

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA POVOS IMIGRANTES
NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Milton Gabriel Junior (UNIP)

miltongjunior@gmail.com

Ana Katy Lazare Gabriel (FEUSP)

anakatyl@gmail.com

RESUMO

As políticas públicas educacionais têm desempenhado um papel crucial na formação de políticas linguísticas, inicialmente focadas na universalização do acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino. Com o tempo, essas políticas passaram a abordar a diversidade linguística, reconhecendo a língua como um componente fundamental da identidade cultural e um meio essencial de inclusão social. Diretrizes específicas foram integradas para o ensino de línguas, incluindo o português e a valorização das línguas maternas de imigrantes, refugiados e apátridas. A evolução dessas políticas reflete uma compreensão mais ampla e inclusiva da educação, que não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento da identidade cultural e à promoção da equidade social. Movimentos sociais e organizações têm sido fundamentais na defesa dos direitos dos migrantes e na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Embora as políticas públicas apontem para a importância da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, ainda há necessidade de diretrizes pedagógicas específicas para esse ensino, destacando a importância de políticas públicas linguísticas que tratem dessas especificidades.

Palavras-chave:

Imigrantes. Política linguística. Política pública.

ABSTRACT

Educational public policies have played a crucial role in shaping linguistic policies, initially focusing on universal access to education and improving the quality of teaching. Over time, these policies began to address linguistic diversity, recognizing language as a fundamental component of cultural identity and an essential means of social inclusion. Specific guidelines were integrated for language teaching, including Portuguese and the appreciation of the mother tongues of immigrants, refugees, and stateless persons. The evolution of these policies reflects a broader and more inclusive understanding of education, which is not limited to cognitive development but also strengthens cultural identity and promotes social equity. Social movements and organizations have been fundamental in defending the rights of migrants and promoting education that values diversity and inclusion. Although public policies highlight the importance of learning Portuguese for speakers of other languages, there is still a need for specific pedagogical guidelines for this teaching, emphasizing the importance of linguistic public policies that address these specificities.

Keywords:

Linguistic policy. Public policy. immigrants.

1. Introdução

De acordo com o relatório da (OIM²⁰), dados relativos à migração revelam que há 1.1 milhões de migrantes internacionais no Brasil e de acordo com o Portal da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a cidade contou, em 2023, com aproximadamente 10.000 crianças imigrantes matriculadas. Com base nesses dados é relevante conhecer e problematizar o conjunto de legislação que impulsionam as Políticas Públicas de Línguas, doravante PPLs, voltadas à população imigrante em contexto multicultural e multilíngue.

Mapeamos a política municipal para povos migrantes na cidade de São Paulo que impulsionou PPLs e apresentamos os conceitos de Política Pública Educacional como um conjunto de elementos intrínsecos que espelham as intenções, objetivos e estratégias de uma entidade governamental no que tange às práticas pedagógicas de um órgão público.

No que tange uma PPL, assumimos que ela é um conjunto de diretrizes estabelecidas para tratar de questões relacionadas ao uso e regulação da educação linguística. Para tal, Louis-Jean Calvet destaca que a formulação clara de uma PPL engloba decisões governamentais que orientam a interação entre línguas em um dado contexto sociolinguístico (Cf. CALVET, 2007, p. 11). Schiffman (1996) acresce à proposição de Louis-Jean Calvet a ideia de que em um mesmo contexto sociolinguístico coexistem duas políticas linguísticas, uma explícita, formalizada em documentos oficiais, e outra implícita, emergente de práticas cotidianas. Nessa mesma linha, mas sob outra perspectiva, Shohamy (2006) propõe a distinção entre uma política linguística formal e outra informal, argumentando que a política linguística pode operar independentemente de uma promoção explícita por parte de agentes governamentais.

De natureza igual, aplicar as proposições de Calvet e Shohamy no entendimento e análise das PPLs voltadas para o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes, refugiados e apátridas na cidade de São Paulo, requer considerara analisar tanto as políticas linguísticas explícitas quanto as implícitas. Isso implica não apenas na consideração de diretrizes e programas oficiais que promovam a inclusão linguística, mas também no reconhecimento e incentivo a práticas cotidianas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos alunos bem como a produção de políticas “implícitas ou informais” geradas por professores, estudantes ou comunidade de falantes na promoção de interações

20 Organização Internacionais para a Imigração, <https://brasil.iom.int/pt-br>.

interculturais significativas. Dessa forma, a PPL desempenhará um papel crucial na integração social e educacional desses grupos, garantindo-lhes acesso equitativo à educação e à participação plena na sociedade.

