línguas) que podem ou não seguir uma orientação crítica. Crookes (2013) destaca, neste sentido, que políticas linguísticas nacionais em geral costumam ter como objetivo o desenvolvimento da cidadania, dando margem portanto para um entendimento crítico de inserção e participação social. No caso do ensino de PLAc, no entanto, podemos perceber que são poucas as políticas linguísticas voltadas ao ensino para imigrantes e refugiados. Ações de ensino, pesquisa e extensão na área de PLAc ainda acontecem de forma localizada, sendo ofertadas por instituições específicas (LOPEZ; DINIZ, 2018). Defendemos, portanto, a necessidade de políticas (linguísticas) públicas sólidas direcionadas ao público de imigrantes e refugiados que adotem uma perspectiva crítica de análise de suas necessidades. Neste artigo, apresentamos uma experiência localizada no ensino de PLAc e discutimos como a análise crítica de necessidades guiou a prática pedagógica deste projeto. Objetivamos, dessa forma, refletir sobre esta experiência de forma a elucidar possibilidades para um trabalho crítico no contexto de ensino de uma língua de acolhimento.

3. O Projeto PLAM

O projeto "Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes", doravante PLAM, é um projeto de extensão realizado na Universidade Federal de Santa Catarina desde 2016. Coordenado pela professora Dra. Rosane Silveira, docente do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, ele possui dois objetivos principais: 1) oferecer gratuitamente aulas de português a imigrantes deslocados forçados e refugiados moradores da Grande Florianópolis (SC) – região composta pelos municípios de Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos – e 2) contribuir para a formação de professores de línguas (SILVEIRA; XHAF AJ, 2020).

Desde sua criação, o projeto se caracteriza por sua adaptação às necessidades e demandas da comunidade externa à universidade e passou por processos de expansão, com vistas a auxiliar escolas de ensino básico municipal que também recebiam e/ou tinham contato com a população imigrante e identificavam a demanda por aulas de português.

A Figura 1 resume o histórico de ações do projeto PLAM ao longo dos anos. Percebe-se que o processo de expansão – ao estabelecer parceria com escolas de diferentes municípios (São João Batista, São José, Florianópolis) – infelizmente, se dissolve a partir de 2020 com a adaptação das aulas ao contexto de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19.

Figura 1 - Linha do tempo das ações desenvolvidas pelo Projeto PLAM



Fonte: Silveira; Marcelino (2023).

Em termos gerais, até 2019 o PLAM oferecia, semestralmente, duas turmas de português aos sábados, com encontros de três horas e com carga horária total de 60 horas a cada semestre. Com exceção das professoras titulares das duas turmas que recebiam bolsas de extensão do Departamento de Línguas Estrangeiras, todos os outros professores assistentes eram voluntários. Este grupo de voluntários, constituído por cerca de dez professores assistentes, revezam sua participação a cada semana, de modo que a cada aula pelo menos dois assistentes estavam presentes.

Os estudantes do projeto PLAM – ou seja, os imigrantes e refugiados inscritos nos cursos - que frequentavam 75% do total das aulas recebiam, ao final do semestre, um certificado de participação no curso. Este certificado não apresentava notas ou medidas de desempenho final pelo caráter de participação rotativa da maioria dos estudantes. Por diversos fatores, mas principalmente por dificuldades econômicas de locomoção ou pela necessidade de busca de empregos, muitos estudantes faltavam frequentemente ou iniciavam o curso e precisavam abandoná-lo. Assim, novos estudantes começavam a frequentar o curso a todo momento, independente do período de início das aulas. Desse modo, a organização do projeto PLAM, levando em consideração as necessidades e a realidade do alunado, optava por não aplicar avaliações com medidas que levassem à mensuração do aprendizado ou da performance final, pois entendia-se que uma

nota ou medida de aproveitamento não era o objetivo maior destes estudantes, mas sim o acesso a um ambiente de acolhimento e aprendizado do português de "livre demanda", ou seja, que os recebesse no momento em que estes estivessem disponíveis. Em consonância, se tornou importante que os professores das duas turmas pensassem suas lições e atividades como ciclos independentes, que poderiam ser iniciados e concluídos em um único sábado, para que o estudante que estivesse começando o curso na metade do semestre, por exemplo, conseguisse acompanhá-lo mesmo sem ter frequentado as aulas anteriores. Este arranjo teve que passar por alterações com a transição para o ensino remoto entre 2020 e 2021.

Os cursos de português do projeto paralisaram temporariamente em 2020, mas com o retorno das aulas em 2021, o cenário mudou e todos os professores envolvidos nos cursos do projeto passaram a ser voluntários. Ao longo de 2021, o projeto contou com cerca de 18 voluntários e, no novo contexto remoto, foram elaborados cursos online, baseados em atividades de autoestudo com encontros mensais síncronos através de plataformas de videoconferência e tarefas quinzenais realizadas e enviadas pelos estudantes através de formulários Google. Neste cenário, o principal meio de comunicação com os estudantes se deu através de grupos criados no aplicativo de mensagens instantâneas para smartphones, *Whatsapp*. Tais escolhas se deram com base na frequência e facilidade de uso que aplicações como essa trouxeram para a comunicação a distância, em um contexto em que a universidade e as escolas se encontravam temporariamente fechadas. Assim, a cada duas semanas, os estudantes recebiam um módulo com atividades que os guiavam a estudar autonomamente, responder uma tarefa que seria posteriormente avaliada pelos professores e preparar-se para o encontro síncrono de uma hora ao final do mês. A escolha por apenas um único encontro síncrono mensal se deu tendo em vista a possível sobrecarga de trabalho dos estudantes e voluntários e do possível acesso precarizado à conexão de internet que poderia dificultar o acesso constante e frequente que, por exemplo, encontros semanais e/ou de maior duração imporiam.

