O "Sêbê" na diáspora: Interculturalidade crítica e (in)visibilidade de alunos afrodescendentes em sala de aula de Português em Portugal

"Sêbê" in the Diaspora: Critical Interculturality and the (In)visibility of Students of African Descent in Portuguese Classrooms in Portugal

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a1

Isabelle Simões Marques
Universidade Aberta & Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL-FCSH)
isabelle.marques@uab.pt
https://orcid.org/0000-0002-3155-3762

Recebido: 01/04/2026
Aceite: 09/06/2026

RESUMO: O nosso artigo analisa, numa perspetiva pós-colonial, os modos como o ensino da Língua Portuguesa em Portugal enquadram a experiência escolar de alunos afrodescendentes, num contexto em que repertórios plurais (variedades africanas do português e línguas crioulas) coexistem com a norma padrão europeia sob regimes desiguais de legitimidade. Mobilizamos o conceito santomense *Sêbê Non* ("nosso saber") como operador teórico para compreender a sala de aula como espaço de negociação epistemológica e identitária, onde se disputam autoridade linguística, pertença e reconhecimento. Metodologicamente, desenvolvemos uma abordagem qualitativa interpretativa inspirada na Análise do Discurso, aplicada a documentos curriculares orientadores do ensino do Português (incluindo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*), em diálogo com literatura da sociolinguística crítica, estudos pós-coloniais e educação intercultural. Os resultados sugerem que, apesar de um léxico institucional de inclusão, a diversidade linguística tende a permanecer na periferia da aula, enquanto a norma padrão mantém centralidade avaliativa e simbólica. Como implicação pedagógica, discutimos o potencial de documentos autênticos (a literatura pós-colonial e algumas produções culturais urbanas Rap/Hip-Hop) para ampliar a visibilidade linguística e promover reconhecimento, pertença e sucesso educativo. Concluímos que uma interculturalidade efetivamente crítica requer

uma revisão das ideologias linguísticas escolares e reconhecimento do aluno afrodescendente como coautor legítimo de uma lusofonia policêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: afrodescendência; estudos pós-coloniais; interculturalidade crítica; ensino de língua portuguesa; ideologias linguísticas

ABSTRACT: Our article examines, from a postcolonial perspective, how Portuguese language education in Portugal frames the schooling experiences of Afrodescendant students in linguistically diverse classrooms. Although Portuguese is the national language and often the primary language of socialization for these learners, school Portuguese is commonly organized around a European standard that grants unequal legitimacy to plural repertoires, including African varieties of Portuguese and Portuguese-lexified creoles. The study mobilizes the Santomean notion of *Sêbê Non* ("our knowledge") as a theoretical lens to conceptualize the classroom as an epistemic and identity "in-between" space where linguistic authority, belonging, and recognition are negotiated. Methodologically, it adopts a qualitative interpretive design informed by Critical Discourse Analysis, examining key curricular policy documents that guide Portuguese language teaching (including the Student Profile at the End of Compulsory Schooling and the Essential Learnings), in dialogue with scholarship in critical sociolinguistics, postcolonial studies, and intercultural education. Findings suggest that, despite an institutional vocabulary of inclusion, linguistic diversity is often treated as peripheral, while the European standard retains evaluative and symbolic centrality. The article discusses pedagogical implications, highlighting the potential of authentic materials (postcolonial literature and urban cultural production Rap/Hip-Hop) to enhance linguistic visibility and foster critical awareness, belonging, and educational well-being. It concludes that genuinely critical intercultural language education requires revising school language ideologies and recognizing Afrodescendant students as legitimate co-authors of a polycentric Lusophone ecology.

KEYWORDS:
Afrodescendant students; Postcolonial education; Portuguese language teaching; Language ideologies; Translanguaging; Linguistic justice; Language Policies; Portugal.

Introdução

Nas últimas décadas, o sistema educativo português tem refletido transformações demográficas associadas à consolidação de comunidades oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ao crescimento de gerações afrodescendentes nascidas e escolarizadas em Portugal. Esta realidade tem produzido heterogeneidade linguística e cultural nas salas de aula, particularmente no ensino da língua portuguesa (LP), historicamente organizado a partir de uma perspetiva normativa centrada na variedade padrão europeia (Seabra, 2010; Candeias, 2021). Ainda que o português constitua a língua oficial do país e, para muitos destes alunos, a principal língua de socialização, a escola permanece frequentemente um espaço onde repertórios diversos coexistem sob regimes desiguais de legitimidade. Num enquadramento pós-colonial, a língua constitui um lugar de produção de pertença, de distribuição de autoridade e de regulação simbólica. Estudos sobre escolarização de alunos de origem africana em Portugal mostram trajetórias marcadas por processos de adaptação assimétrica, em que recursos linguísticos prévios são frequentemente reinterpretados como défice face à norma escolar (Seabra, 2010; Candeias, 2021). Esta dinâmica revela a persistência de ideologias linguísticas monolingues que naturalizam a variedade europeia como modelo universal, tornando menos visíveis outras variedades do português e línguas crioulas presentes nos repertórios dos alunos.

A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado para observar o que Bhabha (1994) conceptualiza como o *entrelugar*: um terreno de hibridez e negociação identitária, onde sujeitos pós-coloniais articulam pertenças múltiplas num campo ainda marcado por hierarquias históricas de língua e cultura. Mais do que um espaço de negociação pacífica, o *entrelugar* constitui-se como um espaço produtivo e simultaneamente conflituoso de enunciação, no qual a autoridade sobre o significado está permanentemente em disputa (cf. Gumperz, 1982). Importa, por isso, interrogar quem controla, em concreto, a atribuição de sentido no contexto escolar (professores, currículo, materiais didáticos) e de que modo o currículo, ao selecionar e hierarquizar signos culturais, reproduz e legitima determinadas formas de autoridade linguística em detrimento de outras. No entanto, currículos e práticas pedagógicas continuam, muitas vezes, ancorados em lógicas assimilacionistas que interpretam a diversidade linguística como obstáculo à aprendizagem, em vez de a reconhecer como recurso cognitivo e epistemológico. Esta lógica assimilacionista pode ser melhor compreendida à luz da ambivalência colonial e do conceito de *mimetismo* (Bhabha, 1994) pois ao aluno afrodescendente é frequentemente solicitada uma aproximação mimética à norma escolar, que nunca se completa inteiramente, gerando aquilo que se pode

descrever como uma presença parcial das variedades africanas do português, i.e. reconhecidas informalmente, mas raramente legitimadas como recurso curricular. Esta presença parcial não é acidental pois sustenta e reproduz hierarquias linguísticas ao permitir que a diversidade seja tolerada sem nunca ser plenamente integrada nos regimes escolares de legitimidade. É neste quadro que o nosso artigo mobiliza o conceito santomense *Sêbê Non* ("nosso saber") como operador teórico para repensar a educação linguística em contextos migratórios. Mais do que uma simples metáfora cultural, o *Sêbê Non* é proposto como epistemologia pedagógica situada, que valoriza saberes linguísticos e culturais dos alunos afrodescendentes como parte constitutiva da lusofonia contemporânea. Ao deslocar o foco da integração para a coconstrução do saber, o conceito permite problematizar a relação entre norma, identidade e poder, abrindo espaço para uma "pedagogia da presença" (Fanlo, 2021) baseada em reconhecimento e legitimidade de repertórios plurais.