Acerca da elaboração de uma PPL em contexto multicultural e multilíngue é fundamental considerar a coexistência e a valorização da diversidade linguística, assim, conforme Calvet (2007), tal abordagem preserva a diversidade cultural e serve como forma de fortalecimento das identidades culturais. Acrescento à noção de coexistência e valorização de línguas, na elaboração de uma PPL, o reconhecimento da diversidade linguística (Cf. CABRAL, 2006; MAY, 2001); promoção da igualdade de oportunidades para todas as comunidades linguísticas (Cf. SIGNORINI, 2008); desenvolvimento de falantes plurilíngues; investimento em programas de formação de professores voltados para a abordagem de questões ligadas à diversidade linguística (Cf. SPOLSKY, 2004; HULT; SPOLSKY, 2008) e incorporação de métodos pedagógicos inclusivos.²¹

2. Língua e linguagem

Para problematizar as questões de língua e linguagem, nos cabe apresentar algumas definições de língua e linguagem, sendo linguagem uma atividade humana que revela aspectos históricos sociais e culturais nas representações de mundo e, que pela linguagem, o ser humano organiza e dá forma as suas experiências. Ao passo que língua pode ser definida como um sistema de representações socialmente constituído por signos linguísticos, de caráter e finalidade de interação social, na medida em que sua existência está associada as interações sociais e negociações de enunciados entre seus falantes.

Apresentamos as proposições de Richard Ruiz que propôs pensar em língua como ‘problema’, ‘direito’ ou ‘recurso’ no ensino-aprendizagem. Levando isso em conta, a língua pensada como um ‘problema’ implica em considerar a heterogeneidade linguística; como um ‘direito’, pressupõe considerar que a equação entre o uso da língua do falante e a língua do aprendiz ou de comunidades minorizadas, ao passo que considerar a língua como um ‘recurso’, que aqui nomearemos como “repertório

21 O termo ‘métodos pedagógicos inclusivos’ refere-se a abordagens e práticas educacionais que visam promover a participação e aprendizagem de todos os aprendizes, independente de suas características ou necessidades. Tais métodos visam oportunizar ambientes educativos acessíveis a todos, valorizando a diversidade e oportunidades igualitárias.

linguístico” ou conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos que um indivíduo possui e utiliza em diferentes contextos comunicativos.

A concepção de repertório linguístico evoluiu significativamente ao longo das décadas, refletindo mudanças significativas nas abordagens teóricas e nas condições sociais. Três importantes teóricos que contribuíram para essa evolução são Basil Bernstein, Joshua Fishman e Jan Blommaert que apresentam diferentes perspectivas sobre como os repertórios linguísticos são formados e utilizados. Basil Bernstein foi um dos primeiros a explorar a relação entre linguagem e estrutura social. Em sua teoria dos códigos sociolinguísticos, o autor apresenta a distinção entre o código elaborado e o código restrito, uma vez que “os códigos linguísticos refletem e reproduzem as estruturas sociais, influenciando a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido” (Cf. BERNSTEIN, 1971).

Joshua Fishman expandiu a compreensão dos repertórios linguísticos ao focar nas dinâmicas sociolinguísticas em comunidades multilíngues ao propor que os repertórios linguísticos são constituídos pelas diversas variedades de línguas e dialetos que os indivíduos utilizam em diferentes contextos sociais, sendo que “as relações entre os papéis podem ser usadas como unidades de organização de dados tanto em relação à variante com a qual se fala, quanto em relação a outras variantes no comportamento interpessoal” (FISHMAN, 1971). Essa perspectiva enfatiza que a escolha de uma variedade linguística específica está ligada ao contexto social e às expectativas normativas associadas a diferentes situações comunicativas.

Jan Blommaert introduziu a noção de *superdiversidade* ao argumentar que os repertórios linguísticos são dinâmicos e multifacetados, refletindo as trajetórias de vida e as experiências sociais dos indivíduos, assim, “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (BLOMMAERT, 2010) e critica a visão tradicional de que as línguas são entidades autossuficientes e estáveis, sugerindo que essa perspectiva ignora a complexidade das práticas linguísticas em contextos de *superdiversidade*.

Desse modo, a evolução da concepção de repertório linguístico, desde Bernstein a Blommaert, reflete uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas, sendo basilares na compreensão de como os repertórios linguísticos são formados, utilizados e influenciados pelas estruturas sociais e experiências individuais. Tais estruturas são essenciais para a análise das interações linguísticas em um

mundo diversificado e de mobilidade humana na qual os movimentos migratórios e processos de colonização, constituem a base para a maioria dos contatos entre grupos étnicos e linguísticos. Quando esses grupos se concentram em um mesmo espaço geográfico, não apenas precisam se adaptar ao novo meio, mas também estabelecer trocas linguísticas e culturais com outros grupos, sendo que a linguagem emerge como o principal elemento de intercâmbio, sofrendo modificações significativas. A estreita relação entre a estrutura social e o uso da língua pelos falantes torna a linguagem suscetível a transformações quando há contato entre diferentes grupos linguísticos. Assim, o amplo e contínuo contato entre falantes de línguas diversas resulta em situações variadas de multilinguismo, construídos cultural e sócio historicamente, e o estatuto das línguas em contato depende da natureza das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo entre sujeitos sociais e étnicos. Essas relações envolvem códigos culturais, sistemas de valores linguísticos e habilidades que capacitam a construção de padrões identitários. Os fenômenos linguísticos, intrinsecamente culturais e historicamente construídos, desempenham um papel crucial nos estudos de contatos linguístico. O estatuto das línguas em situações de contato depende profundamente das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo entre sujeitos sociais e étnicos. Essas relações envolvem códigos culturais, sistemas de valores linguísticos que fomentam a construções identitárias.