O contexto do ensino remoto e de adaptação das aulas do projeto PLAM trouxe novos desafios para o projeto e, entre eles, um dos mais impactantes foi a constatação de que muitos dos estudantes precisaram optar por aulas noturnas, por estarem no trabalho aos sábados, ou ainda, em casos mais extremos, participavam dos encontros mensais síncronos enquanto estavam no seu local de trabalho ou fazendo suas atividades domésticas essenciais. Conciliar todas essas atividades foi um fator de grande impacto em diversos contextos de ensino durante a pandemia, mas que atingiu principalmente trabalhadores.

No que concerne à população de estudantes do projeto PLAM, os grupos de maior participação têm sido, predominantemente, imigrantes de nacionalidade haitiana e venezuelana (SILVEIRA; MARCELINO, 2023). Presencialmente, o PLAM sempre permitiu a participação de qualquer pessoa que chegasse à universidade procurando pelos cursos e nenhum tipo de comprovação da situação migratória dos estudantes era solicitada. A situação mudou com o estabelecimento dos cursos online e a comprovação de identidade passou a ser exigida, uma vez que, nesta edição, diferente das anteriores, a conclusão do curso possibilitava

aos estudantes realizar um teste final com vistas à certificação exigida pela Polícia Federal como parte do processo de naturalização como brasileiros.

Apesar do histórico e crescente número de imigrantes chegando ao Brasil, o estabelecimento de políticas públicas de acesso a direitos básicos para essa população é recente (ICOM, 2022), principalmente no que se refere ao acesso à educação. A saber, a Lei de Imigração (Lei no 13.445/2017) foi regulamentada apenas em 2017, em substituição ao antigo Estatuto do Estrangeiro de 1980. Portanto, é importante ressaltar que inúmeras vezes as poucas oportunidades de instrução na língua de acolhimento dependem inteiramente de serviços voluntários e do trabalho não remunerado de professores e/ou professores em formação, além da atuação de articuladores de associações de imigrantes, por exemplo, que divulgam essas e outras oportunidades de formação à sua comunidade. Projetos de caráter voluntário e mantidos em instituições públicas, por não possuírem orçamento financeiro para despesas diversas, tem de contar, inúmeras vezes, com ex-estudantes que prestam seus serviços de tradução e versão gratuitamente quando o projeto necessita de auxílio na comunicação com outros possíveis estudantes, por exemplo. Este é apenas um dos sintomas que se destaca no contexto de resistência de cursos como os oferecidos pelo projeto PLAM, frente a políticas de desvalorização das instituições públicas de ensino e desmonte da educação. Projetos de extensão como este têm se consolidado entre as poucas opções gratuitas de acesso ao ensino e certificação de proficiência na língua alvo para a população imigrante (que é, muitas vezes, porta de entrada ao acesso a outros direitos básicos).

Finalmente, por compreender como cruciais para a população imigrante e refugiada os cursos de língua como os oferecidos pelo Projeto PLAM, argumentamos que tais cursos precisam ser construídos de forma flexível e, acima de tudo, levar em consideração as necessidades comunicativas (SILVEIRA; MARCELINO, 2023) e críticas dos estudantes. Desde o início do projeto, em 2016, o currículo dos cursos de português sofreu alterações que buscavam atender às necessidades da realidade imediata daquela população e, inicialmente, os temas, unidades didáticas e conteúdos eram selecionados com base em materiais didáticos voltados à população imigrante de outros contextos no Brasil. Uma revisão dos currículos elaborados para os cursos do PLAM desde sua criação foi realizada por Marcelino (2021) com o objetivo de estabelecer um panorama histórico dos currículos praticados e de propor um currículo para este contexto embasado em uma análise crítica de necessidades, conduzida diretamente com agentes deste contexto de ensino (MARCELINO, 2020). Desta forma, na subseção a seguir buscamos descrever e avaliar o processo de condução desta análise de necessidades, assim como apresentar e discutir seus resultados.

4. Uma proposta de currículo dinâmico a partir da análise crítica de necessidades

A necessidade de condução de uma análise crítica de necessidades no contexto do ensino de português como língua de acolhimento nasceu da percepção de que mesmo materiais didáticos

desenvolvidos para o cenário de instrução da população imigrante e refugiada no Brasil não eram adequados quando utilizados em diferentes contextos (SILVEIRA; XHAFAJ, 2019; DEUSDARÁ; ARANTES; BRENNER, 2017; LOPES, 2009). Assim, considerando o conceito da análise crítica de necessidades, que traz para o primeiro plano as vozes daqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem (JASSO-AGUILAR, 2005), a análise que será aqui descrita fez uso de três instrumentos comumente empregados para este fim: entrevistas, observações de campo e questionários (LONG, 2013; JASSO-AGUILAR, 2005; AMORIM; XAVIER, 2017; PAIXÃO, 2016; ZHANG, 2015), visando elicitare através destes instrumentos as vozes dos agentes envolvidos em uma das turmas de português como língua de acolhimento do projeto PLAM. Assim, a análise crítica de necessidades envolveu tanto alunos quanto professores envolvidos no projeto PLAM, e aconteceu no período anterior à pandemia, em 2019.