Partindo deste enquadramento, o nosso artigo propõe uma reflexão à seguinte questão: de que forma a mobilização de uma interculturalidade crítica, ancorada no conceito de *Sêbê Non*, pode contribuir para reconfigurar o ensino da língua portuguesa em Portugal, promovendo visibilidade linguística, pertença e bem-estar educativo de alunos afrodescendentes? Metodologicamente, realizamos uma análise qualitativa interpretativa de documentos curriculares orientadores do ensino do Português, em diálogo com bibliografia pós-colonial, sociolinguística crítica e educação intercultural. A contribuição original deste nosso artigo reside precisamente na articulação entre o conceito santomense de *Sêbê Non* e o quadro pós-colonial da interculturalidade crítica, propondo um operador teórico ainda pouco explorado na investigação sobre o ensino do português em Portugal e abrindo caminho para uma leitura da sala de aula como espaço de coautoria epistemológica, e não apenas de gestão da diversidade.

Entre a norma e a identidade: o aluno afrodescendente

A presença de alunos afrodescendentes no sistema educativo português torna particularmente visível a dimensão de política linguística do ensino da língua. A sala de aula de português não é um espaço linguisticamente neutro pois constitui um campo de negociação simbólica onde variedades linguísticas e formas de pertença cultural são hierarquizadas segundo regimes institucionais de legitimidade. Neste contexto, aprender a língua ultrapassa a aquisição de competências normativas e envolve processos de construção identitária, reconhecimento social e acesso a formas de capital simbólico. Para muitos alunos afrodescendentes, o repertório linguístico quotidiano resulta da coexistência de múltiplas influências: variedades africanas do português, línguas crioulas,

práticas *translingues* familiares (García & Li Wei, 2014) e contacto permanente com a norma padrão escolarizada. Tal repertório é um conjunto integrado de recursos mobilizados em função dos contextos e das relações sociais.

No entanto, em espaço escolar, essa pluralidade tende a ser lida por uma grelha deficitária: desvios à norma padrão são frequentemente classificados como "erros", apagando a sua densidade sociocultural e a sua função identitária. De facto, estudos sobre trajetórias escolares em Portugal indicam que o sucesso educativo é condicionado pela forma como a escola reconhece, ou deslegitima, os saberes linguísticos trazidos pelos estudantes (Seabra, 2010). Quando práticas discursivas familiares e comunitárias são sistematicamente corrigidas sem contextualização sociolinguística, instala-se um processo de desvalorização simbólica que pode fragilizar o sentimento de pertença e produzir distanciamento em relação à aprendizagem (Candeias, 2021). A correção linguística deixa, assim, de ser apenas um instrumento didático e passa a funcionar como um mecanismo de indexicalização social: certas formas de falar são associadas a competência, respeitabilidade e integração, enquanto outras são marcadas como inadequadas.

Desta forma, o aluno afrodescendente situa-se frequentemente num espaço intermédio onde coexistem referências portuguesas e heranças africanas, sem que essa hibridez seja plenamente reconhecida pelo modelo escolar dominante. Ao privilegiar uma visão monolingue da língua, a escola tende a reduzir a complexidade identitária a um percurso de aproximação à norma, reproduzindo hierarquias históricas que atravessam o pós-colonial. A invisibilidade das variedades africanas do português e das línguas crioulas em currículos e materiais didáticos reforça este processo. Como mostram Araújo e Maeso (2016), discursos escolares em Portugal mantêm frequentemente narrativas eurocêntricas que limitam a representação das culturas africanas ao enquadramento colonial, raramente reconhecendo a sua presença contemporânea e as suas formas de produção cultural e linguística. Consequentemente, os repertórios dos alunos permanecem fora do espaço de legitimidade académica, produzindo dissociação entre língua escolar e experiência vivida. Neste cenário, a perspetiva do *translanguaging* oferece um enquadramento alternativo ao paradigma normativo tradicional. Em vez de conceber as línguas como sistemas separados e hierarquizados, esta abordagem entende o repertório plurilingue como *continuum* integrado de recursos semióticos (García & Li Wei, 2014). Aplicada ao ensino da LP, tal perspetiva não exige abandonar a norma padrão, mas reposicioná-la como uma prática entre outras, ensinada de forma reflexiva e situada. Reconhecer marcas linguísticas provenientes de crioulos ou variedades africanas como recursos cognitivos e

identitários permite transformar potenciais conflitos linguísticos em oportunidades de aprendizagem crítica (Simões Marques & Sebastião, 2014), de comparação e de consciência metalinguística. Como sugere Bouchard (2017), língua e identidade constituem dimensões inseparáveis da experiência social. Desvalorizar a forma de falar do aluno equivale, frequentemente, a deslegitimar a sua história e a sua pertença. Assim, mitigar a tensão entre norma e identidade requer mais do que inclusão simbólica: exige uma revisão das ideologias linguísticas que sustentam o ensino da língua e a transição para uma pedagogia centrada no reconhecimento, a pedagogia da "presença" (Fanlo, 2021), em que o aluno afrodescendente seja reconhecido como sujeito epistemológico ativo e coautor legítimo da (sua) língua.

Interculturalidade crítica e o conceito de *Sêbê Non*

A diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas tem conduzido à incorporação progressiva do termo *interculturalidade* nos discursos educativos e nas políticas públicas. Contudo, do ponto de vista analítico, a adoção institucional deste conceito não garante uma total transformação das relações de poder que estruturam o ensino da língua portuguesa (Silva & Simões Marques, 2022). Pelo contrário, a interculturalidade pode assumir configurações distintas, variando entre abordagens meramente integradoras e perspetivas críticas orientadas para a reconfiguração epistemológica do espaço educativo. É neste quadro que o nosso presente estudo mobiliza o conceito santomense de *Sêbê Non* como ferramenta analítica para repensar a educação linguística em contextos pós-coloniais e migratórios. Mais do que uma expressão cultural, o *Sêbê Non* é aqui conceptualizado como uma epistemologia pedagógica situada, baseada no reconhecimento do saber coletivo produzido pelas experiências históricas, linguísticas e culturais das comunidades africanas e afrodescendentes. A sua transposição para o contexto escolar português permite deslocar o foco da integração do aluno na norma dominante para a coconstrução do conhecimento linguístico, questionando as hierarquias implícitas que definem quais formas de saber são legitimadas pela escola.

