

## “É como se parte de mim teria voltado”: políticas linguísticas e acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte

### RESUMO

**Liliane Francisca Batista**  
[lilianefbatista@gmail.com](mailto:lilianefbatista@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3181-474X>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG), Belo Horizonte, Minas  
Gerais, Brasil

Este artigo analisa os desafios enfrentados pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na construção de políticas linguísticas voltadas ao acolhimento de estudantes migrantes e refugiados. O estudo parte do crescimento contínuo das matrículas desses estudantes desde 2005, intensificado por crises humanitárias e econômicas em países como Haiti, Síria e Venezuela, e examina como a Secretaria Municipal de Educação tem buscado responder a essa realidade, especialmente com a criação do Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM), em 2024. A partir de referenciais teóricos de Shohamy (2006), Hall (2016), Cummins (2001), entre outros, discutem-se as tensões entre políticas *de jure*, expressas em documentos oficiais, e políticas *de facto*, efetivamente implementadas nas escolas. Os dados e os relatos coletados revelam que práticas monolíngues ainda predominam no cotidiano escolar, sustentadas por visões distorcidas sobre o bilinguismo, que frequentemente associam a presença de múltiplas línguas a déficits de aprendizagem. Essa lógica reforça hierarquias linguísticas que marginalizam línguas de origem e identidades culturais dos estudantes. Em contrapartida, experiências de valorização do plurilinguismo – como o uso de materiais bilíngues e o reconhecimento das línguas familiares em sala de aula – demonstram potencial para promover inclusão, autoestima e sucesso escolar. Conclui-se que a efetividade das políticas linguísticas depende de sua concretização em práticas pedagógicas cotidianas, por meio de formação docente, planejamento curricular e estratégias institucionais que reconheçam a diversidade linguística como um direito cultural e um recurso pedagógico, indispensável à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas linguísticas. Migrantes e Refugiados. Bilinguismo. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

*“é como se parte de mim teria voltado no meu corpo”.*

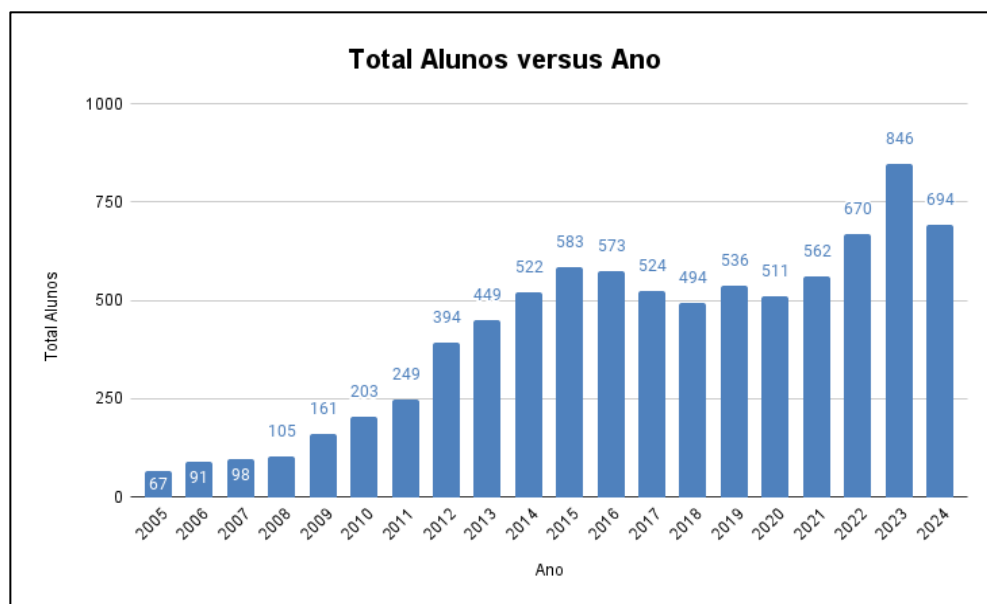
(Estudante venezuelana matriculada em escola municipal de Belo Horizonte)

Esse comentário feito por uma estudante venezuelana a uma professora universitária, de origem argentina, após alguns minutos de conversa em espanhol durante uma visita à sua escola, expressa, de forma contundente, a experiência vivida por grande parte dos estudantes migrantes falantes de outras línguas nas escolas brasileiras. O episódio narrado pela própria professora no quinto Encontro de Formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), voltado à discussão do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Ensino Básico revelou não apenas a carga emocional envolvida, mas também a necessidade de reconhecer e valorizar as línguas de origem de estudantes migrantes e refugiados no espaço escolar.