Considerando as identidades linguísticas dos sujeitos como construções discursivas fluidas, temporárias e historicamente construídas e determinadas, mas não como entidades fixas, é possível que elas sejam definidas em relação ao “Outro”, refletindo a complexidade das interações sociais e culturais. Portanto, quando ocorre dominação de um povo sobre outro no contexto do contato linguístico, a situação de multilinguismo frequentemente resulta em conflitos e a delimitação artificial de regiões por colonizadores, detentores do poder político e econômico, pode levar à subordinação das línguas e à supressão de direitos linguísticos. Assim sendo, o ensino de língua portuguesa, neste contexto, é considerado com um problema que demanda práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem o contexto educacional como multilíngue, no qual os documentos norteadores da educação básica brasileira preconiza o “mito de monolinguismo”, resultado de anos de política de interdição e apagamento de outras línguas, as ‘menorizadas’ que fortalecem o projeto de construção de uma nação brasileira idealizada que resulta na crença errônea de “um povo, uma nação, uma língua”, a língua portuguesa do colonizador, desconsiderando as demais línguas existentes no Brasil.

Tratar de língua como direito inalienável, pressupõe pensar no direito à educação e, principalmente em educação linguística, uma vez que o direito à educação é um princípio fundamental. A título de reforço à garantia deste direito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu a base jurídica internacional para o direito à educação, afirmando que “todo ser humano tem direito à educação”. No entanto, essa previsão inicial era restritiva, variando em obrigatoriedade e acessibilidade à medida que se avança da educação fundamental para a superior, constante em seu Artigo 26. Os direitos linguísticos constituintes dos direitos humanos e civis, estão relacionados ao direito individual e coletivo de escolher a língua ou línguas para comunicação em ambientes privados ou públicos e visam garantir às pessoas a possibilidade de expressar-se na língua de sua escolha, preservando a diversidade linguística e protegendo as línguas inibidas a sua utilização em determinados contextos. Uma importante referência nesse contexto é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que apoia especialmente os direitos linguísticos, incluindo os das línguas ameaçadas de extinção e minorizadas. Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos recomendou a criação de uma Comissão Mundial de Direitos Linguísticos, composta por representantes de organizações não governamentais e entidades ligadas ao direito linguístico.

Outra declaração relevante é a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) que manteve o direito da criança à educação gratuita e compulsória, definiu parâmetros para a educação infantil, destacando a importância de promover a cultura geral da criança, desenvolver habilidades, julgamento e responsabilidade moral e social, uma vez que pensar no direito à educação da criança migrante pressupõe considerar didáticas de ensino diferenciadas que valorizem as diferentes línguas, culturas e formas de aprender.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, reconhece o direito de todas as pessoas à educação, propondo um conceito mais amplo, que, estabelece a necessidade de os Estados garantirem a gratuidade progressiva e a acessibilidade em todos os níveis educacionais, com a educação primária sendo obrigatória e gratuita para todos, conforme proposto no Artigo 13. Ainda no contexto do direito à educação formal com migrantes e refugiados, a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951) estabelece que os Estados devem oferecer aos refugiados tratamento igual ao dos nacionais em relação ao ensino primário. Além disso, os tratados relacionados aos direitos dos migrantes, como

a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (1990), garantem o acesso à educação em igualdade de condições.

Coloco em evidência, o direito à educação linguística como parte constituinte do direito à educação à população imigrante de acordo com a perspectiva dos Direitos Humanos Linguísticos (Cf. SKUTNAB-KANGAS; PHILLIPSON, 1995; HAMEL, 1995; OLIVEIRA, 2003), na qual os alunos migrantes não devem receber apenas o direito à educação formal, mas também outros benefícios, tal como o direito à educação linguística. No âmbito da ciência da linguagem, é imperativo incorporar aspectos sociais e identitários ao estudo do contato entre línguas, preenchendo uma lacuna no que tange o conceito de língua como prática social. No campo da Sociolinguística, a língua é intrinsecamente múltipla, variável heterogênea, mutante, instável e em constante desconstrução e reconstrução, logo, considerar a língua como um sistema de sons que se processam em uma determinada comunidade pelo uso da linguagem, evidencia a diferenciações de uso que não prejudicam a unidade da língua, mas apresenta variedades conforme grupos sociais que a compõem em uma determinada comunidade de fala. A língua, embora apresente características heterogêneas e seja altamente estruturada dentro de um sistema linguístico, possibilita expressões de formas diversas igualmente lógicas e com coerência funcional propiciando assim a seus falantes elementos necessários para interação comunicativa e sociocultural.