Da interculturalidade funcional à interculturalidade crítica

A distinção proposta por Walsh (2009) entre a interculturalidade "funcional" e a interculturalidade "crítica" oferece um enquadramento fundamental para compreender os limites das políticas educativas contemporâneas. A interculturalidade funcional caracteriza-se por estratégias institucionais orientadas para a gestão da diversidade, frequentemente centradas na promoção da tolerância cultural e na inclusão simbólica de diferenças

identitárias. Embora tais iniciativas possam favorecer a convivência social, tendem a preservar intactas as estruturas epistemológicas dominantes, integrando a diferença sem questionar as assimetrias históricas de poder. No ensino da língua portuguesa, esta lógica manifesta-se frequentemente através de práticas pedagógicas pontuais como celebrações culturais, inclusão ocasional de autores africanos ou atividades temáticas que não alteram a centralidade normativa da variedade europeia nem problematizam as ideologias linguísticas subjacentes ao currículo. A diversidade é, assim, reconhecida enquanto elemento cultural, mas raramente enquanto dimensão constitutiva da própria língua.

Em contraste, a interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009) e Candau (2008), propõe uma abordagem ética e política que visa transformar as condições de produção do conhecimento. Nesta perspetiva, a diferença não é objeto de integração, mas sim o ponto de partida para questionar as hierarquias que definem as legitimidades linguísticas e culturais. Aplicada ao ensino do português, esta abordagem implica problematizar a naturalização da norma padrão como modelo universal; reconhecer a língua como espaço de direitos linguísticos e de justiça social e deslocar a figura do aluno afrodescendente da posição de aprendiz deficitário para sujeito produtor de conhecimento. A interculturalidade crítica exige, portanto, uma revisão das ideologias linguísticas que sustentam o sistema educativo, reconhecendo que a neutralidade atribuída à norma padrão constitui, frequentemente, um efeito de poder historicamente construído.

O *Sêbê Non* como epistemologia pedagógica pós-colonial

Como vimos, é neste horizonte que o conceito de *Sêbê Non* adquire relevância teórica. Originário do forro santomense, o termo remete para uma conceção coletiva do saber enraizada na memória comunitária e na transmissão intergeracional de conhecimento. Ao ser mobilizado no presente estudo, o conceito pretende oferecer uma lente analítica capaz de evidenciar formas de conhecimento marginalizadas pelas epistemologias escolares dominantes. Mais do que uma epistemologia entre outras, o *Sêbê Non* configura-se como um gesto epistemológico disruptivo: ao afirmar a legitimidade de um saber historicamente silenciado, rearticula o próprio estatuto do conhecimento escolar e sustenta uma pedagogia da enunciação, na qual falar a partir do próprio repertório linguístico e cultural é, em si, um ato de conhecimento. Esta dimensão disruptiva aprofunda a problematização das relações entre norma, identidade e poder, ao deslocar a questão de "quem fala corretamente" para "quem tem autoridade para produzir sentido legítimo". Inspirado em perspetivas pós-coloniais, o *Sêbê Non* permite compreender o espaço educativo como local de disputa epistemológica. Quando

o currículo ignora línguas crioulas ou variedades africanas do português, não ocorre apenas exclusão linguística, mas aquilo que tem sido descrito como "epistemicídio", ou seja, a deslegitimação sistemática de modos alternativos de produzir conhecimento (Santos, 2014). Neste sentido, reconhecer o *Sêbê Non* implica admitir que os alunos chegam à escola já portadores de saberes linguísticos complexos que podem enriquecer, e não ameaçar, o processo educativo. A integração deste conceito no ensino da língua desloca o papel do professor de transmissor de norma para mediador de repertórios linguísticos plurais. A aprendizagem deixa de ser concebida como aproximação progressiva a um modelo único de correção e passa a ser entendida como processo dialógico, no qual diferentes experiências linguísticas contribuem para a construção coletiva do significado. Tal perspetiva converge com a noção de *pedagogia da presença* (Fanlo, 2021), na qual o reconhecimento do sujeito precede a avaliação da sua performance linguística.

Reconfigurar a lusofonia: língua, poder e pertença

A mobilização do *Sêbê Non* conduz igualmente a uma reinterpretação da própria ideia de lusofonia. Em vez de um espaço linguístico centrado numa variedade normativa hegemónica, a língua portuguesa pode ser entendida como sistema policêntrico e historicamente plural, constituído por múltiplas trajetórias coloniais, pós-coloniais e migratórias. Esta perspetiva aproxima-se das abordagens contemporâneas que concebem as línguas globais como ecologias linguísticas dinâmicas, moldadas por práticas sociais diversas (Canagarajah, 2013). No plano literário e ensaístico, esta reconfiguração encontra expressão em obras como *Minha Pátria é a Língua Pretuguesa* de Kalaf Epalanga (2023), onde o neologismo *pretuguês*, retomado da filósofa Lélia Gonzalez (2020), nomeia precisamente aquela dimensão da língua portuguesa construída pelas comunidades africanas e afrodescendentes da diáspora e sistematicamente apagada pelos cânones normativos. O "pretuguês" e o *Sêbê Non* operam, assim, como conceitos complementares: ambos nomeiam formas de saber linguístico que a escola não reconhece, mas que são constitutivas da lusofonia contemporânea.

Desta forma, reconhecer esta pluralidade no contexto escolar não significa relativizar o ensino da norma padrão, mas situá-la enquanto prática sociolinguística específica entre outras possíveis. A legitimidade pedagógica passa, assim, a residir na capacidade de tornar visíveis as relações entre língua, História e poder que estruturam o seu ensino. O *Sêbê Non* funciona simultaneamente como conceito epistemológico e princípio pedagógico: epistemológico, ao desafiar hierarquias de saber herdadas do colonialismo

linguístico; pedagógico, ao promover práticas educativas baseadas no reconhecimento, na reciprocidade e na coautoria do conhecimento. A partir desta perspetiva, a interculturalidade deixa de ser um complemento curricular e transforma-se numa condição estruturante para uma educação linguística verdadeiramente inclusiva.