Essa experiência local ganha ainda mais relevância quando confrontada com os dados recentes sobre fluxos migratórios no Brasil. De acordo com o Relatório Anual de 2024 do Observatório das Migrações Internacionais (Cavalcanti et al., 2024), em 2023, os postos de fronteira da região Sudeste do Brasil registraram 19,5 milhões de movimentações, incluindo entradas e saídas, correspondendo a 71,2% do total de deslocamentos contabilizados em todo o país. Esse volume representa um aumento de 35,5% em relação a 2022, evidenciando o papel estratégico da região como polo de atração e trânsito de pessoas. Esses números, além de sinalizarem tendências migratórias, apontam para a necessidade de políticas públicas que respondam às demandas sociais, econômicas e educacionais dessa população em mobilidade.

Belo Horizonte tem verificado, desde a década de 2010, um aumento significativo no número de estudantes migrantes e refugiados matriculados nas escolas municipais. Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação registra esses dados, conforme mostra o Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1** : Total de estudantes migrantes e refugiados por ano



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED, 2024).

Esses dados revelam uma tendência de crescimento contínuo no número de estudantes migrantes e refugiados matriculados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) desde 2005, quando se tem o primeiro registro. Embora os primeiros anos apresentem números discretos, com pouca representatividade em relação ao número total de matrículas, em 2010, verifica-se um aumento mais expressivo, em consonância com a intensificação dos fluxos migratórios internacionais, impulsionados por crises humanitárias e econômicas em países como Haiti, Síria e, mais recentemente, Venezuela. Em função desse crescente número e das demandas por ações específicas para esse cenário, em fevereiro de 2024, a SMED-BH cria o Núcleo de Políticas Educacionais para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM) como uma resposta institucional voltada à articulação de políticas linguísticas e pedagógicas para o acompanhamento das necessidades dos estudantes migrantes e refugiados. As ações desse núcleo se voltam, principalmente, para o atendimento das proposições que fundamentam a resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, como a construção de avaliação diagnóstica na língua materna do estudante.

### ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Políticas Linguísticas (PL), segundo Shohamy (2006), podem ser compreendidas como um conjunto de decisões, práticas e mecanismos adotados por indivíduos, grupos ou instituições para influenciar, regular ou orientar o uso da língua em diferentes contextos. A autora destaca que essas políticas não se restringem a normas ou legislações explícitas, mas englobam práticas implícitas que afetam a maneira como determinadas línguas são providas, reconhecidas ou marginalizadas. Shohamy propõe uma perspectiva crítica, enfatizando que as

políticas linguísticas frequentemente refletem relações de poder e ideologias dominantes, legitimando algumas línguas em detrimento de outras. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender quem define essas políticas, com quais objetivos e quais são suas consequências.

Quando uma política linguística está relacionada a leis e normas que regulam oficialmente os usos linguísticos, ela é denominada política *de jure*. No entanto, nem sempre essas políticas correspondem à prática real, conhecida como política *de facto*, que se concretiza efetivamente no contexto em que as línguas são utilizadas. Como afirma Shohamy (2006, p. 52), mesmo as políticas declaradamente multilíngues nem sempre refletem as políticas reais, funcionando muitas vezes apenas como declarações formais ou intenções expressas “da boca para fora”.

Portanto, não basta a existência de instrumentos legais que indiquem uma orientação sobre o fortalecimento de determinadas línguas. É necessário que ações concretas nos contextos de convivência linguística estejam alinhadas aos objetivos estabelecidos. Para transformar políticas *de jure* em políticas *de facto*, é preciso planejamento estratégico, execução coordenada e avaliação constante das ações implementadas. Leis, decretos e portarias são importantes, mas devem ser acompanhados de estratégias práticas que assegurem sua aplicação efetiva.

No contexto escolar, isso significa que, se se deseja reconhecer e valorizar as línguas e as culturas dos estudantes migrantes e refugiados, é necessário prever e organizar ações concretas. Isso inclui, por exemplo, concurso ou contratação de professores e estagiários de línguas, formação docente específica para atuação com migrantes e refugiados, produção e aquisição de materiais didáticos adequados, criação de um núcleo central responsável por orientar e propor diretrizes para acolhimento dos estudantes e seus familiares. Sem essas medidas, torna-se difícil garantir tanto a valorização das línguas maternas quanto o aprendizado da língua portuguesa, comprometendo a preparação da escola e de sua comunidade para lidar com a diversidade linguística.