A turma de falantes iniciantes de português com a qual o estudo foi conduzido encontrava-se de forma presencial uma vez por semana, por cerca de 3 horas e, assim como nos anos anteriores, tinha uma característica marcante: a presença inconsistente dos estudantes. No total, ao longo dos cinco meses de aulas, passaram por essa turma 49 estudantes. Porém, participaram deste estudo 25 estudantes de nacionalidades haitiana, venezuelana, iraniana e jordaniana, sendo treze homens e doze mulheres com faixa-etária entre 18 e 76 anos e advindos de experiências educacionais distintas. Entre as docentes participantes estavam uma professora com quatro anos de experiência neste contexto de ensino, formada em Letras-Inglês; uma professora assistente com três anos de experiência no projeto, formada em Letras-Francês; e a segunda professora assistente, recém-chegada ao projeto, doutoranda no Departamento de História da universidade.

A coleta de dados levou cerca de 5 meses para ser concluída e a Tabela 1 sistematiza as três etapas envolvidas no processo de análise de necessidades, seu tempo de execução, os instrumentos utilizados e os objetivos que cada uma das etapas buscava atingir.

Tabela 1 - Sistematização do processo de coleta de dados da análise crítica de necessidades.

Etapa	Tempo	Instrumento	Objetivo
Observação em sala de aula	2 meses	Diários de campo	Estabelecer um perfil preliminar dos estudantes e revisar as perguntas para as entrevistas
Entrevistas	2 meses	Roteiros de entrevistas semiestruturadas	Elicitar as situações comunicativas alvo para os estudantes
Avaliação	1 mês	Questionários pós-tarefa e entrevistas semiestruturadas	Compreender a avaliação dos estudantes sobre as situações comunicativas alvo implementadas

Fonte: Elaborada pelos autores.

A primeira etapa de observação em sala de aula se estendeu por cerca de dois meses para que, considerando a volatilidade da frequência dos estudantes, houvesse tempo suficiente para percebermos uma estabilidade mínima do grupo de estudantes. Assim, com dois meses decorridos de curso, já era possível identificar alguns estudantes que eram mais frequentes, ou alguns que frequentavam mas tinham faltas esporádicas e aqueles que frequentavam raramente. Além disso, com dois meses de aulas havia a probabilidade de que um vínculo e uma relação de confiança já pudessem ter sido estabelecidos entre estudantes e professoras, estudantes e pesquisadora e até mesmo dos estudantes entre si, fatores vitais para a condução de uma pedagogia acolhedora e de uma coleta de dados menos invasiva e mais participativa. Assim, entende-se a importância da construção de uma relação de respeito, cordialidade e empatia na coleta de dados.

Algumas constatações importantes para a etapa de entrevistas foram possibilitadas pelo período de observação. Foi constatada, por exemplo, a presença de grupos de estudantes que pareciam não ter uma relação amigável, mas de competitividade, seja por uma disputa pela atenção da professora ou pela oportunidade de compartilhar suas respostas. Além disso, observava-se que a presença majoritária de homens na turma, por vezes, parecia desestimular a participação das poucas estudantes mulheres. Inúmeras vezes, observou-se o comportamento de estudantes homens de responderem em nome de colegas mulheres. Todas essas constatações foram discutidas durante esse período de observação entre a equipe de professoras e pesquisadora, buscando formas de amenizar tais situações e de organizar as sessões posteriores de entrevista de forma que esses conflitos não interferissem no processo de coleta de dados da pesquisa. Sendo assim, o próprio processo de coleta de dados — e de condução da análise crítica de necessidades — gerou reflexões (e possivelmente ações/mudanças) na prática pedagógica do curso.

Ademais, o período de observação foi fundamental para compreender que a etapa seguinte — de entrevistas — precisaria acontecer durante o período de aulas, pois muitos estudantes percorriam distâncias consideráveis, o que os impediria de deslocar-se até a universidade somente para a entrevista da pesquisa, mas principalmente porque um segundo deslocamento para a universidade traria gastos extras com seu transporte.

A primeira etapa da coleta de dados possibilitou entender que assim como a frequência dos estudantes nas aulas variava, os grupos de participantes em cada etapa da pesquisa possivelmente também refletiria esse cenário. Apesar de o número final de participantes ter sido 25, nem todos estes estiveram presentes para a realização de algumas etapas da coleta de dados. Na etapa das entrevistas, por exemplo, contamos com a participação de 15 estudantes, pois alguns dos estudantes agendados para as entrevistas em datas determinadas não puderam estar presentes. Desse modo, participaram das entrevistas 13 haitianos e 2 venezuelanos. Já os estudantes iraniano e jordaniano foram entrevistados posteriormente e seus dados não puderam ser incluídos na análise do levantamento das situações comunicativas alvo por conta do

calendário da pesquisa e da interdependência das diferentes etapas do estudo. Além dos treze estudantes haitianos que foram entrevistados, outros oito participaram apenas da fase de avaliação das situações comunicativas alvo implementadas.