Dados e Metodologia

Desenho de investigação

O nosso estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, ancorada em contributos da sociolinguística crítica, dos estudos pós-coloniais e da educação intercultural. Assume-se a linguagem como prática social situada e analisa-se de que modo discursos curriculares e pedagógicos, que regulam o ensino do português em Portugal, enquadram ou silenciam a diversidade linguística associada a alunos afrodescendentes. Em vez de avaliar intervenções pedagógicas específicas, o nosso artigo centra-se na análise crítica de enquadramentos discursivos. Parte-se do princípio de que documentos curriculares funcionam como dispositivos normativos que produzem e regulam regimes de legitimidade linguística no espaço escolar (Fairclough, 2010). O objetivo metodológico consiste, assim, em identificar categorias ideológicas, pressupostos epistemológicos e possibilidades pedagógicas emergentes nos textos institucionais, em diálogo com literatura especializada. A análise dos dados obedece a uma ordem definida: primeiro, procede-se à leitura interpretativa das obras literárias de Olinda Beja, Mia Couto, Ondjaki e Isabela Figueiredo; em segundo lugar, analisam-se as produções musicais de Valete, Dino d'Santiago, Mynda Guevara e Xullaji, o que nos permite observar a progressão da voz literária para a voz oral e performativa das culturas urbanas.

Corpora de análise

O *corpora* do presente artigo é constituído por dois conjuntos complementares de dados, selecionados de acordo com critérios explícitos de relevância normativa e pertinência analítica para o ensino da língua portuguesa em contexto escolar português.

(a) Documentos curriculares oficiais portugueses

Foram analisados os seguintes documentos normativos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017); *Aprendizagens Essenciais de Português* (Ensino Básico e Ensino Secundário); e documentos orientadores sobre educação intercultural e inclusão educativa do Ministério da

Educação. A seleção destes documentos baseou-se em três critérios: centralidade normativa na definição de competências linguísticas e culturais; impacto direto na organização curricular do ensino do Português; referências explícitas a diversidade linguística, inclusão e cidadania. No total, foram analisadas nove secções documentais diretamente relacionadas com: variação linguística; plurilinguismo; inclusão educativa; avaliação linguística.

(b) *Corpora* teórico-analítico e cultural

O segundo conjunto do *corpora* integra literatura académica nas áreas de sociolinguística crítica, educação plurilingue e estudos póscoloniais; obras literárias contemporâneas de autores africanos de língua portuguesa; produções culturais urbanas em língua portuguesa (rap e música urbana). A inclusão deste material cultural visa a identificação de exemplos discursivos que ilustram práticas linguísticas plurais relevantes para contextos educativos. O *corpora* foi selecionado com base em critérios de difusão pública, acessibilidade pedagógica e relevância sociolinguística documentada na literatura científica.

Procedimento analítico

A nossa análise inspira-se na Análise do Discurso, orientada para examinar relações entre linguagem, poder e produção de conhecimento em contextos institucionais (Fairclough, 2010). O processo desenvolveu-se em três etapas relacionadas entre si. A leitura exploratória consistiu na identificação sistemática de referências a diversidade linguística, inclusão e multiculturalidade, bem como no mapeamento de ocorrências discursivas relacionadas com variação linguística, plurilinguismo e repertórios dos alunos. A codificação temática conduziu à construção de categorias analíticas emergentes, entre as quais: norma linguística e práticas de correção; diversidade cultural como recurso pedagógico *versus* desafio educativo; representação discursiva do aluno plurilingue; e visibilidade das variedades africanas do português e das línguas crioulas. A interpretação crítica centrou-se na análise das tensões entre discursos inclusivos e pressupostos normativos implícitos, bem como na identificação de "brechas pedagógicas", i.e. espaços discursivos que permitem leituras interculturais críticas e a emergência de práticas didáticas alternativas. O conceito de *Sêbê Non* foi mobilizado como lente interpretativa transversal, permitindo observar em que medida os documentos analisados reconhecem ou limitam a legitimidade de saberes linguísticos não hegemónicos.

A nossa investigação assume explicitamente um posicionamento reflexivo e situado, reconhecendo que a análise educativa é orientada por escolhas teóricas e éticas. Inspirado pelas epistemologias pós-coloniais (Santos, 2014), o nosso

estudo parte do princípio de que o conhecimento escolar é historicamente configurado por relações de poder que privilegiam determinadas formas linguísticas e culturais em detrimento de outras. Deste modo, o objetivo não consiste em avaliar a adequação técnica dos documentos curriculares, mas em problematizar os pressupostos ideológicos que estruturam a noção de competência linguística no ensino do Português.

Para assegurar consistência e credibilidade analítica, foram adotados os seguintes procedimentos: transparência metodológica, mediante explicitação dos critérios de seleção e delimitação do *corpora*; triangulação teórica, articulando contributos da sociolinguística crítica, dos estudos pós-coloniais e da investigação educacional portuguesa; e coerência interpretativa, garantida pela aplicação sistemática das categorias analíticas ao longo de todos os *corpora*. A validade do estudo assenta na profundidade interpretativa e na articulação entre análise discursiva e enquadramento teórico, características centrais da investigação qualitativa crítica em educação linguística.

Implicações pedagógicas: documentos autênticos e reconfiguração da sala de aula

Assumindo que ideologias linguísticas se materializam no currículo e nas práticas escolares, a seleção de materiais didáticos constitui um ato simultaneamente pedagógico e político pois define que vozes, experiências e variedades linguísticas adquirem visibilidade e legitimidade no processo educativo. Em Portugal, estudos sugerem que manuais escolares tendem a reproduzir narrativas eurocêntricas, em que culturas africanas surgem frequentemente associadas ao passado colonial ou a representações marginalizadas (Araújo & Maeso, 2016). Em resposta, discutimos aqui o potencial de documentos autênticos como dispositivos de interculturalidade crítica e operacionalização do *Sêbê Non*.

Literatura pós-colonial e visibilidade epistemológica

A integração da literatura africana contemporânea no ensino do Português pode deslocar o centro simbólico da língua e ampliar horizontes de identificação. Para esse efeito, mobilizam-se quatro autores e obras representativas: Olinda Beja (*Pé-de-Perfume*, 2004; *Água Crioula*, 2007; *A Casa do Pastor*, 2011), Mia Couto (*Terra Sonâmbula*, 1992), Ondjaki (*Os Transparentes*, 2012) e Isabela Figueiredo (*A Gorda*, 2016).

Olinda Beja

A obra de Olinda Beja, escritora são-tomense outrora radicada em Portugal, cujo percurso literário articula de forma consistente experiências da diáspora, memória coletiva e pluralidade linguística, constitui um *corpus* privilegiado para este efeito. Para a análise que se segue, mobilizamos três obras representativas da autora.

***Pé-de-Perfume* (2004): língua, deslocação e mobilidade**

Este texto aborda temas relacionados com a migração, a pertença e a adaptação cultural. A representação de personagens em situação de deslocação geográfica permite explorar o impacto das mudanças linguísticas na experiência identitária e social. Pedagogicamente, a obra pode ser mobilizada para discutir processos de adaptação linguística; analisar a relação entre língua e mobilidade social; refletir sobre diversidade cultural e linguística em contextos migratórios; articular literatura e educação intercultural.