É comum observar nas instituições educacionais um descompasso entre as orientações previstas nos documentos legais e a prática cotidiana nas escolas. Essa lacuna pode resultar da ausência de planejamento político consistente, da complexidade do contexto educacional brasileiro ou da própria estrutura institucional. Nesse cenário, as crises migratórias internacionais, especialmente nos movimentos Sul-Sul (BAENINGER et al., 2018), evidenciam desafios não apenas para os países de origem, mas também para os países de acolhimento, que muitas vezes não estão preparados para responder adequadamente às demandas trazidas por fluxos migratórios de caráter emergencial (BAENINGER, PERES, 2017).

Camargo (2019, p. 33) observa que, para os migrantes que dependem de políticas públicas, o Brasil apresenta-se como um “destino em crise”. Essa situação se manifesta tanto na insuficiência de instrumentos jurídicos e legais quanto na fragilidade das políticas derivadas desses dispositivos – ou na ausência de tais políticas. O país enfrenta dificuldades significativas em garantir acolhimento e direitos básicos aos migrantes de crise, evidenciando precariedade administrativa

e estrutural, especialmente no acesso a serviços essenciais como saúde, educação, trabalho e moradia (CAMARGO, 2019).

A formulação e implementação de políticas dependem, em grande medida, das intenções e prioridades daqueles que ocupam posições de poder. Questões que despertam interesse público ou visibilidade midiática tendem a receber atenção e integrar agendas governamentais. Um exemplo é a chegada dos indígenas venezuelanos da etnia Warao a Belo Horizonte em 2019, que expôs uma realidade previamente negligenciada (FLISTER; CAVALCANTE, 2023). Intervenções do Ministério Público e de órgãos legislativos municipais resultaram em medidas mais estruturadas da Prefeitura de Belo Horizonte não apenas para acolher os Warao, mas também para atender outros grupos migrantes.

As escolhas políticas também influenciam diretamente o status e o prestígio das línguas. Dependendo das decisões de autoridades e gestores, certas línguas e variedades podem receber prioridade, enquanto outras, socialmente menos valorizadas, podem ser marginalizadas, gerando a médio e longo prazo, o risco de apagamento cultural. Nesse sentido, Severo (2013, p. 457) afirma que as regras que determinam o valor e o prestígio das línguas não são neutras ou científicas, mas políticas, pois refletem e mantêm hierarquias, constroem desigualdades, favorecem determinados grupos linguísticos em detrimento de outros e legitimam práticas de exclusão.

Portanto, o status das línguas é construído socialmente e regulado por relações de poder, identidades nacionais e interesses dominantes. Algumas línguas passam a ser símbolos de poder ou progresso enquanto outras são relegadas à marginalidade, reforçando exclusões e apagamentos culturais. Discutir o prestígio linguístico é, assim, discutir as estruturas de poder que moldam a sociedade, evidenciando a necessidade de questionar hierarquias que perpetuam desigualdades.

Ao considerar que as políticas linguísticas não são neutras, mas atravessadas por disputas de poder, torna-se evidente que a sua efetividade depende diretamente de como são interpretadas e operacionalizadas em contextos concretos, como o escolar. É nesse ponto que a experiência de Belo Horizonte ganha relevância, uma vez que a SMED-BH, diante do crescimento contínuo de matrículas de estudantes migrantes e refugiados, tem buscado construir respostas institucionais para transformar políticas *de jure* em políticas *de facto*. No entanto, esse movimento revela também os inúmeros desafios que se colocam no cotidiano das escolas.

