

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRESENÇA DOS PALOP NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

**LINGUISTIC VARIATION AND THE PRESENCE OF PALOP IN BRAZILIAN  
SECONDARY SCHOOL PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS**

**Felismina Lopes Imbiri**

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Brasil

---

**RESUMO**

O livro didático se faz presente no contexto do ensino brasileiro desde o período imperial, tendo sua valorização como principal ferramenta da prática pedagógica nas décadas de 1970 e 1980 (Santos, Martins, 2011). Considerando uma das funções do livro didático de ser um meio de aquisição de conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 2012), o nosso trabalho teve como objetivo fazer uma seleção de um conjunto de livros didáticos de língua portuguesa utilizados nas três séries do Ensino Médio para que pudéssemos apontar como se fazem presentes os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nestas obras. Desse modo, a presença dos PALOP nestes materiais aproxima-se do que temos preconizado na Lei 10.639/2003 que institui como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos. Após a leitura criteriosa das obras selecionadas, em específico das obras ou capítulos relacionados ao ensino da linguagem, notamos que os PALOP se fizeram presentes apenas nos capítulos ou seções em que a variação linguística era abordada, mas não necessariamente em todos os livros. Assim, constatamos uma deficiência no ensino da temática da variação linguística, em específico, a variação diatópica, e a apresentação de conteúdos que envolvam questões linguísticas relacionadas ao continente africano e à língua portuguesa que é falada nos países que passaram pelo processo colonizador.

**PALAVRAS-CHAVE**

PALOP. Livro Didático. Variação Linguística.

**ABSTRACT**

The textbook has been present in the context of Brazilian education since the imperial period, having been valued as the main tool of pedagogical practice in the 1970s and 1980s (Santos, Martins, 2011). Considering one of the functions of the textbook to be a means of acquiring socially relevant knowledge (BRASIL, 2012), our work aimed to make a selection of a set of Portuguese language textbooks used in the three grades of High School so that we could point out how the Portuguese Speaking African Countries (PALOP) are present in these works. In this way, the presence of the PALOP in these materials is close to what we have advocated in Law 10.639/2003, which establishes as mandatory the teaching of Afro-Brazilian History and Culture, including the study of the History of Africa and Africans. After a careful reading of the selected works, specifically the works or chapters related to language teaching, we noticed that the PALOP were present only in the chapters or sections in which linguistic variation was addressed, but not necessarily in all books. Thus, we found a deficiency in the teaching of linguistic variation, in particular, diatopic

variation, and the presentation of content involving linguistic issues related to the African continent and the Portuguese language that is spoken in countries that went through the colonization process.

## **KEYWORDS**

PALOP. Textbook. Language Variaton.

---

## **Introdução**

No processo de aprendizagem, os materiais didáticos são uma importante ferramenta na mediação do trabalho entre o professor e o aluno. Assim, do lápis ao quadro negro, passando pelas novas tecnologias como projetores e computadores em sala de aula, o material didático cumpre seu papel de auxiliar na transmissão do conhecimento a partir de diferentes possibilidades de intervenções. Certamente, o livro didático (doravante, LD) é o material mais difundido quando falamos da realidade educacional brasileira. Segundo Zacheu e Castro (2015), seu uso na formação dos alunos remonta ao período imperial, com transformações ocorridas ao longo do século XIX até a contemporaneidade. Para as autoras, o LD possui uma vinculação ideológica com os projetos do Estado, que se inicia com a “implantação das Escolas de Primeiras Letras no início do Império, precisamente a partir de 1827, até a década de 1980, com o advento do processo de redemocratização do país, estendendo-se até os dias atuais” (Zacheu, Castro, 2015, p.1).

Neste processo da participação do Estado como regulador e difusor do LD, vale destacar que com “o início do processo de redemocratização brasileira em 1985, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático” (Silva, 2012, p.810). Hoje nomeado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa tem como foco a avaliação e a disponibilização, sistemática e gratuitamente, de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, além das instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que mantêm convênios com o Poder Público.