***Água Crioula* (2007): pluralidade linguística e identidade**

Nesta coletânea de poesia, a autora aborda explicitamente a experiência migratória e a coexistência de repertórios linguísticos distintos. A presença simbólica do crioulo como língua afetiva e identitária permite discutir o papel das línguas familiares no processo de construção identitária e de pertença cultural. Do ponto de vista didático, esta obra pode ser utilizada para analisar a dimensão emocional da língua; discutir o conceito de língua materna; introduzir o tema do plurilinguismo em contexto escolar; promover atividades de leitura crítica centradas em identidade e pertença.

***A Casa do Pastor* (2011): memória, oralidade e língua comunitária**

Nesta narrativa, a autora constrói um universo marcado pela oralidade e pela presença simbólica da língua comunitária, frequentemente associada à memória familiar e à experiência rural. A alternância entre registos linguísticos e a presença de termos culturalmente específicos permitem explorar em sala de aula a relação entre língua, identidade e pertença. Do ponto de vista pedagógico, o texto pode ser mobilizado para discutir a coexistência de diferentes variedades do português; analisar a representação literária da oralidade; explorar a relação entre língua e memória cultural; desenvolver consciência metalinguística acerca da variação linguística.

Mia Couto: língua, memória e reinvenção cultural

A obra de Mia Couto, escritor moçambicano amplamente estudado em contextos educativos portugueses, explora a língua portuguesa como espaço de criação cultural e de transmissão de memória coletiva. Caracterizada pela incorporação de elementos da oralidade africana, pela criação de neologismos e pelo hibridismo entre o português normativo e as línguas locais de Moçambique, a sua escrita evidencia a natureza dinâmica e culturalmente situada da linguagem. Esta dimensão converge com o conceito de *translanguaging*: ao recusar a norma como único horizonte expressivo, Mia Couto demonstra literariamente que as línguas são ecologias vivas, moldadas por comunidades concretas.

O romance *Terra Sonâmbula* (1992) apresenta a língua portuguesa como instrumento de continuidade cultural em contexto de guerra e deslocação. A narrativa organiza-se em torno da leitura de cadernos que preservam histórias e memórias, evidenciando a linguagem como dispositivo de transmissão do saber comunitário, uma forma de *Sêbê Non* em formato literário. A criatividade lexical do autor, que inventa palavras e ressemantiza expressões a partir de raízes africanas, pode ser explorada em sala de aula como exemplo concreto de que o português não é propriedade de uma única norma, mas sim um sistema em permanente negociação. Do ponto de vista pedagógico, a obra pode ser mobilizada para discutir criatividade linguística e inovação lexical; analisar a relação entre língua, memória e identidade cultural; explorar a oralidade africana como forma legítima de transmissão de conhecimento; e articular a noção de língua policêntrica com a experiência literária concreta. A leitura de Mia Couto em sala de aula portuguesa tem ainda o potencial de tornar visível, para alunos afrodescendentes, a existência de uma lusofonia que os inclui como protagonistas e não como sujeitos periféricos.

Ondjaki: cidade, diversidade linguística e crítica social

A obra de Ondjaki, escritor angolano contemporâneo, oferece uma representação literária da cidade como espaço de convivência linguística e cultural. Os seus textos exploram a complexidade da vida urbana e evidenciam a coexistência de diferentes vozes, registos e experiências sociais. A escrita de Ondjaki caracteriza-se pela mobilização do humor, da ironia e da oralidade angolana como recursos críticos, permitindo representar desigualdades sociais e relações de poder de forma acessível e politicamente situada. Neste sentido, a sua obra oferece uma porta de entrada para discutir com os alunos a dimensão social e identitária da língua, sem recorrer a uma linguagem académica distante da experiência quotidiana.

O romance *Os Transparentes* (2012) constrói a cidade de Luanda como espaço de diversidade linguística e interação social, onde múltiplas vozes coexistem em permanente negociação. A linguagem utilizada pelas personagens reflete estratégias de sobrevivência, desigualdades sociais e formas de pertença urbana, evidenciando o potencial da linguagem literária enquanto instrumento de crítica social. A presença de expressões do português angolano, de marcas da oralidade e de referências culturais locais configura um exemplo de plurilinguismo literário (Simões Marques, 2019; 2021) que desafia a norma europeia sem a rejeitar: a língua é usada criativamente, a partir de dentro, como espaço de afirmação identitária. Do ponto de vista pedagógico, o texto pode ser mobilizado para analisar representações linguísticas do espaço urbano africano contemporâneo; discutir a relação entre linguagem, desigualdade social e humor; explorar o papel da ironia e da oralidade na construção discursiva; e desenvolver competências de leitura crítica em textos literários que colocam em diálogo diferentes variedades do português. A leitura de Ondjaki em contexto escolar português é ainda pedagogicamente relevante por contrastar com a representação habitual de Angola nos manuais, frequentemente reduzida ao período colonial.

Isabela Figueiredo: memória pós-colonial e construção identitária

A obra de Isabela Figueiredo, escritora portuguesa nascida em Moçambique, permite explorar a relação entre linguagem, memória e identidade em contexto pós-colonial de forma particularmente intensa e politicamente desconfortável. A sua escrita articula experiência autobiográfica e reflexão histórica crítica, evidenciando a dimensão subjetiva da linguagem na construção do *self* e na elaboração das heranças coloniais. O que distingue Figueiredo de outros autores pós-coloniais é a sua disposição para nomear o colonialismo como violência vivida e não apenas como contexto histórico, o que confere à sua obra uma dimensão pós-colonial explícita.

O romance *A Gorda* (2016) articula experiência pessoal e memória histórica, explorando a relação entre linguagem, corpo, identidade e pertença social. A narrativa mobiliza o discurso autobiográfico para abordar temas como o racismo estrutural, a herança colonial e a construção identitária de mulheres marcadas por múltiplos sistemas de opressão. A linguagem surge como espaço de autorrepresentação e de resistência simbólica, o que a torna relevante para discutir com os alunos a relação entre quem fala, de onde fala e o que é autorizado a dizer, dimensões centrais do conceito de *Sêbê Non*.

Do ponto de vista pedagógico, a obra pode ser utilizada para discutir a relação entre linguagem, identidade e memória histórica em contexto pós-

colonial português; analisar discursos sobre colonialismo a partir de uma voz lusófona não hegemónica; explorar a dimensão autobiográfica e testemunhal da narrativa; promover uma reflexão crítica sobre diversidade cultural, racismo e pertença social. A inclusão de Isabela Figueiredo no *corpora* pedagógico é particularmente significativa por oferecer uma perspetiva pós-colonial que é simultaneamente portuguesa e africana, desafiando a dicotomia entre "literatura portuguesa" e "literatura lusófona" que os currículos tendem a reproduzir.