### **A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA PRIMEIRA COMO AÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Dentre os desafios enfrentados pela SMED-BH no processo de acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais, destaca-se a necessidade de consolidar políticas linguísticas que reconheçam e valorizem as línguas maternas no espaço escolar. Esse movimento vai além de um gesto de inclusão simbólica, mas trata-se de se compreender que permitir a presença das línguas de origem dos estudantes no cotidiano da escola é, em si,

uma ação de política linguística. Ao abrir espaço para diferentes repertórios linguísticos, a escola rompe com a lógica monolíngue que historicamente marcou a educação brasileira e assume o compromisso de legitimar identidades, memórias e saberes que os migrantes trazem consigo. Incorporar as línguas de origem implica repensar o currículo, ampliar a formação dos professores para o trabalho em contextos multilíngues, produzir materiais didáticos adequados e, sobretudo, desconstruir a ideia de que apenas o português deve ocupar o lugar de centralidade absoluta na escola. Trata-se de uma mudança paradigmática à medida que desloca a escola de uma lógica monolíngue para uma perspectiva do multilinguismo, em que a língua portuguesa é ensinada como língua de acolhimento, mas sem que isso signifique o apagamento das identidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Em contextos multilíngues, o bi/plurilinguismo exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento linguístico e educacional das crianças. Cummins (2001, p. 17) defende que, quando as crianças continuam a desenvolver suas habilidades em duas ou mais línguas nos primeiros anos de escolaridade, elas ampliam sua compreensão sobre a língua e sua utilização. A possibilidade de transitar entre idiomas oferece-lhes maior experiência em processos linguísticos, permitindo comparar, contrastar e refletir sobre diferentes formas de organizar a realidade.

Nessa mesma direção, Moro (2014) observa que crianças bilíngues desenvolvem uma consciência metalinguística diferenciada, uma vez que aprendem desde cedo que diferentes palavras podem se referir a um mesmo objeto. Esse exercício constante de alternância linguística fortalece seu repertório cognitivo e amplia sua capacidade de reflexão sobre a própria linguagem. Para as crianças migrantes, a pesquisadora ressalta a importância do apoio em suas línguas maternas, já que nelas se encontram suas primeiras experiências de fala, compreensão e significação no mundo.

O problema surge quando as línguas maternas são desvalorizadas no espaço escolar. Nesse caso, como alerta Moro (2014), a criança pode dissociar o afetivo (vinculado à família e às origens) do cognitivo (associado à escola), comprometendo tanto seu desenvolvimento linguístico quanto emocional. Cummins (2001) reforça essa perspectiva ao argumentar que, quando se desencoraja o uso da língua materna, corre-se o risco de provocar o enfraquecimento da base conceitual e pessoal da criança. Ao sugerir que a língua e a cultura de origem da criança sejam deixados do lado de fora da escola, sugere-se, simultaneamente, que parte da identidade do estudante deixe de existir.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola adote práticas de valorização da língua de origem, criando oportunidades para que elas circulem no espaço escolar, seja por meio de livros bilíngues disponíveis em bibliotecas e salas de aula, da presença de placas e murais em diferentes idiomas ou de atividades em que os próprios estudantes ensinem palavras e expressões em suas línguas. Embora simples, essas estratégias demandam formação docente, planejamento e, sobretudo, disposição para romper com a lógica monolíngue que ainda predomina no sistema educacional brasileiro. Essa perspectiva dialoga diretamente com os desafios enfrentados pela SMED-BH no acolhimento de estudantes migrantes e refugiados. Ao reconhecer e valorizar as línguas maternas como parte do

cotidiano, não apenas se promove a inclusão, mas se efetivam ações concretas de políticas linguísticas.

## **BI/PLURILINGUISMO**

Segundo Grosjean (2016, p. 2), consideram-se bilíngues as pessoas que utilizam dois ou mais idiomas em sua vida cotidiana. Isso inclui indivíduos com competência oral em uma língua e escrita em outra, aqueles que dominam níveis distintos de proficiência em cada língua, bem como aqueles que dominam níveis avançados em duas ou mais línguas. O conceito de bilinguismo, portanto, abrange diferentes formas de uso linguístico, refletindo a diversidade e a complexidade das competências linguísticas em contextos cotidianos.

A reflexão sobre bilinguismo requer enfrentar mitos e estereótipos. Grosjean identifica compreensões inadequadas como a crença de que o bilinguismo é raro, de que exige domínio perfeito em duas línguas, de que prejudica a aprendizagem ou o desenvolvimento da criança e de que pessoas bilíngues são necessariamente biculturais, ou seja, possuem duas culturas diferentes. Pelo contrário, o bilinguismo pode favorecer habilidades cognitivas, metalinguísticas e sociais, e não implica automaticamente biculturalidade nem conflito cultural.