Assim sendo, a partir do século 21, o ensino de português como língua estrangeira, nomeado como PLE, passou a ocupar outros espaços no contexto transnacional (Cf. BAENINGER; PERES, 2017). Assim, os fluxos migratórios e suas dinâmicas ganhou relevância em relação às necessidades de comunicação e intercâmbio linguístico-cultural, que culminou na noção da língua portuguesa pelo viés da noção de língua pluricêntrica (Cf. OLIVEIRA, 2015) e passou a desempenhar um papel ativo inserida em cenário reconfigurado e ressignificado pela ampliação, principalmente, do público migrante internacional. Por conseguinte, uma nova proposta socioeducativa emergiu para atender às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa, modalidade brasileira, com status de língua majoritária a ser ofertada aos migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade. Refiro-me à língua portuguesa como Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, uma iniciativa que, por meio do ensino da língua portuguesa, promove a acolhida solidária, participa e ativamente do agenciamento de questões (extra)linguísticas enfrentadas pelo sujeito

migrante no Brasil. O PLAc, posicionado como uma prática de ensino referenciada e reconhecida, orientada para a ação, na qual “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos (...) e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (GROSSO, 2010, p. 71) privilegia a participação ativa do aprendiz que também propõe abrir-se à compreensão do outro (Cf. GROSSO, 2010, p. 74), considerando as questões psicossociais e discriminatórias enfrentadas pelos migrantes internacionais. Igualmente, o PLAc adota uma práxis que visa conscientizar o aprendiz de que a língua não é apenas um conjunto de regras e normas ou meio necessário à vida em sociedade, como também representa um ‘recurso’ potencial de emancipação que objetiva impedir que a língua represente um “risco de exílio” (Cf. REVUZ, 1998) ou um fator que dificulte ainda mais a integração na sociedade que o acolhe. É isso que o PLAc e outras iniciativas populares têm buscado fazer, ao atender, entre outras demandas, às necessidades de comunicação que hoje se configuram como um dos principais recursos no processo de (re)integração e pertencimento daqueles que passam a viver no Brasil. De mesmo modo, com um ensino que prevê uma abordagem com foco comunicativo voltado não apenas para as necessidades imediatas, o PLAc orienta seu saber-fazer com o intuito de atender às carências de sujeitos subalternizados (Cf. SPIVAK, 2010) que em determinadas situações podem ser identificados exclusivamente por meio de um discurso de falta “essencialista e totalizador” que os define por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando suas vivências, agências, saberes e conhecimentos (Cf. DINIZ; NEVES, 2018, p. 100-1).

Diante disso, acreditamos que PLAc deve ser uma prática de ensino e aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, mas que seja extensiva para outros grupos de migrantes internacionais ou nacionais, que estejam na condição de minorizados ou de vulnerabilidade, que desejem aprender a língua ‘majoritária’ do Brasil, como mencionado anteriormente, em meu entendimento de país monolíngue. Em nossa perspectiva, o conhecimento do idioma é mais um ‘recurso’ que o indivíduo pode lançar mão para melhorar sua condição de vida e/ou diminuir sua vulnerabilidade, pois aumenta sua capacidade de responsiva.

3. *Cultura*

A cultura continua sendo um assunto bastante discutido no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo, envolvendo tanto o currículo

escolar, os professores e os alunos de língua. Isso é o resultado de inúmeras pesquisas dedicadas à definição da natureza da cultura, do seu papel e lugar no ensino de língua estrangeira (Cf. BYRNES, 2002; KRAMSCH, 1993; 1997; 1998; PAIGE, 2003; RISAGER, 2006).

Linguistas aplicados, como Alastair Pennycook (1994) e James Gee usaram o termo “discurso” em vez de linguagem quando tratavam das relações entre língua e cultura, devido à influência da língua na realidade. De acordo com Pennycook (1994, p. 128) “(...) o discurso não se refere à língua ou aos usos da língua, mas a formas de organização de significado que muitas vezes, mas não exclusivamente, se realizam por meio da língua” e considera o discurso verbal apenas uma das muitas formas pelas quais a noção de cultura se forma. As práticas discursivas fornecem um método útil para estudar as conexões entre comunicação intercultural, contextos, línguas e culturas (Cf. HANKS, 1996; KRAMSCH, 1993; RISAGER, 2007; YOUNG, 2009). Atualmente, essas duas perspectivas culturais coexistem na teoria e na prática no ensino–aprendizagem de línguas.