Músicas urbanas: agência discursiva e repertórios plurilingues

Se a literatura pós-colonial ativa memória e historicidade, as produções culturais urbanas, particularmente o Rap e o Hip-Hop, tornam visível a criatividade linguística contemporânea e a dimensão viva dos repertórios afrodescendentes. Em contextos urbanos portugueses, estas expressões constituem espaços privilegiados de construção identitária e intervenção social, onde o português convive com crioulos e práticas translingues (Simões, do Amaral & Campos, 2017). A análise organiza-se em torno de quatro artistas: Valete, Dino d'Santiago, Mynda Guevara e Xullaji.

A investigação sociolinguística sobre músicas urbanas em Portugal documenta como artistas oriundos de comunidades migrantes, cujos repertórios incluem variedades africanas do português, crioulos, línguas bantas, assim como outras línguas (como o inglês ou o francês) alternam e misturam línguas de forma sistemática e deliberada, criando uma língua de pertença ou *we code* (Gumperz, 1982) que funciona como dispositivo de pertença comunitária e afirmação identitária (Simões Marques, 2017). Esta prática configura um recurso semiótico sofisticado, o que confere ao *corpora* aqui mobilizado plena legitimidade como objeto de análise linguística em contexto escolar.

Valete, *Fim da Ditadura* (2006): linguagem, poder e consciência social

Esta música de Valete[1], nome artístico de Keidje Torres Lima, rapper português de origem santomense, apresenta uma forte dimensão política e retórica, marcada por densidade lexical e argumentativa. Valete é conhecido pela densidade retórica e pela consciência explícita da língua como campo de poder. A inversão "as mesmas palavras que vocês usam para me excluir" é um gesto metalinguístico sofisticado que ilustra a agência discursiva: o falante não é vítima passiva da norma, mas sujeito que a reconfigura ativamente. A enumeração final,

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s3HEuYfygAc (consultado a 18/10/2026).

"ritmo, têm pulso, têm fratura", descreve qualidades da língua que a gramática normativa não valoriza, mas que são centrais nas práticas linguísticas das comunidades afrodescendentes urbanas.

A centralidade de Valete neste *corpora* não é arbitrária. Simões Marques (2017), mostra que as alternâncias linguísticas nas letras servem tanto para a autodesignação do próprio cantor como para demarcar a sua pertença grupal pois o inglês aparece associado a termos musicais e à denominação de pares, enquanto o português coloquial e suburbano ancora a voz na experiência concreta da diáspora africana em Lisboa. Esta distribuição funcional das línguas é exatamente o que torna a obra de Valete pedagogicamente rica: não se trata de alternância aleatória, mas de uma gramática implícita de posicionamento social que os alunos podem aprender a identificar e a analisar. Pedagogicamente, esta música pode ser mobilizada para analisar estratégias discursivas e argumentativas; discutir relações entre linguagem e poder; explorar a dimensão retórica do discurso musical; desenvolver competências de leitura crítica.

Dino d'Santiago, *Nova Lisboa* (2018): plurilinguismo e identidade cultural

Nesta música[2], o artista, de ascendência cabo-verdiana, combina português e crioulo cabo-verdiano para representar a diversidade cultural da cidade contemporânea. A alternância linguística ocorre de forma sistemática e funcional, refletindo práticas linguísticas comuns em contextos urbanos plurilingues. Esta música ilustra exemplarmente o conceito de *translanguaging*. A imagem "eles só ouviam metade" é particularmente poderosa: a escola, ao reconhecer apenas o português, não acolhe o aluno como "inteiro". A presença da palavra *badiu* (designação identitária dos cabo-verdianos da ilha de Santiago) sem tradução replica o gesto de Olinda Beja com o *quissangue*: o léxico não europeu é introduzido como dado, não como exotismo. Do ponto de vista pedagógico, esta música permite introduzir o conceito de repertório linguístico; discutir o papel das línguas na construção identitária; analisar práticas de alternância linguística e promover a reflexão sobre diversidade linguística urbana.

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZwgO8AbkoPE (consultado a 18/10/2026).

Mynda Guevara, *Na Nossa Língua* (2020): língua, pertença e agência discursiva

A canção *Na Nossa Língua*[3], de Mynda Guevara, filha de cabo-verdianos nascida em Portugal, constrói a língua como espaço simbólico de pertença e reivindicação identitária, articulando experiência comunitária, visibilidade social e agência discursiva. O uso do pronome possessivo "nossa" funciona como estratégia de apropriação linguística, sugerindo que a língua pertence aos falantes que a utilizam e a transformam no quotidiano, uma declaração pós-colonial em formato musical. Do ponto de vista sociolinguístico, o facto de esta ser a primeira música da artista integralmente em português produz um efeito discursivo relevante, sinalizando um deslocamento estratégico entre diferentes repertórios linguísticos e reforçando a dimensão pública do discurso artístico. Este gesto pode ser interpretado à luz do conceito de *we code* (Gumperz, 1982): a escolha do português, neste contexto, não é rendição à norma dominante, mas apropriação dessa língua como instrumento de afirmação comunitária, exatamente o movimento que o conceito de *Sêbê Non* pretende valorizar pedagogicamente. Do ponto de vista pedagógico, a canção pode ser utilizada para analisar representações discursivas da língua enquanto espaço de pertença e de direito; discutir ideologias linguísticas e legitimidade cultural; explorar a relação entre língua, identidade e cidadania e promover reflexão sobre diversidade linguística em contextos educativos. O facto de Mynda Guevara ser uma artista jovem, portuguesa, filha de imigrantes, torna a sua voz particularmente próxima da experiência de muitos alunos afrodescendentes nas escolas portuguesas.

Xullaji, *Sonhei que no meu bairro* (2023): território, memória e imaginação política

Esta música[4] de Xullaji, rapper, músico e poeta sonoro nascido em Lisboa, de origem cabo-verdiana, constrói o bairro como espaço simbólico de pertença e reflexão social, articulando memória coletiva, desigualdade urbana e projeção de futuro. A estrutura narrativa baseada no sonho permite imaginar alternativas a um presente marcado por precariedade, configurando o discurso como forma de crítica social e de imaginação política, dimensões que a escola raramente reconhece nos textos que os alunos produzem e consomem fora dela.