Finalmente, a etapa de observação também contribuiu para a criação e revisão dos roteiros das entrevistas semiestruturadas. Durante a primeira etapa, percebeu-se que alguns estudantes recém-chegados já possuíam trabalho, mas em uma aula com cerca de 30 estudantes não era possível entender claramente como se deu o processo de conquista desse primeiro emprego no Brasil. Situações como essa revelaram a importância de incluir perguntas nos roteiros de entrevistas que abarcassem, por exemplo, como se dava a busca por emprego, mesmo sabendo que a grande maioria dos estudantes da turma estava desempregada. Em termos gerais, os questionamentos endereçados aos estudantes durante as sessões de entrevistas compreendiam perguntas como: "Você fala português no seu dia a dia ou tem contato com falantes de português?", "Qual é a importância do português na sua vida hoje em dia?", "Você poderia exemplificar as situações nas quais você (precisa falar)/fala português?". Embora o questionário semiestruturado tenha enfatizado perguntas sobre a relação dos alunos com a língua portuguesa, foi possível — durante a entrevista, mas também através do processo de análise de necessidades como um todo — melhor compreender a realidade destes imigrantes (por exemplo, que dificuldades apresentavam no dia a dia, relacionadas à língua ou não). Desta forma, embora a pesquisa tenha sido inicialmente concebida para identificar necessidades comunicativas (ou seja, necessidades linguísticas) para o desenho do curso, foi possível perceber que identificar as necessidades dos alunos compreendia muito mais do que pensar nos usos da língua portuguesa.

As entrevistas com os estudantes de nacionalidade haitiana foram conduzidas em português em sessões individuais e contaram com a presença de um intérprete falante de creole haitiano. Já as entrevistas com estudantes venezuelanos foram conduzidas individualmente, parcialmente em português e fazendo uso de espanhol, e as entrevistas posteriores com os estudantes iraniano e jordaniano foram conduzidas em inglês, língua na qual ambos estudantes e entrevistadora eram fluentes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e submetidas a análise temática de acordo com o sistema proposto por Braun e Clarke (2006).

Já as entrevistas conduzidas com as professoras foram sessões individuais em português com base em um guia de entrevistas semiestruturadas proposto por Richards (2009). As perguntas endereçadas à professora e assistentes as questionavam sobre sua formação universitária, suas experiências de ensino, assim como sobre suas percepções sobre as aulas do projeto PLAM e as necessidades dos estudantes com relação ao uso da língua portuguesa.

Uma vez concluída a análise temática da transcrição das entrevistas dos estudantes, foram identificadas dez situações de comunicação em que os estudantes relataram precisar utilizar a língua portuguesa. Além disso, na análise das entrevistas conduzidas com as professoras da turma, três situações comunicativas foram levantadas, todas estas também citadas pelos estudantes, com a diferença de que todas as 3 professoras mencionaram as mesmas três situações, enquanto que os estudantes variaram em suas respostas. A tabela 2 sistematiza o número de menções por situações e por grupo.

Tabela 2 - Resumo de menções das situações comunicativas alvo identificadas nas entrevistas com estudantes e professoras.

Situação alvo	Número de menções pelos estudantes	Número de menções pelas professoras	Total
Buscar e atuar no emprego	14	3	17
Dar e compreender direções e localização	8	3	11
Comprar objetos em geral ou estar no supermercado	6	3	9
Estar na escola (indicando o curso de português do Projeto PLAM)	4	0	4
Estar em casa	2	0	2
Estar com amigos ou parentes brasileiros	2	0	2
Ingressar em cursos ocupacionais ou de treinamento profissional	2	0	2
Lidar com situações burocráticas	1	0	1
Estar na igreja	1	0	1
Estar em uma consulta médica	1	3	4

Fonte: Traduzido e adaptado de Marcelino (2020).

Alguns destaques advindos do processo de entrevista que chamam a atenção são relacionados ao fato de que doze dos quinze estudantes entrevistados afirmaram não utilizar o português regularmente, fato que pode contribuir com evidências para o argumento de Long (2015) sobre a questão de populações conhecidas como aprendizes de língua involuntários estarem por vezes marginalizados ou vivendo no que ele chamava de "gueto linguístico", ou em outras palavras que "[estes aprendizes] têm, frequentemente, pouco ou nenhum acesso a falantes da língua alvo, cujas interações poderiam servir como base para a