Serão nos LDs, portanto, que veremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo colocada em prática. A BNCC é o documento que norteia o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, conforme o Plano Nacional de Educação. Na BNCC do Ensino Médio (doravante, EM), as aprendizagens essenciais estão organizadas por áreas de conhecimento, como “Linguagens e suas tecnologias”, composta por sete competências específicas das quais destacamos a competência 4 que diz o seguinte: “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.”

Notamos, portanto, que na competência 4, trabalha-se no âmbito dos estudos sociolinguísticos com temas como preconceito linguístico e variação linguística. Neste último tema, podemos relacionar a discussão sobre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (doravante, PALOP) considerando que a variação linguística pode ser entendida a partir das diferenças geográficas. Assim, ao tratarmos em sala de aula dos PALOP, levamos aos alunos o (re)conhecimento de outras variedades da língua portuguesa inseridas no continente africano e que

também apresentam aproximações histórico-culturais com o Brasil. Tratar dos PALOP também é uma forma de atender à Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio.

Nosso objetivo, desse modo, é mostrar se os LDs aprovados no PNLD e utilizados no Ensino Médio trazem alguma referência aos PALOP em seu conteúdo e de que forma são retratados, caso isso aconteça. Logo, além dessa “Introdução”, faremos uma breve contextualização do LD enquanto uma das principais ferramentas de aprendizagem na educação brasileira. Em seguida, relacionamos a variação linguística com os PALOP para, finalmente, apresentarmos a descrição de sua presença nos LDs. Terminamos com as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **1.0 livro didático na educação brasileira**

Para compreendermos a história do LD no Brasil, precisamos remontar ao período imperial. Segundo Zacheu e Castro (2015), o uso do LD neste período é registrado a partir de 1820 quando temos as primeiras escolas públicas brasileiras, destacando seu uso sistemático por volta de 1838 com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O país, ainda sem uma imprensa estabelecida e sem condições de produzir e publicar materiais em larga escala, recorre à importação de LDs franceses, já que o modelo usado como referencial de cultura era a Europa e nossa elite buscava acompanhar a sociedade intelectual da França. Em relação ao conteúdo dessas obras, ainda segundo as autoras, buscava-se a construção de uma identidade nacional, reforçando o sentimento de nacionalidade e patriotismo. Zacheu e Castro (2015) apontam que o LD, nesta época, tinha como objetivo suprir as deficiências dos professores com uma má formação pedagógica e:

Para ministrar as aulas os professores deveriam utilizar livros de autores consagrados, principalmente obras religiosas, e as finalidades com que serviam à educação consistiam principalmente em ditar trechos, solicitar aos alunos cópias ou simplesmente ouvir as discussões relacionadas aos conteúdos. A partir da criação das Escolas Normais surgiram outras concepções para a elaboração de livros didáticos, que ultrapassavam a utilização exclusiva em sala de aula; com a elaboração de obras para formação de professores, além de livros versando sobre leis e regulamentos da instrução pública (Zacheu, Castro, 2015, p.4).

É no decorrer do século XIX que também veremos a preocupação de se produzir LDs destinados aos alunos, ficando a cargo dessa função sempre algum intelectual de destaque. A partir de 1870, cresce o número e a necessidade de pessoas no processo de escolarização e, com isso, discussões sobre a alfabetização. Esse cenário é propício para o surgimento das cartilhas, “cujos defensores foram os intelectuais positivistas e grupos anticlericais, atuando em defesa da nacionalização dos materiais e métodos de ensino no Brasil” (Zacheu, Castro, 2015, p.6).

No início do século XX, destaca-se no Brasil o Ensino Secundário, representado, principalmente, pelo Colégio Pedro II e alguns seminários e liceus em algumas capitais, mas ainda restrito a elite e ao público masculino. Os materiais didáticos, em específico, os LDs, eram escolhidos pelos professores e havia a vigilância do Estado para que se utilizassem obras clássicas, de leitura obrigatória, diminuindo a leitura e acesso às obras brasileiras (Zacheu, Castro, 2015).

Será na década de 1930 que teremos um novo paradigma quando falamos de LD no Brasil. O país está sob o regime do governo nacionalista de Getúlio Vargas que impunha uma ideia de nação forte e unida. Com a crise global da década de 30 e os altos custos com a importação de livros, abre-se um espaço para o desenvolvimento da indústria nacional, seja na forma da autoria desses livros como também na produção/edição dos materiais.