Do ponto de vista sociolinguístico, o texto mobiliza registos coloquiais, referências ao quotidiano urbano periférico e marcas de oralidade que constroem

[3] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pWCZz1qJZ6o (consultado a 18/10/2026).
[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YPHryIMHtf8 (consultado a 18/10/2026).

uma voz coletiva representativa da experiência comunitária afrodescendente em Lisboa. A linguagem surge, assim, como instrumento de denúncia social e de afirmação identitária, ilustrando a forma como repertórios linguísticos urbanos funcionam como dispositivos de pertença e de reconhecimento, um exemplo contemporâneo e situado de *Sêbê Non* urbano. O facto de a música ser de 2023 é pedagogicamente significativo: trata-se de produção cultural recente, que os alunos podem conhecer e com a qual se podem identificar. Do ponto de vista pedagógico, a música pode ser utilizada para analisar representações linguísticas do espaço urbano e das suas assimetrias; discutir a relação entre linguagem, desigualdade social e imaginação política; explorar o papel da memória comunitária na construção identitária; e desenvolver competências de leitura crítica em textos culturais contemporâneos próximos da experiência dos alunos. A inclusão de Xullaji no *corpora* pedagógico é ainda relevante por introduzir a dimensão da poesia sonora e da performance, formas de expressão linguística que o currículo escolar raramente contempla mas que são centrais nas práticas culturais das comunidades afrodescendentes urbanas.

Pedagogia da presença e do sucesso

Os exemplos aqui apresentados permitem alargar o *corpora* pedagógico e introduzir em sala de aula uma discussão sobre a diversidade interna da lusofonia africana: o crioulo cabo-verdiano, o são-tomense, o quimbundo e as variedades angolanas do português são todas presenças vivas nas comunidades afrodescendentes de Lisboa, e a sua visibilidade nas letras de músicos portugueses oferece um ponto de entrada concreto para o conceito de *Sêbê Non* como saber coletivo plural. Sabemos que a integração sistemática de documentos autênticos contribui para a construção do que Fanlo (2021) designa como *pedagogia da presença*, entendida como prática educativa baseada no reconhecimento da experiência vivida dos alunos. Quando os repertórios culturais e linguísticos dos estudantes encontram representação no espaço curricular, ocorre um processo de validação simbólica que pode reduzir a ansiedade linguística e fortalecer o sentimento de pertença escolar (Cummins, 2001).

Do ponto de vista sociolinguístico, este reconhecimento não implica abandonar o ensino da norma padrão, mas reposicioná-la enquanto recurso adicional dentro de um repertório linguístico mais amplo. A aprendizagem passa a assentar num movimento de mediação entre diferentes práticas de linguagem, permitindo que os alunos desenvolvam competências normativas sem renunciar às suas identidades linguísticas. Inspirada no *Sêbê Non*, a sala de aula transforma-se, assim, num espaço de coautoria linguística, no qual professores e alunos

participam conjuntamente na construção de significados e na redefinição do que conta como conhecimento legítimo. A análise das produções musicais selecionadas evidencia a emergência de um espaço discursivo comum no qual a língua portuguesa é mobilizada como instrumento de pertença social, construção identitária e intervenção pública. Apesar da diversidade geracional e estilística dos artistas, observa-se uma convergência temática e sociolinguística que permite compreender estas produções como formas contemporâneas de participação linguística na esfera pública.

De forma transversal, o *corpora* revela que a língua é representada como uma prática social situada, construída na experiência quotidiana das comunidades. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de língua como ecologia dinâmica e policêntrica, na qual diferentes variedades e repertórios coexistem e se transformam continuamente em função de contextos sociais e históricos. Neste sentido, as produções musicais analisadas podem ser interpretadas como exemplos contemporâneos de saber linguístico coletivo, um Sêbê Non urbano, no qual a linguagem funciona simultaneamente como recurso identitário, instrumento de crítica social e meio de participação cidadã.

Discussão

A análise realizada permite compreender o ensino da língua portuguesa em Portugal como um espaço onde coexistem discursos institucionais de inclusão e práticas linguísticas ainda fortemente ancoradas em ideologias monolingues. A leitura crítica dos documentos curriculares, articulada com o enquadramento pós-colonial e com a sociolinguística crítica, evidencia uma tensão estrutural entre a valorização discursiva da diversidade e a persistência de modelos normativos que continuam a regular implicitamente a legitimidade linguística no contexto escolar.

Ainda que os documentos orientadores enfatizem competências como a cidadania, o pensamento crítico e o respeito pela diversidade cultural, a diversidade linguística tende a surgir tratada de forma periférica, raramente reconhecida como uma dimensão constitutiva da aprendizagem da própria língua. Esta dissociação confirma observações anteriores segundo as quais políticas educativas inclusivas podem coexistir com práticas pedagógicas que mantêm hierarquias linguísticas historicamente sedimentadas (May, 2014). A interculturalidade institucional tende, assim, a operar sobretudo num registo funcional, promovendo integração simbólica sem questionar plenamente os regimes de autoridade linguística que estruturam o currículo.

Neste contexto, a mobilização do conceito de *Sêbê Non* permite reinterpretar a educação linguística como processo de negociação episte-

mológica. Ao reconhecer os repertórios linguísticos dos alunos afrodescendentes como formas legítimas de conhecimento, o conceito desloca o foco pedagógico da correção para o reconhecimento, aproximando-se das perspetivas contemporâneas de justiça linguística e educação plurilingue. No entanto, a análise sugere que a implementação efetiva destas abordagens enfrenta limites estruturais impostos por modelos de avaliação e por conceções normativas profundamente institucionalizadas.

As implicações pedagógicas discutidas neste estudo, nomeadamente o recurso à literatura pós-colonial e às produções musicais urbanas, evidenciam o potencial dos documentos autênticos para reconfigurar a sala de aula enquanto espaço de coconstrução do saber. Ao introduzir vozes e experiências linguísticas próximas da realidade dos alunos, estas práticas tornam visível a dimensão policêntrica do português e contribuem para reduzir a distância simbólica entre língua escolar e experiência vivida, confirmando investigações que associam reconhecimento identitário a melhores condições de aprendizagem e bem-estar educativo (Cummins, 2001; Conteh & Meier, 2014). Contudo, a discussão também evidencia que a transformação pedagógica não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. A integração de perspetivas interculturais críticas exige mudanças mais amplas ao nível da formação docente, da produção de materiais didáticos e das políticas linguísticas educativas (Flores, 2013). Esta tensão é confirmada por investigação empírica recente em contexto português: Pimentel e Ribeiro (2024), num estudo de caso em escolas secundárias do Porto distinguidas com o Selo Escola Intercultural, mostram que as perceções dos professores sobre diversidade cultural revelam uma distância significativa entre o discurso normativo institucional e as práticas reais em sala de aula. Sem reconfiguração estrutural que inclua formação docente específica em sociolinguística crítica e pedagogias pós-coloniais, existe o risco de que práticas inovadoras permaneçam isoladas, incapazes de alterar de forma duradoura os paradigmas dominantes do ensino da língua portuguesa.