aquisição natural de uma segunda língua" (LONG, 2015, p. 4, nossa tradução). Somente um terço dos estudantes que relataram estar empregados no momento da coleta de dados afirmou estar exposto à língua portuguesa regularmente, o que pode corroborar a ideia de Grosso (2010) de que a principal área da vida de imigrantes e refugiados adultos afetada pela migração é a vida laboral, uma vez que não há uma equivalência entre as experiências laborais do país alvo e do país de origem. Além disso, se fez evidente na entrevista de muitos destes estudantes que, inúmeras vezes, a busca pelo primeiro emprego é intermediada por outros imigrantes que já estão há mais tempo no país de acolhimento e que muitas vezes a própria comunicação no ambiente de trabalho se dava em suas línguas maternas, por contar com colegas provenientes da mesma nacionalidade. Este cenário coloca também em evidência o fato de que, na maioria das vezes, os imigrantes recém-chegados ao Brasil têm oportunidades limitadas de emprego. De acordo com o Relatório Anual do OBMigra, 20,1% dos imigrantes atuando no mercado formal de trabalho possuíam formação superior completa em seus países de origem (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021), porém, ainda assim, são inúmeros os casos de imigrantes que ficam restritos principalmente ao setor de serviços e comércio. Este dado é corroborado pelo relatório Sinais Vitais: Migração Internacional (ICOM, 2022) sobre os setores que imigrantes moradores de Florianópolis registrados com Carteira de Trabalho em 2021 ocupavam. De acordo com o levantamento, 62,30% dos imigrantes trabalhavam com vendas e serviços em lojas e mercados.

Retornando à definição final das situações comunicativas que seriam implementadas e avaliadas, levou-se em consideração para a escolha as quatro situações que somadas tiveram mais menções. Além disso, considerando que a pesquisa original de Marcelino (2020) tinha o objetivo de avaliar o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma sala de aula real, não houve tempo suficiente para o design, implementação e avaliação de todas as dez situações comunicativas. Como houve o mesmo número de menções para as situações "Estar na escola" e "Estar em uma consulta médica" optou-se por, em acordo com a professora da turma, focalizar na última opção, uma vez que a primeira já havia sido trabalhada nas aulas da referida turma por fazer parte dos tópicos introdutórios no início do semestre letivo das aulas no projeto e não seria coerente repetir uma unidade didática já trabalhada em nome do estudo em questão.

Deste modo, com as situações comunicativas definidas, quatro ciclos de tarefas (ELLIS, 2009) foram desenhados e implementados nesta mesma turma nos meses seguintes à etapa de entrevistas. Por questões de espaço, não detalharemos todo o desenho dos ciclos implementados, mas somente o suficiente para elucidar como o processo de análise de necessidades culminou no desenho e implementação desses quatro ciclos, cujos temas e resultados comunicativos são apresentados na Tabela 3, e como os estudantes avaliaram a relevância destes para suas vidas.

Tabela 3 – Resumo dos temas dos ciclos de tarefas e seus resultados comunicativos esperados.

Ciclos de Tarefas	Tema da aula	Resultado Comunicativo
Ciclo 1	Comprar objetos para a casa	Escolher um objeto para a compra e indicar as razões para a escolha.
Ciclo 2	Identificar e comunicar problemas de saúde	Comunicar sintomas de gripe para um profissional da saúde.
Ciclo 3	Oferecer seus serviços e descrever experiências de trabalho	Escolher um serviço para oferecer a um colega/amigo, associar e indicar experiências de trabalho anteriores relacionadas a ocupação desejada.
Ciclo 4	Dar e compreender direções	Fornecer instruções a um amigo, descrevendo as direções de um lugar a outro.

Fonte: Traduzido de Marcelino (2020).

Passado o processo de implementação dos ciclos de tarefas², é chegada a etapa de avaliação (ver Tabela 1). Para tanto, ao final de cada implementação os estudantes puderam avaliar sua(s) aula(s) por meio de questionários pós-tarefa que compreendiam perguntas sobre todo o processo de implementação.

Os questionários possuíam perguntas abertas e fechadas e foram entregues aos estudantes fisicamente, com traduções em quatro línguas — a saber: espanhol, francês, creole haitiano e árabe. Era importante que os estudantes pudessem escolher a língua em que quisessem responder para garantir que: 1) pudessem se expressar de forma facilitada e que a língua não fosse uma barreira para sua expressão e 2) não interpretassem os questionários como um teste sobre o "conteúdo" da aula que tinham acabado de ter. Somadas as avaliações pós-implementação dos quatro Ciclos de Tarefas, obteve-se um total de 74 questionários que foram avaliados. Todas as respostas foram traduzidas para o português por um tradutor profissional das línguas usadas pelos estudantes nos questionários e depois submetidas à análise temática (BRAUN; CLARK, 2006), resultando em 21 códigos entre os quais as respostas dos estudantes foram categorizadas³. Por questões de espaço, discorreremos a seguir sobre alguns destaques das avaliações dos estudantes que têm relação direta com o processo de análise de necessidades.

Algumas das perguntas dos questionários pós-tarefa lidavam exclusivamente com a relevância dos tópicos escolhidos para a vida dos estudantes, enquanto outras lidavam com questões amplas como: "O que os estudantes mais gostaram na aula?". Foi possível perceber que algumas de suas respostas para essa

² Para um relato completo sobre o processo de elaboração e implementação dos ciclos de tarefas aqui mencionados, veja Marcelino (2020).