Em 1937, sob a alcunha de Estado Novo, Vargas inaugura um período ditatório no país. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), “estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas” (Silva, 2012, p.808). Embora cerceada pelo poder do Estado, já que o LD seria uma ferramenta da materialização ideológica do Estado Novo, a criação da CNLD é importante porque, até então, “o livro didático era encontrado de forma desorganizada no país, sendo que cada estado estabelecia um critério para o material” (Zacheu, Castro, 2015, p.7).

Nos anos de 1960, o Brasil passa por um processo de democratização do ensino e a rede escolar é expandida. Ocorre, então, a chegada de uma nova classe social aos bancos escolares e que não pode custear os materiais didáticos de forma integral. Há políticas de barateamento do material didático e o Estado começa a subsidiar a produção dos LDs. Na década de 70, o MEC (Ministério da Educação), em conjunto com o setor privado, passou a produzir os LDs sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro e, depois, da Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME (Silva, 2012).

Segundo Santos e Martins (2011, p.20), nas décadas de 1970 e 1980, os LDs têm papel de destaque na prática pedagógica, ainda mais quando se leva em conta que a “desvalorização do ensino público e a falta de qualificação profissional do educador contribuíram para que o livro didático torna-se um instrumento de ensino indispensável e exemplo em excelência, capaz de uniformizar o currículo escolar”. É em 1985, com a redemocratização brasileira que o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A principal função do Programa era universalizar o uso do LD com sua distribuição gratuita a todo o público das escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. Além disso, também cabia ao Programa a avaliação pedagógica do material didático assegurando uma qualidade padronizada (Santos, Martins, 2011; Silva, 2012). Mesmo que ainda sob o controle do Estado, o PNLD mostra-se colaborativo com a participação de diversos agentes nas escolhas dos LDs, em especial, professores das mais diferentes formações. De maneira geral

Uma equipe de pareceristas formada por professores/ pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos (Silva, 2012, p.811).

Em 2003 é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM), “como parte da política educacional de ampliação das ações voltadas para a distribuição de material didático aos alunos da educação básica das escolas públicas pelo Estado brasileiro” (Silva, 2015, p.1). Resultante de um debate iniciado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PNLD/EM veio com o objetivo de apontar “novos caminhos para o ensino médio brasileiro que, até aquela época tinha sido relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado” (Silva, 2015, p.3).

A partir de 2003, no PNLD/EM, tivemos a distribuição de LDs que contemplavam as disciplinas de Português e Matemática, com abrangência completa em todo território nacional em 2005. Progressivamente foram incorporadas as disciplinas de Biologia, de História e de Química (2007); de Física e de Geografia (2008); de Filosofia, Sociologia e Inglês (2010) e, finalmente, Artes (2015) (Zacheu, Castro, 2015). Com a consolidação do LD no projeto educacional brasileiro como um dos principais materiais didático-pedagógico, também surgem análises críticas sobre a sua qualidade evidenciando uma:

fragmentação e empobrecimento do conhecimento, veículo de ideologias, inadequação da linguagem à clientela a que se destina. No entanto, a utilização do livro didático, como um recurso de veiculação de conhecimento para os alunos do ensino médio, não é descartada em nenhum momento. O livro didático parece ser um mal necessário (Silva, 2015, p.4).

O LD, portanto, terá para os alunos as seguintes funções (BRASIL, 2007, p.11 - 12):

- Favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes;
- Propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia;
- Consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos;
- Auxiliar na autoavaliação da aprendizagem;
- Contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício da cidadania.

Em relação aos professores, o LD funciona como forma de:

- Auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, seja pela explanação de conteúdos curriculares, seja pelas atividades, exercícios e trabalhos propostos;
- Favorecer a aquisição dos conhecimentos, assumindo o papel de texto de referência;
- Favorecer a formação didático-pedagógica;
- Auxiliar na avaliação da aprendizagem do aluno (Brasil, 2007, p.12).