No que se refere ao plurilinguismo, Cuq (2003) define-o como a “capacidade de um indivíduo de usar diversas variedades linguísticas de forma apropriada, o que requer uma forma específica de competência comunicativa” (Cuq, 2003, p. 195, tradução nossa). Segundo o autor, essa capacidade consiste em gerenciar o repertório linguístico de acordo com uma vasta gama de fatores situacionais e culturais, como identidade dos participantes, estratégias, propósitos etc. O plurilinguismo, portanto, não é apenas uma questão de aprender várias línguas, mas envolve uma competência metalinguística, que permite ao falante gerenciar seu repertório linguístico com base em variáveis culturais, sociais e contextuais.

No contexto educacional, essas reflexões levam à necessidade de repensar práticas pedagógicas e políticas de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados. Reconhecer e legitimar a pluralidade de línguas e culturas presentes nas escolas não é apenas uma questão simbólica, mas um requisito essencial para assegurar o direito à educação. O sistema escolar deve adaptar-se a uma realidade multilíngue e multicultural em que as línguas não são compartimentos isolados, mas se inter-relacionam no processo de aprendizagem (Castelotti, 2001; Coste, 2001).

## **O MITO DO MONOLINGUISMO ESCOLAR**

Em um questionário enviado às escolas em 2021, com a retomada das aulas presenciais pós-pandemia, alguns diretores e coordenadores deixam transparecer sua visão negativa quanto ao bilinguismo. Em uma delas, foi registrada a percepção de que o contato com mais de uma língua poderia

prejudicar o aprendizado: “Filhas de mãe brasileira e pai libanês que não fala português. (...) As crianças compreendem algumas palavras/frases em português, porém ao falar utilizam as duas línguas, o que tem dificultado o entendimento”. Esse relato evidencia a interpretação inadequada de que o uso de uma língua diferente do português representa um obstáculo ao aprendizado da língua oficial, sugerindo que a língua paterna interfere negativamente no desenvolvimento linguístico da criança.

Frequentemente, observa-se que as escolas orientam as famílias a utilizarem exclusivamente o português em casa. Em algumas situações, essa recomendação parte de gestores ou professores. Essa orientação, porém, revela uma tentativa de assimilação linguística que, além de pouco eficaz, pode gerar impactos negativos na identidade cultural dos estudantes. Para famílias de origens diversas, a língua materna não é apenas um instrumento de comunicação, mas vínculo com tradições, valores e histórias familiares. Impedir o uso da língua materna no contexto familiar pode comprometer essa conexão identitária, fazendo com que a criança perceba a sua língua e cultura como “desvalorizadas”, “erradas” ou “indesejadas”, afetando sua autoestima e relação com suas raízes.

Uma das escolas ilustra essa concepção ao mencionar: “Os dois têm dificuldades na fala, não sabemos se é pelo fato de conviverem com dois idiomas e ainda com dialetos”. O comentário refere-se a dois estudantes migrantes e evidencia, ao mesmo tempo, um olhar estigmatizado. A referência a dialetos reforça a percepção de que certas línguas seriam menores ou menos relevantes e que sua presença poderia causar prejuízo ao aprendizado, o que reproduz a ideia de supremacia linguística.

Essa concepção revela um imaginário monolíngue enraizado na cultura escolar que associa desenvolvimento linguístico ao domínio de uma única língua – preferencialmente a dominante do país – e interpreta a presença de outras línguas como ruído ou obstáculo. No entanto, estudos em psicolinguística e educação bilíngue (Cummins, 2001; Grosjean, 2015) demonstram que o contato com múltiplas línguas pode, na verdade, fortalecer habilidades metalinguísticas, cognitivas e interculturais.

A interpretação feita por algumas escolas de que duas línguas – especialmente quando uma delas é socialmente desvalorizada – seria um entrave à aprendizagem revela tanto desconhecimento sobre a aquisição linguística em contextos multilíngues quanto internalização de uma lógica hierárquica de valor das línguas. A expressão “e ainda com dialetos” exemplifica essa hierarquização, colocando determinadas formas de falar em posição de menor prestígio, como se fossem inferiores ou inadequadas ao contexto escolar, reforçando estereótipos sobre sua suposta precariedade.