³ Para a lista de códigos, análise e categorização completa das respostas, veja Marcelino (2020).

pergunta, por exemplo, indicaram relação com a análise de necessidades, como é o caso da resposta de Josoan⁴ sobre o conteúdo do Ciclo 2, em que ele diz: “o momento que eu mais gostei foi a história do Daniel⁵. Eu lembro que quando eu tinha acabado de chegar no Chile, eu fiquei doente e fui para o hospital. O médico me perguntou o que eu tinha e eu não pude responder e, depois, isso me incentivou a aprender a língua”. Esta visão parece reforçar a importância de selecionar tópicos relacionados às vidas dos estudantes, além de reafirmar o papel crucial da análise de necessidades para determinar a relevância de conteúdos para grupos de aprendizes específicos (LONG, 2013). No exemplo acima, entendemos que o conteúdo não é intrinsecamente relevante, mas que sua relevância mora no fato de este conteúdo — a história do Daniel — estar diretamente relacionado à vivência e, neste caso específico, a uma experiência passada do estudante. Parece haver, ainda, um importante fator afetivo neste processo de identificação do aluno com as atividades propostas, o que parece corroborar com a ideia de hooks de que é fundamental entendermos que somos todos sujeitos cujas subjetividades precisam ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem (HOOKS, 1994).

Muitos estudantes, em suas respostas, confirmaram que os tópicos dos ciclos implementados eram relevantes para eles, porém não mencionaram quais tópicos especificamente. Um exemplo desse tipo de resposta é a de Akil, que respondeu sobre a implementação do Ciclo 1: "Sim, eu considero que o tópico foi muito importante para mim, porque eu consegui abrir minha experiência [sic] na língua portuguesa".

Por outro lado, alguns estudantes conectaram os tópicos das aulas diretamente com suas vidas fora da aula de português. As quatorze vezes em que esse tópico aparece podem indicar que os temas escolhidos tiveram alguma ressonância com a realidade dos estudantes fora da sala de aula, como ilustrado pela resposta de Joseph à implementação do Ciclo 4: "Sim, é importante porque eu não valorizava a distância de quando eu saía de casa, mas agora eu posso conferir o horário [do ônibus] para chegar na escola".

Entre as 74 respostas analisadas e categorizadas, houve somente uma resposta categorizada pelo código "Não relevante". De acordo com Zayn, o tema do Ciclo 1 não foi relevante por ter sido apresentado "um pouco cedo demais". Pode-se especular que a percepção de Zayn sobre a dificuldade da aula e sobre a escolha do tópico para aquele momento do curso tem relação com uma abordagem mais negativa ao processo de aprendizagem do português pois, durante sua entrevista, Zayn mencionou repetidas vezes que essa era uma língua muito difícil, que as aulas tinham muitas pessoas e eram difíceis de compreender. Quando perguntado sobre sua exposição à língua portuguesa fora da sala de aula, ele reportou que porque as pessoas falavam muito rapidamente, na maioria das vezes ele não fazia o esforço de compreendê-las. Mesmo vivendo no Brasil há cerca de um ano à época, ele disse que sua comunicação com a família e

⁴ Todos os nomes atribuídos aqui aos estudantes são fictícios.

⁵ Daniel era um personagem fictício que, na tarefa, era descrito como um imigrante que acabara de chegar no Brasil, se encontrava doente e precisava do auxílio de um amigo para descrever seus sintomas a um profissional da saúde.

amigos se dava principalmente em sua língua materna, adicionando evidência ao ciclo vicioso em que muitos imigrantes se encontram: por exemplo, com dificuldade de encontrar um trabalho em função de uma proficiência iniciante na língua alvo e, conseqüentemente, a impossibilidade de estar exposto a novas situações de comunicação na língua alvo uma vez que possuem acesso somente a sua própria comunidade linguística, falantes de sua língua materna. Neste sentido, a análise crítica de necessidades também aponta questões que precisam ser consideradas no desenho e implementação de atividades para esse contexto: como lidar com a diversidade dos estudantes e, principalmente, com aqueles alunos que não possuem o contato linguístico esperado em um contexto de em que a língua portuguesa é predominante como é o caso do Brasil?

É importante destacar que o processo de análise crítica de necessidades no contexto do projeto PLAM influenciou diversas ações futuras como, por exemplo, o desenvolvimento de materiais didáticos para o contexto de ensino remoto durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19. Entendemos que o processo de análise de necessidades aqui descrito possibilitou não apenas elencar conteúdos ou temas relevantes para o ensino de português como língua de acolhimento, mas também compreender os contextos e realidades de imigrantes e refugiados. Assim, a própria estrutura flexível do curso foi pensada a partir das necessidades dos discentes. Muito embora seja um desafio atender a diversidade de necessidades de um público tão plural, foi possível observar que muitos alunos descreveram a etapa da entrevista como um dos momentos mais positivos do curso. Isso parece indicar a importância de que os anseios dos alunos sejam ouvidos (e levados em consideração) e que o diálogo crítico (FREIRE, 2005) seja a base do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, ainda, que a análise crítica de necessidades deve ser entendida como um processo cíclico, já que estamos constantemente buscando melhor compreender o contexto e tomando decisões a partir disso.

Em retrospectiva, percebemos que os instrumentos utilizados para a análise crítica de necessidades também poderiam ser expandidos de forma a contemplar de forma mais explícita as identidades, culturas, e o contexto sociopolítico (em nível micro e macro) dos estudantes. Isso possibilitaria uma compreensão ainda mais profunda de suas realidades, além de promover a valorização de suas identidades, histórias e conhecimentos. Acreditamos, neste sentido, que uma pergunta que deve guiar o processo de análise crítica de necessidades deva ser: o que nós — pesquisadores, docentes, etc — temos a aprender sobre e com os alunos?