Desde a perspectiva pós-moderna, a cultura tornou-se em discurso, uma construção semiótica social, sendo que os falantes de uma língua, provavelmente acompanharão a mudança de seu horizonte cultural e se deslocar no processo de compreender o outro, ou, como diz Clifford Geertz, na tentativa de compreender “seus” pontos de vista em “nosso” vocabulário (Cf. GEERTZ, 1997, p. 2001). Essas novas realidades culminam no cerne de uma definição contemporânea de cultura e quando a cultura não está mais limitada à história nem ao território de um país-estado, devemos entendê-la como um processo discursivo dinâmico, criado e reconstruído de várias maneiras pelos indivíduos que lutam por significados simbólicos e buscam controlar suas próprias subjetividades e interpretações da história. Nessa perspectiva, cultura não pode ser entendida diretamente como comportamentos e eventos, uma vez que sua interpretação depende de quem a interpreta e de uma posição histórica específica na sociedade.

O termo “intercultural” surgiu na década de 1980, nos estudos das áreas da comunicação intercultural e educação intercultural, que visam melhorar a comunicação e a cooperação entre pessoas de diferentes culturas nacionais dentro de espaço culturalmente híbrido. Na Alemanha e França a educação intercultural é um componente importante na educação humanística, sendo que o conceito de competência intercultural, no campo de estudos de ensino de línguas, está imbricado à noção de competência comunicativa e tomou maiores proporções na Europa na década de 1990,

de acordo com os postulados de Byram e Zarate (1997); Fleming, 1998; Liddicoat, Scarino, 2013.

Nos campos acadêmicos conhecidos como “afterlogical studies” – que englobam tendências pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-coloniais e estudos culturais –, uma série de conceitos e termos emergiu para abordar a complexidade das relações entre povos, culturas e sociedades. Esses conceitos incluem o “pensamento de borda”, que nos convida a examinar os fragmentos e estilhaços em um mundo fragmentado. A “geopolítica do conhecimento” nos leva a questionar as hierarquias e poderes subjacentes à produção e disseminação do conhecimento. A “transmodernidade” e a “transnacionalidade” que desafiam as fronteiras tradicionais e nos lembram da fluidez das identidades e culturas. Além disso, termos como “pluridiversidade” e “hibridismo cultural” reconhecem a multiplicidade de formas de vida e expressões culturais. Essa desconstrução de conceitos outrora totalizantes – como tradição, identidade, religião, ideologia, valores, nação e povo – é fundamental para uma teoria social mais sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

4. Sujeito

As diferentes proposições sobre sujeito na linguística e na sociolinguística, desde Saussure a Blommaert, refletem uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas, sendo que contribuem no entendimento de como os sujeitos são formados, utilizados e influenciados pelas estruturas sociais e pelas experiências individuais. Embora Ferdinand de Saussure não tenha abordado diretamente o conceito de sujeito, sua teoria da linguagem como um sistema de signos influenciou muitos estudos subsequentes sobre a subjetividade e a enunciação, uma vez que para ela a língua é um sistema social e a fala um ato individual, sugerindo uma separação entre o sujeito e a estrutura linguística.

Émile Benveniste avançou na teoria da enunciação, introduzindo a ideia de que a linguagem é um meio pelo qual o sujeito se constitui, uma vez que “(...) é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286) ao distinguir a língua como um sistema de signos e a fala como um ato individual de enunciação, na qual o sujeito emerge, sendo este inseparável da linguagem e constituído pelos atos de fala.

Mikhail Bakhtin contribuiu com a ideia de dialogismo, na qual o sujeito é visto como constituído através da interação dialógica com outros e enfatiza que a identidade do sujeito é formada e transformada através do diálogo contínuo com diferentes vozes e perspectivas, visto que “o sujeito é sempre um sujeito social, constituído na interação com outros sujeitos” (BAKHTIN, 1981, p. 84).

Michel Foucault abordou o sujeito a partir de uma perspectiva histórica e discursiva e em *A Arqueologia do Saber* (1969) argumentou que o sujeito é uma construção histórica, moldada por práticas discursivas e relações de poder, posto que “o sujeito é uma construção histórica e social, produzida por discursos e práticas de poder” (FOUCAULT, 1969, p. 117) e sugere que as identidades dos sujeitos são formadas através de discursos que definem o que é considerado normal ou desviante.

No campo da sociolinguística, Joshua Fishman descreveu o sujeito como um agente social que utiliza seu repertório linguístico para navegar e negociar identidades em diferentes contextos sociais e sugere que “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (FISHMAN, 2010, p. 102), visão que enfatiza a importância das práticas linguísticas na construção e na expressão das identidades dos sujeitos.

Jan Blommaert trouxe uma nova dimensão ao conceito de repertório linguístico ao introduzir a noção de superdiversidade, em *The Sociolinguistics of Globalization* (2010), argumentou que os repertórios linguísticos são dinâmicos e multifacetados, que reflete as trajetórias de vida e as experiências sociais dos indivíduos. Ao afirmar que “os repertórios linguísticos são recursos dinâmicos que os indivíduos mobilizam em diferentes contextos sociais para negociar identidades e significados” (BLOMMAERT, 2010, p. 102), apresenta uma crítica a visão tradicional de que as línguas são entidades autossuficientes e estáveis, sugerindo que essa perspectiva ignora a complexidade das práticas linguísticas em contextos de superdiversidade.