Por outro lado, uma das escolas salienta uma ideia positiva sobre o bilinguismo ao afirmar que “a aluna fala a língua portuguesa com bastante fluência na escola, a mãe relatou que em casa só fala o espanhol”, ou seja, o fato de a estudante se comunicar em espanhol em casa não interfere na sua aquisição da língua portuguesa na escola. Contudo, a mesma escola se contradiz ao apresentar seu parecer sobre outra estudante quando afirma: “os pais relataram que em casa

a família só se comunica em francês. Sendo assim, observamos certa dificuldade de [a aluna] entender os comandos da professora na língua portuguesa, mas a mesma está avançando a cada dia”. Ou seja, a escola atribui a dificuldade da aluna ao fato de se comunicar em duas línguas diferentes no seu dia a dia (francês em casa e português na escola). Por outro lado, afirma que ela avança a cada dia, demonstrando, assim, um discurso ambíguo e paradoxal quanto à evolução da estudante, já que tanto reconhece os benefícios da exposição às duas línguas, quanto atribui dificuldades de aprendizagem ao fato de a criança lidar com duas línguas diferentes ao mesmo tempo.

A escola parece simplificar o processo de aprendizado bilíngue ao vincular as dificuldades de uma criança migrante exclusivamente ao fato de falar outra língua em casa, ignorando que o avanço da proficiência em um novo idioma pode variar entre indivíduos, além de ser processual e demandar tempo. O aprendizado de uma segunda língua, especialmente em uma experiência de imersão, pode ser uma jornada rica e desafiadora, que envolve diversos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Quando alguém está imerso em um ambiente onde a segunda língua é predominante, os estímulos são constantes, o que acelera o processo de aquisição linguística e cultural. Desse modo, a atribuição direta entre a dificuldade e o uso de outra língua sugere uma falta de compreensão sobre essa adaptação, desconsiderando que o avanço em língua portuguesa pode ocorrer com o tempo e a exposição contínua, como a própria escola observou que a criança “avança a cada dia”.

Essas representações operam segundo o que Hall (2016) denomina regimes de representação, que constroem e naturalizam sentidos sobre os sujeitos e seus modos de ser. Nesse regime, a língua do outro, quando não é legitimada pelo Estado e pela escola, passa a ser vista como um marcador de déficit, contribuindo para a construção simbólica do estudante migrante como um “problema escolar”. Trata-se de uma prática discursiva que desvaloriza formas de falar, silencia saberes e experiências plurilíngues e reproduz no cotidiano escolar relações desiguais de poder entre línguas e entre sujeitos. Além disso, essas práticas de exclusão reforçam uma política de monolinguismo normativo, no qual o português é visto como a única língua legítima, associada à sensação de pertencimento e ao sucesso escolar. Como consequência, as línguas maternas dos estudantes migrantes e refugiados correm o risco de desaparecer, seja por abandono voluntário, seja pela internalização da mensagem de que não possuem relevância ou prestígio social.

Diante desse cenário, gestores e representantes das secretarias de educação têm papel fundamental na promoção de políticas que valorizem a diversidade linguística e incentivem práticas inclusivas. Ao sugerirem a substituição da língua materna pelo português, perdem a oportunidade de apoiar estratégias bilíngues que favoreçam o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. Pesquisas no campo educacional (Cummins, 2001; Moro, 2014; Grosjean, 2015; Borges, 2021) mostram que a manutenção da língua de herança contribui para o aprendizado da língua majoritária, fortalecendo a base linguística geral da criança e facilitando a aquisição de múltiplas línguas.

## CONCLUSÕES

Diante do crescente fluxo migratório que tem atravessado fronteiras nas últimas décadas, é fundamental a formulação e a implementação de políticas públicas – tanto *de jure* quanto *de facto* (Shohamy, 2006, p. 52) – que contemplem, em caráter emergencial, as esferas social, de saúde e educação. Entre os grupos mais vulneráveis, estão crianças e adolescentes migrantes e refugiados, em idade escolar, cujas trajetórias são marcadas por privação de direitos, incluindo barreiras de acesso à educação, como negação de matrícula em uma escola pública ou burocratização dos processos administrativos para entrada no sistema escolar brasileiro.

A análise do contexto educacional de Belo Horizonte evidencia que a construção de políticas linguísticas voltadas para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados enfrenta desafios complexos, que envolvem tanto dimensões institucionais quanto simbólicas. A valorização das línguas maternas emerge como um dos elementos centrais não apenas para garantir a aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento, mas também para preservar identidades, memórias e saberes que os estudantes trazem consigo.