Para Silva (2012, p.817), “as deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula”. É importante, então, que façamos com que o LD, junto ao professor, cumpra sua função “de formação, no sentido de melhorar o seu papel no processo de ensino e aprendizagem” (Torres et al, 2015, p.657). E uma dessas formas é viabilizar LDs que dialoguem com o que os documentos oficiais definem, como a BNCC. Na próxima seção, faremos uma apresentação do que entendemos por variação

linguística e como é um conceito importante para que o aluno compreenda, por exemplo, que a língua portuguesa se faz presente em outros países que não só o Brasil e Portugal, atendendo ao que prediz os documentos oficiais sobre ensino de língua e linguagens.

## **2.A variação linguística e os PALOP**

Conforme trouxemos na “Introdução”, o Plano Nacional de Educação orienta as atividades que se darão na área educacional e o documento que norteia o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas na Educação Básica é a BNCC. Na BNCC, as orientações pedagógicas estão centralizadas no desenvolvimento de competências. Competência, aqui, é compreendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.08 apud Ferraz, 2019, p.98).

Na área de conhecimento “Linguagens e suas tecnologias”, específica do EM, espera-se do aluno o desenvolvimento de sete competências específicas. Para o nosso trabalho, acreditamos que a competência 4 merece ser destacada: “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.”

Nesta competência, ao esperar do aluno uma compreensão da língua como um fenômeno variável, logo, passível de variedades que expressam identidades pessoais e coletivas, estamos diante do que a Sociolinguística toma como parte de seu objeto de estudo. Segundo Coelho et al (2015, p.12), a Sociolinguística é “uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos”. Nesta relação, é importante destacar que a língua precisa ser entendida como um “sistema” organizado – o que nos faz, por exemplo, sermos compreendidos mesmo diante de outro cidadão que nasceu em outro Estado que não o nosso –; e entendida como um repositório de variações, ou seja, a língua varia por conta de fatores que se encontram na própria sociedade e dentro da própria língua.

Conforme ainda destacam Coelho et al (2015, p.13), a Sociolinguística “se ocupa desses fatores, da pressão que eles exercem sobre a língua que falamos e da maneira que as pessoas percebem e avaliam a língua”. A variação linguística quando vista de fora da língua engloba quatro tipos de variações:

- Variação regional ou geográfica ou diatópica;
- Variação social;
- Variação estilística;
- Variação na fala e na escrita.

Por conta de nosso recorte temático, conforme explicitaremos adiante, interessa-nos falar sobre a “variação diatópica”. É pela variação diatópica que podemos identificar, por exemplo, a origem de uma pessoa a partir de sua interação verbal e, também, estudar a variação quando opomos diferentes unidades espaciais/geográficas: variação entre Brasil e Portugal, variação entre o falar do Norte e do Sudeste, variação entre Minas Gerais e Espírito Santo, variação entre os

bairros soteropolitanos de Pituba e Plataforma. Assim, quando falamos em observar a presença dos PALOP nos livros didáticos, estamos considerando as diferentes espacialidades, dentro do continente africano, que possuem, em comum, a língua portuguesa como oficial.

Os PALOP é um grupo de cooperação regional formado em 1979 por países africanos que possuem a língua portuguesa como oficial e que passaram pelo processo de colonização portuguesa. Foi formado, inicialmente, por Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, tendo adesão de Guiné Equatorial recentemente ao colocar o português no seu quadro de línguas oficiais. Para tratar da língua portuguesa em África, é preciso considerar a presença portuguesa no continente, dentro do contexto da expansão marítima iniciada no século XV. Assim, podemos dizer que Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe se aproximam por terem uma história colonial em comum. Conforme destaca Rizzi (2016), esses países assemelham-se pelas suas

condições histórico-culturais condicionadas pela presença portuguesa em seus territórios, tendo o comércio como eixo, aliado à escravização de africanos, cujo principal destino era o Brasil. A produção agroexportadora de monoculturas (açúcar, cacau e café, especialmente) atrelada à consolidação de uma classe burocrata (que se tornou elite no pós-independência) [...] (Rizzi, 2016, p.145).