Logo, as diferentes concepções de sujeito na linguística e na sociolinguística, desde Saussure até Blommaert, refletem uma crescente compreensão da complexidade e da dinamicidade das práticas linguísticas e tais perspectivas são essenciais para a análise das interações linguísticas em um mundo que vivenciar deslocamentos forçados.

Retomando a tríade língua, linguagem, sujeito e cultura como constituinte na formulação de políticas públicas de línguas, consideramos a

língua, enquanto sistema de signos, e a linguagem, como prática social indissociáveis do sujeito, que se constitui e se expressa através dessas ferramentas comunicativas. Ao passo que a cultura permeia e é permeada por essas interações, moldando e sendo moldada pelas práticas linguísticas. Assim, PPLs eficazes devem, portanto, reconhecer e integrar essa complexa interrelação, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural. Elas devem também garantir que os sujeitos, em sua pluralidade, tenham acesso equitativo às metodologias específicas e recursos linguísticos necessários para a plena participação social e cidadã. Dessa forma, a tríade língua, linguagem, sujeito e cultura não apenas fundamenta a elaboração dessas políticas, mas também orienta suas práticas e objetivos, assegurando que atendam às demandas e realidades de uma sociedade multicultural e multilíngue.

Na contemporaneidade, a transição epistemológica propicia o surgimento de abordagens teóricas que se concentram na especificidade, diferença e integridade cultural de povos marginalizados em relação à história. Além disso, essa transição nos permite rever nossa percepção sobre a exclusão social e as desigualdades nas relações de poder que a sustentam. Por conseguinte, em contexto de falantes multilíngues, o uso de línguas minoritárias torna-se um 'direito' de seus falantes, ao invés de estar a serviço das funções sociais de seu uso.

Reconhecer o uso de línguas minoritárias como um 'direito' dos falantes, em vez de subordiná-lo às funções sociais de seu uso, destaca a necessidade de iniciativas educacionais que valorizem e integrem essas línguas no currículo escolar. Com base na concepção de língua como direito, traçaremos um panorama na legislação que regula o fazer dos servidores do município de São Paulo que atuam com a comunidade imigrante da cidade de São Paulo, num interstício de anos, de 2013 a 2023.

A Lei de Migração, que tem suas raízes na Lei nº 6.815 de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, criada durante um regime autoritário, refletia uma visão de migração centrada na segurança nacional e na soberania estatal, resultando em uma abordagem de controle estrito da imigração, com pouca consideração pelos direitos humanos e pelo acolhimento dos migrantes. Além disso, a lei estava desatualizada em relação aos avanços da Constituição Federal de 1988 e aos tratados internacionais de direitos humanos, carecendo de mecanismos adequados para garantir os direitos fundamentais dos migrantes e destacavam a vulnerabilidade desses sujeitos. O Estatuto do Estrangeiro também não incluía uma participação social efetiva na formulação de políticas migratórias, resultando

em um modelo de regularização complexo e fragmentado, semelhantes a um ‘juntado’ de marcos regulatórios, uma vez que não previa direitos específicos para os migrantes, tratando-os frequentemente como ameaças potenciais à comunidade e ao sistema de direitos do país. Essa perspectiva restritiva e punitiva marginalizava os imigrantes, reforçando a necessidade de uma nova Lei de Migração que se alinhasse aos princípios democráticos e aos direitos humanos, proporcionando um tratamento mais digno e inclusivo aos migrantes no Brasil. Pensando na fragilidade das legislações em tela, entidades civis e organizações não governamentais impulsionaram o governo municipal da cidade de São Paulo a criar a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e legislações decorrentes dela com o ensejo de propor uma visão de sujeito imigrante como ‘sujeito de direitos’.

5. *Políticas Públicas e de Línguas: sobre os discursos oficiais e as práticas sociais*

Pensando na fragilidade das legislações em tela, entidades civis e organizações não governamentais impulsionaram o governo municipal da cidade de São Paulo a criar a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e legislações decorrentes dela com o ensejo de propor uma visão de sujeito imigrante como ‘sujeito de direitos’. Sob este mote, apresentamos um panorama das Políticas Públicas implementadas na cidade de São Paulo, transversas pelo tema da migração internacional que impulsionaram a elaboração de PPLs, dando visibilidade ao agenciamento de outras materialidades, para além das práticas educacionais em contexto monolíngue. Assim, como a Política Pública se configura como um conjunto de elementos intrínsecos que espelham as intenções, objetivos e estratégias de uma entidade governamental, a PPL, nos remete à noção de um conjunto de diretrizes que trata da promoção e preservação de línguas em uma determinada área, regulação da educação linguística, promoção da diversidade linguística, preservação de línguas minoritárias, manutenção da função social da língua na construção da identidade cultural, formação linguística intercultural.