Os dados apresentados, assim como algumas percepções apontadas pelas escolas, indicam que práticas monolíngues ainda predominam em muitas escolas, refletindo concepções distorcidas sobre o bilinguismo e hierarquias linguísticas, que colocam línguas minoritárias em posição de inferioridade. Essas concepções, muitas vezes internalizadas por professores e gestores, podem gerar efeitos prejudiciais sobre a autoestima, a identidade cultural e o desenvolvimento linguístico dos estudantes migrantes. Ao mesmo tempo, experiências que reconhecem e incentivam o uso das línguas de origem demonstram que é possível promover estratégias de inclusão linguística e pedagógica, fortalecendo habilidades cognitivas, metalinguísticas e interculturais.

Ao se tratar de assuntos como plurilinguismo, é possível avançar, também, na discussão sobre o bilinguismo, especificamente, desconstruindo alguns entendimentos, desmistificando os mitos apresentados por Grosjean (1984) e a ideia que o estudante bilíngue não fala nem uma língua nem outra, fenômeno nomeado como “nem, nem” por Billiez (2007). A formação de professores que atuam em contextos de migração deve desempenhar um papel importante ao oferecer uma visão mais ampla e embasada do bilinguismo, a partir da concepção de que a competência bilíngue não se resume à fluência em dois idiomas, segundo padrões idealizados, mas sim, à capacidade de usar duas línguas de maneira dinâmica e funcional, de acordo com as necessidades e o contexto. O bilinguismo deve ser entendido como uma competência multifacetada e adaptativa, que representa uma vantagem cognitiva social e cultural. Desse modo, pode ser possível transformar as percepções dos educadores, capacitando-os para adotarem práticas pedagógicas que respeitem e promovam o uso das línguas dos estudantes em sala de aula, sem que elas sejam estigmatizadas.

Dessa forma, a efetividade das políticas linguísticas depende de sua operacionalização concreta no cotidiano escolar, por meio de formação docente,

produção e disponibilização de materiais bilíngues, integração curricular e criação de espaços que legitimem diferentes repertórios linguísticos. O reconhecimento das línguas maternas como parte integrante do processo educativo representa uma mudança paradigmática, pois desloca a escola de uma lógica monolíngue para uma perspectiva multilíngue, na qual a língua portuguesa é ensinada sem que isso implique a marginalização ou o apagamento das identidades culturais dos estudantes.

Portanto, o desafio das políticas linguísticas em Belo Horizonte consiste não apenas em atender à norma, mas em transformar a prática, garantindo que a diversidade linguística seja compreendida e valorizada como um recurso pedagógico e um direito cultural. Nesse sentido, reconhecer e apoiar a preservação das línguas de origem dos estudantes migrantes e refugiados constitui uma ação de política linguística efetiva, capaz de promover inclusão, equidade e desenvolvimento integral no espaço escolar.

## “It is as if a part of me had returned”: language policies and the inclusion of migrant and refugee students in municipal schools of Belo Horizonte

### ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by the Municipal Education Network of Belo Horizonte in developing language policies aimed at welcoming migrant and refugee students. The study is grounded in the continuous growth of student enrollments since 2005, intensified by humanitarian and economic crises in countries such as Haiti, Syria, and Venezuela, and examines how the Municipal Department of Education has sought to address this reality, particularly with the creation of the Center for Educational Policies for Students in Migration Situations (NUPEM) in 2024. Drawing on theoretical frameworks from Shohamy (2006), Hall (2016), Cummins (2001), among others, the article discusses the tensions between *de jure* policies, expressed in official documents, and *de facto* policies, effectively implemented in schools. The data and reports analyzed reveal that monolingual practices still prevail in everyday school life, sustained by misconceptions about bilingualism that often associate the presence of multiple languages with learning deficits. This logic reinforces linguistic hierarchies that marginalize students' heritage languages and cultural identities. Conversely, experiences that value plurilingualism — such as the use of bilingual materials and the recognition of family languages in the classroom — demonstrate the potential to foster inclusion, self-esteem, and academic success. The study concludes that the effectiveness of language policies depends on their concrete implementation in daily pedagogical practices, through teacher training, curriculum planning, and institutional strategies that recognize linguistic diversity as both a cultural right and a pedagogical resource, essential to building a truly inclusive school.