Deste modo, os resultados sugerem que a interculturalidade crítica, quando articulada com uma perspetiva pós-colonial da educação linguística, constitui não só uma estratégia pedagógica alternativa como também um enquadramento capaz de repensar o próprio estatuto da língua portuguesa enquanto objeto escolar. Desta forma, a língua emerge como prática social plural, historicamente situada e continuamente renegociada pelos seus falantes (Canagarajah, 2013).

Conclusão

Analisámos como a educação linguística em Portugal pode responder aos desafios colocados pela diversidade sociolinguística das salas de aula, com foco na experiência de alunos afrodescendentes. Num enquadramento pós-colonial, argumentou-se que o ensino do português permanece frequentemente estruturado por ideologias linguísticas monolingues que limitam a visibilidade e a legitimidade de repertórios plurais, contribuindo para processos de desvalorização simbólica e fragilização de pertença. A mobilização do conceito santomense *Sêbê Non* permitiu propor uma leitura alternativa da interculturalidade, entendida não só como simples inclusão cultural, como também reconhecimento epistemológico dos saberes trazidos pelos alunos. Ao conceptualizar o conhecimento linguístico como construção coletiva e situada, o artigo desloca o debate da adaptação à norma para a coautoria do saber linguístico, reforçando a compreensão da lusofonia como espaço policêntrico e dinâmico, constituído por múltiplas trajetórias históricas e experiências diaspóricas.

As implicações pedagógicas discutidas indicam que documentos autênticos, literatura pós-colonial e músicas urbanas, podem operacionalizar uma interculturalidade crítica ao tornar visíveis repertórios frequentemente ausentes do espaço escolar, promovendo consciência metalinguística, leitura crítica e reconhecimento identitário. Também destacamos que mudanças sustentadas exigem reconfigurações estruturais na formação docente, nos materiais didáticos e nas lógicas avaliativas, sob pena de as práticas inovadoras permanecerem episódicas e sem impacto sistémico.

Do ponto de vista teórico, sugerimos que a integração de perspetivas pós-coloniais na linguística aplicada amplia a compreensão da educação linguística enquanto espaço de disputa simbólica e produção de conhecimento. A noção de *epistemicídio* (Santos, 2014), articulada com o conceito de *entrelugar* (Bhabha, 1994) e com a abordagem do *translanguaging* (García & Li Wei, 2014) e de *plurilinguismo literário* (Simões Marques, 2019; 2021) permite mapear com maior precisão os mecanismos pelos quais certas formas de saber linguístico são sistematicamente deslegitimadas no contexto escolar português.

Reconhecemos, por fim, que o estudo, baseado em análise documental e diálogo teórico, não inclui observação empírica direta de interações em sala de aula. Uma investigação futura poderá aprofundar esta abordagem através de etnografias escolares, análises de práticas avaliativas e estudos de receção discente, avaliando de forma mais detalhada os efeitos de uma pedagogia inspirada no *Sêbê Non* no quotidiano escolar.

Em síntese, defendemos que uma educação linguística inclusiva em contexto pós-colonial não se limita a introduzir novos conteúdos: exige revisão das ideologias linguísticas que sustentam o ensino e reconhecimento do aluno afrodescendente como sujeito de linguagem e de conhecimento. É nesse movimento, de visibilidade, pertença e coautoria, que a sala de aula de português pode tornar-se um espaço de justiça simbólica e participação plena. Reconhecer o *Sêbê Non*, o "nosso saber", como parte constitutiva da aprendizagem significa admitir que a língua portuguesa pertence igualmente às vozes das migrações que a reinventam diariamente.

Referências Bibliográficas

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2016). Os contornos do eurocentrismo: A narrativa histórica nos manuais de História portugueses. *Configurações*, (17), 35–53. https://doi.org/10.4000/configuracoes.3060

Beja, O. (2004). *Pé-de-Perfume*. Escritor.

Beja, O. (2007). *Água crioula*. Pé de Página Editores.

Beja, O. (2011). *A casa do pastor*. Chiado Editora.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Bouchard, M. G. (2017). *Língua e identidade: O caso do português em São Tomé e Príncipe*. FCT-USTP.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, *13*(37), 45–56. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005

Candeias, P. (2021). *Experiências de discriminação e racismo em Portugal: O caso da educação e do mercado de trabalho*. Observatório das Migrações.

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.

Couto, M. (1992). *Terra sonâmbula*. Caminho.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. CABE.

Epalanga, K. (2023). *Minha pátria é a língua pretuguesa: Crónicas*. Todavia.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

Fanlo, L. (2021). Pedagogia da presença: Desafios para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, *49*, 11–25.

Figueiredo, I. (2016). *A gorda*. Editorial Caminho.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gonzalez, L. (2020). A categoria político-cultural da amefricanidade. In F. Rios & M. Lima (Orgs.), *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos* (pp. 127–138). Zahar.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Autor.

Ondjaki. (2012). *Os transparentes*. Caminho.

Pimentel, I. P., & Ribeiro, C. P. (2024). Educação intercultural em Portugal: Entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (28), 1–23. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem imigrante*. ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Silva, S. Souza Cunha da, & Simões Marques, I. (2022). Ensino de língua e pluriculturalismo: Para a construção de identidades na sociedade pós-moderna. *Estudos Linguísticos e Literários – UFBA*, (73), 357–379. https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/2354

Simões, J. A., & Campos, R. (2017). Digital media, subcultural activity and youth participation: The cases of protest rap and graffiti in Portugal. *Journal of Youth Studies*, *20*(1), 16–31. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166190

Simões Marques, I. (2017). Entre beats e rimas: Fusão de línguas e identidades nas músicas urbanas em Portugal. *Studia UBB Philologia*, *LXII*(4), 77–88. https://doi.org/10.24193/subbphilo.2017.4.06

Simões Marques, I. (2019). Navegando pelas línguas: Interculturalidade e plurilinguismo literário. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete, & R. L. Coimbra (Orgs.), *Pelos mares da língua portuguesa IV* (pp. 329–336). UA Editora.

Simões Marques, I. (2021). As línguas como pontes: Abordagem da interculturalidade e do plurilinguismo literário em PLE. In M. Silva de Paula Vieira & P. Vasconcelos Almeida (Orgs.), *Por palavras e gestos: A arte da linguagem* (Vol. 3, pp. 208–218). Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_28012126216

Simões Marques, I., & Sebastião, I. (2014). O papel dos instrumentos pedagógicos no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M.

Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender num mundo plural* (pp. 137–172). Escola Superior de Educação de Santarém-Universidade Federal de Uberlândia.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación decolonial*. Instituto Internacional de Integración (Convenio Andrés Bello).