A partir de 2013, vimos o crescente número de associações e organizações da sociedade civil que lutaram pelos direitos da comunidade migrante a saber: entidades confessionais, organização de apoio ao migrante, grupos de pesquisa e extensão universitária, associações de grupos de migrantes ou entidades assistenciais ligadas às diferentes religiões. As propostas destas entidades civis, via PPLs implícitas e informais fomentaram

PPL explícitas e formais, para garantir os direitos sociais da população migrante pelo uso da língua. Em 2013, também foi criada a Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig), explicitada no Artigo nº 242 da Lei nº 15.754/2013, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo, doravante, SMDHC, que tem como base o reconhecimento da relevância dos fluxos migratórios na cidade de São Paulo, considerando os migrantes como sujeitos de direitos, assegurando seus direitos fundamentais e promovendo a integração social e cultural, respeitando seus saberes e com vistas à promoção do trabalho decente no município de São Paulo.

Também em 2013, ocorreu a 1ª Primeira Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, organizada pela SMDHC, por meio de sua Coordenação de Políticas para Imigrantes que contou com representantes do governo municipal e de organizações da sociedade civil. Ao tratar os imigrantes como sujeitos plenos de direitos, que contribuem para a construção de uma cidade melhor, conferiu ao ato de migrar o status de direito. O documento final da conferência apresentou diversas propostas divididas por temas e no que tange à educação, o documento apresentou o ensino de língua como uma política de inclusão que abarca o reconhecimento das diferentes culturas e línguas, o respeito ao outro e a importância de um diálogo intercultural, como forma de facilitar o acesso à informação e garantia de direitos.

Na Portaria nº 14/2015, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça e a Prefeitura da cidade de São Paulo, ofertou o curso de língua portuguesa a refugiados. Viabilizado por meio do programa nacional de acesso ao ensino técnico, PRONATEC, o curso contou com a organização do comitê nacional para os refugiados (CONARE), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e SMDHC e teve como objetivo promover a inclusão de imigrantes residentes em São Paulo por meio da aprendizagem de língua portuguesa, com foco nas técnicas de leitura e escrita e dados da cultura e hábitos do Brasil, com a finalidade de facilitar a busca de melhores oportunidades de trabalho.

O guia *Somos Todos Migrantes* apresenta orientações sobre os direitos da comunidade migrante e orientações aos servidores públicos que atendem essa população e versa sobre os direitos sociais, entre eles, o direito à matrícula e continuidade dos estudos, em todas as modalidades de etapas educacionais, além de cursos profissionalizantes e formas de revalidar o diploma e acesso ao ensino superior. Destacamos a certificação do

ENCEJA que é válida para comprovação de conhecimento da língua portuguesa para naturalização.

Em 2016, São Paulo aprovou a Lei Municipal nº 16.478/2016 e o Decreto nº 57.533/2016, que estabeleceram e regulamentaram a Política Municipal para a População Imigrante, doravante PMPI. A PMPI objetiva construir e implementar uma Política Pública transversal, intersetorial, intercultural, participativa e inclusiva a fim de promover o respeito aos direitos dos migrantes, à diversidade e interculturalidade como modo de prevenção de violações de direitos. Para além disso, a lei tem como princípio a “promoção de direitos sociais dos imigrantes, por meio de acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal”, “conferir isonomia no tratamento”; “priorizar os direitos e “bem-estar da criança do adolescente imigrantes, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente” e “garantia do direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade”.

No ano de 2017, foi publicada a Portaria Intersecretarial, SMDHC/SME, no 2/ 2017 que apresenta a ementa do curso Portas Abertas: português para imigrantes. Estes documentos, resultado de demandas históricas da população migrante jovem e adulta, culminaram na Política Pública de Língua, institucionalizada, formal e explícita, denominada Programa Portas Abertas que foi desenvolvido a partir da realização do mapeamento das dificuldades na promoção do trabalho decente, no qual o não domínio da língua portuguesa foi identificado como barreira para tal conquista deste direito. Com base nesta consideração, a SDHC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação implantou em agosto de 2017 a primeira política municipal de ensino de português para imigrantes que dialoga com as diretrizes da Política Municipal para a População Imigrante (PMPI). Vale ressaltar que o programa está inserido na série de 78 ações do Primeiro Plano Municipal de Imigrantes (2021–2024) aprovado por decreto municipal.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação juntamente ao Conselho Municipal de Educação, pela Resolução SME/CME nº 3, regulamentou os trâmites de acesso ao ensino em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e prioriza as diferentes possibilidades de organização curricular; flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular a fim de garantir a educação e à aprendizagem; necessidade de implantação de projetos especiais e experimentais; reorganização da escola, flexibilizando tempos, espaços e currículos e necessidade de garantia do direito à educação, considerando o tripé: acesso, permanência e qualidade

da educação, pelo viés intercultural. Vale ressaltar que a resolução é o primeiro marco regulatório que demanda observar as características e peculiaridades relacionadas com a língua, suas possíveis diferenças de conteúdos, sob uma perspectiva intercultural, inclusiva e equalitária no ensino-aprendizagem com migrantes.