**KEYWORDS:** Language policies. Migrants and refugees. Bilingualism. Elementary Education.

# “Es como se una parte de mí hubiera regresado”: políticas lingüísticas y acogida de estudiantes migrantes y refugiados en las escuelas municipales de Belo Horizonte

## RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos enfrentados por la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte en la construcción de políticas lingüísticas dirigidas a la acogida de estudiantes migrantes y refugiados. El estudio parte del crecimiento continuo de las matrículas de estos estudiantes desde 2005, intensificado por crisis humanitarias y económicas en países como Haití, Siria y Venezuela, y examina cómo la Secretaría Municipal de Educación ha buscado responder a esta realidad, especialmente con la creación del Núcleo de Políticas Educativas para Estudiantes en Situación de Migración (NUPEM) en 2024. A partir de marcos teóricos de Shohamy (2006), Hall (2016), Cummins (2001), entre otros, se discuten las tensiones entre las políticas de jure, expresadas en documentos oficiales, y las políticas de facto, implementadas efectivamente en las escuelas. Los datos y testimonios analizados revelan que las prácticas monolingües aún predominan en la vida escolar cotidiana, sostenidas por concepciones erróneas sobre el bilingüismo que con frecuencia asocian la presencia de múltiples lenguas con déficits de aprendizaje. Esta lógica refuerza jerarquías lingüísticas que marginan las lenguas de origen y las identidades culturales de los estudiantes. En contraposición, experiencias de valorización del plurilingüismo – como el uso de materiales bilingües y el reconocimiento de las lenguas familiares en el aula – demuestran potencial para promover inclusión, autoestima y éxito escolar. Se concluye que la efectividad de las políticas lingüísticas depende de su concreción en prácticas pedagógicas cotidianas, mediante la formación docente, la planificación curricular y estrategias institucionales que reconozcan la diversidad lingüística como un derecho cultural y un recurso pedagógico, indispensables para la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas lingüísticas. Migrantes y refugiados. Bilingüismo. Educación Básica.

## REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>.

\_\_\_\_\_; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, R. C.; MAGALHÃES, L. F. A. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BILLIEZ, J. Être plurilingue: handicap ou atout? **Ecarts d’identité**, n. 111, 2007, p. 88-90. Disponível em: [https://maledive.ecml.at/Portals/45/Billiez\(2007\).pdf](https://maledive.ecml.at/Portals/45/Billiez(2007).pdf). Acesso em: 24 fev. 2025.

BORGES, E. F. **Da língua de origem à língua de herança**: a manutenção do espanhol por hispanofalantes da Zona da Mata Mineira. (Dissertação de Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021. Disponível em: <https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2022/05/Dissertacao-final-Erica-Fernandes-Borges.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de2020-288317152>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. 272f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1092905>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: Clé International, 2001.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. 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, 2024.

COSTE, D. De plus d’une langue à d’autres encore; penser les compétences plurilingues. In: Castellotti, V. (dir.). **D’une langue à d’autres: pratiques et représentations**. Collection. Dyalang, Publications de l’Université de Rouen, Rouen 2001, p. 191 – 202.

CUMMINS, J. La langue maternelle des enfants bilingues : qu’est-ce qui est important dans leurs études ? **Sprogforum** n. 19, 2001, p. 15-20. Disponível em: <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Article-Jim->

[Cummins-La-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf](#). Acesso em: 28 set. 2022.

CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

FLISTER, C. V. E.; CAVALCANTE, S. M. S. Políticas educacionais, relações interculturais e práticas de letramento: o que devemos aprender com os Warao? **Scripta**, v. 27, n. 60, p. 65-100, 21 dez. 2023.

GROSJEAN, F. Le bilinguisme: vivre avec deux langues. **Travaux Neuchâtelois de Linguistique**, v.7, p. 15–42, 1984. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>.

\_\_\_\_\_, F. **Bilinguisme individuel**. Encyclopedia Universalis, 2015.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

MORO, M. R. **Marie Rose Moro: Passer d’une langue à l’autre, le cas des enfants bilingues**. França, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WwcGUuCpzXs>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>>. Acesso em: 01 set. 2024.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

**Recebido:** 01 set. 2025

**Aprovado:** 18 dez. 2025

**DOI:** 10.3895/rtr.v10n0.20812

**Como citar:** BATISTA, L. F. “É como se parte de mim teria voltado”: políticas linguísticas e acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20812, p. 1-15, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Liliane Francisca Batista

[lilianebatista@gmail.com](mailto:lilianebatista@gmail.com)

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