5. Considerações finais

Ao longo deste artigo, argumentamos em defesa da importância de um ensino que questione e subverta práticas colonialistas tão presentes na área de ensino de línguas. Para tanto, discutimos alguns princípios da pedagogia crítica freireana que podem elucidar o fazer pedagógico na área de português como

língua de acolhimento. Entendemos, neste sentido, que só é possível ensinar português de forma realmente acolhedora se adotarmos uma perspectiva crítica e contra-hegemônica — ou seja, se pudermos contrapor a imposição cultural e linguística que nos atravessa historicamente. Embora quebrar com tais padrões tão incrustados em nossa sociedade — em que algumas culturas e línguas são vistas como superiores —, defendemos que um princípio fundamental para darmos os primeiros passos (ou os *baby steps*, conforme argumenta Crookes [2013]) é o de análise crítica de necessidades. Em consonância com Freire (1996) e hooks (1994), buscamos demonstrar a importância de partir da realidade dos alunos. Mais do que entender "o que eles gostariam de aprender" ou "para que usam a língua portuguesa", o processo de análise crítica de necessidades permitiu melhor conhecer quem os alunos são, quais são seus contextos sociais e econômicos, e como o projeto PLAM poderia de alguma forma contribuir com um processo de aprendizado de línguas visando a reflexão e a ação (gerando, possivelmente, transformação) também para fora da sala de aula. O objetivo é, portanto, contribuir com a transformação desses sujeitos com relação a seu papel, bem como seus direitos e deveres na sociedade em que vivem atualmente. Uma análise crítica de necessidades que, por exemplo, identifica uma dificuldade no acesso ao atendimento médico de urgência pode culminar em tarefas que incluam aprender sobre o sistema de saúde municipal; ou ainda uma análise crítica de necessidades que identifica que seus estudantes não fazem uso do sistema de transporte público para chegar ao seu local de estudos pode vir a incluir tarefas que os auxiliem a utilizar aplicativos de locomoção, ou a preencher os formulários de solicitação de isenção de tarifas a estudantes.

Tais exemplos apenas ilustram como uma análise crítica de necessidades pode, para além de identificar necessidades comunicativas dos estudantes, ser uma ferramenta para a transformação da situação de vida destes estudantes. Certamente, a condução de uma análise crítica de necessidades por si só não se refletirá em uma prática de ensino que subverte o ensino tradicional e colonialista. Há um grande caminho a percorrer para que se construa uma ponte entre estabelecer as necessidades comunicativas de um grupo de estudantes e desenvolver e implementar um currículo que atenda estas necessidades de maneira acolhedora, que conceba estes estudantes como protagonistas das tarefas que desempenham em sala de aula de forma que se identifiquem como sujeitos centrais nesse processo, e que inclua informações e/ou ferramentas com potencial de ensino da língua e ampliação do acesso dessa população aos serviços públicos que podem — se não garantir — ao menos facilitar sua adaptação ao novo país. Para que uma análise crítica de necessidades seja parte de uma prática de ensino transformadora é necessário iniciar por ela, mas também é imprescindível questionar e revisar o uso de materiais didáticos tradicionalmente desenvolvidos para o ensino de língua, revisar o processo de formação de professores, e reforçar a ideia de que este é um processo longo e cíclico, articulado à visão freireana de uma educação emancipadora. É fundamental, ainda, que políticas públicas garantam que ações pedagógicas voltadas aos imigrantes e refugiados aconteçam de forma a atender as necessidades dessa população.

Há, certamente, diversos desafios para a condução de análise de necessidades em contextos reais de ensino. No contexto de ensino aqui focalizado, o aspecto multilíngue é um destes. Foi um desafio abraçar as diversas línguas dos estudantes para a coleta de dados, permitindo, entretanto, conceder maior autonomia aos estudantes para se expressarem conforme suas preferências. Entendemos que o processo de análise crítica de necessidades também foi importante para que os estudantes fossem reconhecidos e ouvidos. Assim, o curso e o currículo não são pensados a partir de um modelo único de estudante, mas são re(construídos) dialogicamente a partir do grupo das realidades discentes. Neste processo, faz-se necessário ouvir as diversas vozes daqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Em um contexto tão plural e tão impermanente como é o da migração no contexto brasileiro, é importante que a análise crítica de necessidades seja um processo constante e cíclico.

Por fim, é importante destacar que nosso objetivo aqui não foi apresentar um modelo ideal de análise crítica de necessidades, mas sim trazer à tona reflexões sobre a importância de um fazer pedagógico que parta da realidade dos alunos, em especial no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. Esperamos, deste modo, que as reflexões aqui empreendidas possam elucidar o trabalho com imigrantes e refugiados de forma a torná-lo cada vez mais crítico, emancipador e, conseqüentemente, acolhedor.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo Luís Teixeira de. Language education in English as an additional language in Brazil: overcoming the colonial practices of teaching English as a foreign language. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 935-961, 2021. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49691>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49691>. Acesso em 29 dez. 2022.
- AMORIM, Telma Pires Pacheco; XAVIER, Rosely Perez. Uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel para a construção de um programa de ensino de língua estrangeira baseado em tarefas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 123-146, 2017.
- BENESCH, Sarah. Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 723–738, 1996. DOI <https://doi.org/10.2307/3587931>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587931?origin=crossref>. Acesso em 29 dez. 2022.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Vitoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1191/1478088706qp063oa?scroll=top&needAccess=true&role=tab>. Acesso em 29 dez. 2022.
- CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca. G. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- CROOKES, Graham. V. *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. 1ed. New York: Routledge, 2013. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203844250>. Disponível em: <https://www.routledge.com/Critical-ELT-in-Action-Foundations-Promises-Praxis/Crookes/p/book/9780415883498>. Acesso em: 29 dez. 2022.

- DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana Coeli Costa; BRENNER, Ana. Karina. “É um problema de todo mundo”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. *Fórum Linguístico*, v. 15, n. 3, p. 3226–3240, 2017.
- DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latinoamericanos*, Universidad de Aarhus, v. 6, n. 10, 2005. DOI <https://doi.org/10.7146/dl.v6i10.113653>. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- ELLIS, Rod. Task-Based Language Teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221–246, 2009. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- FARIAS, Priscila; SILVA, Leonardo da. Doing critical language teaching through tasks: Insights from the Brazilian context. *Education Sciences*, v. 11, n. 5, p. 1–23, 2021. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci11050223>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297295>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.
- FREIRE, Paulo, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2005.
- GALEANO, Eduardo. *Open veins of Latin America. Five centuries of the pillage of a continent*. Serpent’s Tail, 2009.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, 2010. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- HADDAD, Sérgio. *Paulo Freire e bell hooks: um encontro permanente*. In: hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- ICOM (Instituto Comunitário Grande Florianópolis). *Sinais Vitais: Migração Internacional*. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MjdExiAAx325I8le-9QGo2TZRQuzldpc/view>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- JASSO-AGUILAR, Rebeca. Sources, methods and triangulations in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. In: LONG, Michael. H. (Org.), *Second language needs analysis*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005, p. 127-158.
- LONG, Mike. *Why TBLT?* In: LONG, Mike. (Org.) *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. 1ed. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2015, p. 3-15.
- LONG, Mike. *Identifying language needs for TBLT in the tourist industry*. In: BOSH, Gloria; SCHLAK, Torsten. (Eds.). *Teaching Foreign Languages for Tourism*. Research and Practice. Bern: Peter Lang, 2013, p. 25–48.
- LOPES, José Henrique. *Materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta*. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas*. Londrina: Eduel, 2009. p. 127-156.

- LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. *Revista SIPLÉ*, edição especial, n. 2. p. 31 - 56, 2018.
- LONGO, Ivan. Neonazistas ameaçam atentado contra mostra de cultura haitiana em SC: "Faremos uma chacina". *Revista Fórum*. 17 nov. 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2022/11/17/neonazistas-ameaam-atentado-contra-mostra-de-cultura-haitiana-em-sc-faremos-uma-chacina-127477>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- MARCELINO, Ana Flávia Boeing. Uma proposta de currículo baseado em tarefas que parte da pesquisa-ação no contexto de ensino de PLAc. *Veredas: Revista de Estudos Linguístico*. v. 25, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35807>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/35807>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- MARCELINO, Ana Flávia Boeing. *TBLT and Portuguese as a Host language: analyzing learners' oral performance in terms of Outcome Achievement and investigating the task implementation process through the learners' and the teacher's perspectives*. Orientadora: Raquel Carolina de Souza Ferraz D'Ely. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Inglês – Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PPGI0187-D.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- MAYO, Peter. Understanding colonialism and fostering a decolonizing emancipatory education through Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, London, v. 54, n. 13, p. 2275-2285, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2116313>
- PAIXÃO, Harrison Parizotto da. *Needs Analysis in Portuguese Lessons: One Possibility?*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13779>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- RICH, Adrienne. *Collected Poems: 1950-2012*. W. W. Norton & Company, Inc. Disponível em: <https://www.sccs.swarthmore.edu/users/99/jriefel/poetry/rich/children.html>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- RICHARDS, Keith. *Interviews*. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics*, Palgrave Macmillan, 1 ed. 2009. p. 182–199.
- SANIELE, B. *Número de imigrantes no Brasil cresce 24% em dez anos*. Rádio Agência Nacional. 12 dez. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-12/numero-de-imigrantes-no-brasil-cresce-24-em-dez-anos>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- SILVA, Leonardo da; FARIAS, Priscila Fabiane. Critical tasks in Brazil: locally produced epistemologies and praxis. In: TAVARES, Vander (Ed.), *Social justice, decoloniality, and southern epistemologies within language education: Theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil*. Routledge, 2023. p. 91-107.
- SILVEIRA, Rosane.; MARCELINO, Ana Flávia Boeing. *Letras para além da universidade: o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento*. In: STEFANELLO, Paulo Gerson R.; CHAGAS, Lucas Araújo (Orgs.). *Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: Transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Cassilândia, 2023.
- SILVEIRA, Rosane.; XHAF AJ, Donesca Puntel. The use of tasks in the teaching of Portuguese as a Second Language. *Linguagem e Ensino*, v. 23, n. 2, 2020. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v23i2.17427>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17427>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- ZHANG, Hanzi. *Investigação-acção das necessidades no ensino do português para fins específicos: o caso do público chinês em Portugal*. Orientadoras: Catarina Gaspar; Margarita Correia. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20325>. Acesso em: 27 jul. 2023.