No mesmo ano, o Conselho Municipal de Imigrantes realizou a 2ª Conferência Municipal de Política para Imigrantes a fim de definir propostas a serem deliberadas, com foco na reivindicação pelo protagonismo imigrante.

Na sequência, o Decreto no 59.965/2020 aprovou o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes em São Paulo para discutir as prioridades para a população de imigrantes, bem como fomentar espaço de participação social e política entre o poder público e a sociedade civil (2024, SMDHC). Assim, o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes, inserido no quadriênio 2021 a 2024, desmembrou as propostas da 2ª Conferência Municipal de Política para Imigrantes. Vale acrescentar que para o desenvolvimento da Política Municipal para a População Imigrante nos biênios 2021–2022 e 2023–2024 foram definidos oitenta objetivos estratégicos a serem implementados por meio de Políticas Públicas e de Línguas e de forma intersecretarial.

Em 2023 foi publicado o documento Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas aos Povos Migrantes que objetiva apresentar práticas pedagógicas com estudantes migrantes, pelo viés dos estudos interculturais, baseado nas demandas sócio interacionais, entraves culturais, linguísticos e ideológicos, apontados pelos professores da rede. Além disso, o documento teve como propulsores os deslocamentos de pessoas e seus acessos à educação formal, o hibridismo linguístico e cultural, além de questões ideológicas e políticas das gestões municipais.

6. Considerações finais

As políticas públicas educacionais, ao longo do tempo, têm desempenhado um papel crucial na formação de políticas públicas linguísticas. Inicialmente focadas na universalização do acesso à educação e na melhoria da qualidade do ensino, essas políticas gradualmente incorporaram a necessidade de abordar a diversidade linguística.

Com o reconhecimento de que a língua é um componente fundamental da identidade cultural e um meio essencial de inclusão social, as

políticas educacionais passaram a integrar diretrizes específicas para o ensino de línguas que inclui tanto o ensino da língua portuguesa quanto a valorização e preservação das línguas maternas dos imigrantes, refugiados e apátridas. A evolução dessas políticas reflete uma compreensão mais ampla e inclusiva da educação, que não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento da identidade cultural e à promoção da equidade social. Além disso, as políticas públicas implícitas impulsionaram as políticas públicas explícitas, promovendo uma abordagem integrada e coerente que fortalecendo a implementação de diretrizes educacionais e linguísticas específicas no ensino em contexto multicultural e multilíngue.

Assim, as políticas públicas educacionais culminaram em políticas públicas linguísticas a fim de garantir o direito à educação de qualidade, respeitando e valorizando a diversidade linguística e cultural dos estudantes. Essas políticas visam não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as línguas e culturas tenham seu espaço e reconhecimento.

Além disso, é importante destacar o papel crucial dos movimentos sociais, de organizações sociais e religiosas na elaboração dessas políticas públicas, pois eles têm sido fundamentais na defesa dos direitos dos migrantes e na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Embora as políticas públicas apontem para a importância da aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas, ainda não há um documento específico sobre o fazer pedagógico, o que aponta para a necessidade de PPLs que trate das especificidades do ensino e aprendizagem de língua portuguesa para falantes de outras línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAENINGER, R.; PERES, R. *Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, n. 1, p. 119-143, Belo Horizonte, jan./abr. 2017

BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press. 1981

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes. (2005).

Círculo Aluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control: Volume 1 - Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.2010.

BYRAM, M., & ZARATE, G. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.1997.

BYRNES, H. The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, p. 114-29, 2002.

CABRAL, Marta L. de S. *Autoestima no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2006. 80p.

CALVET, Luis-Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo-SP: Parábola; IPOL, 2007. (Coleção na Ponta da Língua, no. 17)

DINIZ, Leandro. R. A; NEVES, Amélia. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.

FLEMING, M. Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning. In: M. Byram & M. Fleming (Eds). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 147-57

FISHMAN, J. A. *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Newbury House.1971.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1969.

GEERTZ, C. *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton University Press, 2001.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HANKS, W. *Language and communicative practices* Boulder, CO: Westview Press, 1996.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching* Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *The Cultural Component of Language Teaching*. *British Studies Now*, v. 8, pp.4-7, 1997.

_____. *Language and Culture* Oxford: Oxford University Press, 1998.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2013.

MAY, Stephen. *Language and minority rights*. Harlow: Longman. 2001.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. *Cadernos OBMigra*, n. 3, v. 1, 2015.

PENNYCOOK, A. *Incommensurable Discourses? Applied Linguistics*, v. 15, p. 115-38, 1994.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2006.

RISAGER, K. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* Bristol, UK: Multilingual Matters, 2007.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London and New York:Routledge, 2006.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard & Francis M. HULT (Eds). *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing. 2008.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

YOUNG, R. *Discursive Practices in Language Learning and Teaching*. Oxford: Blackwell, 2009.