Em relação às questões linguísticas, os PALOP se destacam pelo plurilinguismo que caracteriza suas sociedades, com a diversidade de grupos étnicos que ajudaram, e ainda ajudam, na caracterização linguística destes países, principalmente quando tratamos do contato linguístico. Vale ressaltar que o tipo de empreendimento colonial que Portugal infligiu em suas ex-colônias também foi um dos fatores que impactou nos aspectos sociolinguísticos desses países. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são arquipélagos que tiveram sua formação demográfica a partir de populações etnicamente distintas de diferentes pontos da costa africana e que estavam subjugadas à escravidão, fazendo dessas ilhas grandes entrepostos do tráfico. Nestes espaços, desenvolvem-se as línguas crioulas como o Kabuverdianu (Cabo Verde); santome, angolar, kabuverdianu e principense (São Tomé e Príncipe).

Guiné-Bissau também serviu como entreposto do tráfico de escravizados, além do comércio de ouro e, os portugueses ao chegarem, encontram uma diversidade étnica, linguística e cultural, também com a formação da língua crioula kryol ou guineense. Angola e Moçambique, embora também tenham fornecido mão-de-obra escravizada, tiveram um tipo de exploração diferente das demais ex-colônias, não configurando, por exemplo, como países típicos de plantação; não houve, a princípio, uma ocupação massiva do interior desses países e, consequentemente, o contato com os demais grupos étnicos que pudessem “engatilhar” o processo de surgimento de línguas crioulas.

Diante dessa diversidade linguística, o elemento comum desses países acaba sendo a língua portuguesa. Na época colonial, a língua portuguesa era imposta pelo colonizador português, sendo uso massivo a partir do final do século XIX com a ocupação efetiva das colônias, agora sob a condição de “Províncias Ultramarinas”. Segundo Cá (2012, p.211), “só era permitido o ensino da língua portuguesa; nada se aprendia sobre as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, caboverdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses, sobre sua história etc.”.

Desse modo, a língua portuguesa terá papel fundamental na delimitação social das colônias dividindo a sociedade entre “assimilados” e “indígenas”.

De modo geral, o africano não civilizado era considerado um “indígena”, ao passo que o africano que passasse pelo processo de civilização levado a cabo pelos portugueses, adquiriria o status de “assimilado”. E esse status era definido oficialmente por meio de decretos oficiais, como o documento de 1938 em que o “assimilado” deveria “falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa”; e o documento de 1954, em que se exigia do “assimilado” um “falar correctamente a língua portuguesa” (Noré e Adão, 2003, p.104). Esse tipo de divisão influenciará no modo como os africanos assimilaram a língua europeia e o comportamento linguístico diante das línguas autóctones.

No pós-independência, embora cada país tenha sua especificidade linguística e nem sempre o português seja a língua mais difundida nos territórios, como em Cabo Verde e Guiné-Bissau, por exemplo, ainda assim é a língua oficial – como nos demais países. Logo, estamos diante de uma língua europeia, legitimada oficialmente, mas que convive e é influenciada por interferências das inúmeras línguas autóctones que ainda existem e resistem, seja no contexto de línguas maternas ou segunda/terceira língua de grande parte da população.

Parece-nos, então, que a língua portuguesa em África tem estreitos laços e similaridades com o que tivemos na formação do português falado no Brasil, considerando que também passamos pelo processo colonizatório imposto por Portugal, em que a língua portuguesa foi inserida num território com milhares de falantes de outras milhares de línguas indígenas, além do contato com os milhares de africanos que para cá vieram pela escravização. Conforme atesta Rizzi (2016):

Mais que uma questão geográfica, o Oceano Atlântico Sul, historicamente, deve ser interpretado como um elo entre África e Brasil. A relevância da África para o Brasil e do Brasil para a África se justifica pelas ligações histórico-culturais entre as duas margens, cujo estopim foi a presença portuguesa na costa africana, a partir do século XV (Rizzi, 2016, p.143).

Assim, ao estudarmos sobre variação linguística diatópica, parece-nos possível levar ao aluno a situação sociolinguística dos PALOP atualmente e fazer com que o corpo discente tenha conhecimento das especificidades linguísticas destes países. Esse enfoque no aspecto da língua portuguesa falada nestes espaços atenderia, portanto, não só ao que a BNCC solicita, como vimos no início da seção, como também atende ao que a Lei nº 10.639/2003 preconiza, ou seja, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio.

Se ainda temos a maioria dos estudos ou aplicação da Lei concentrada na disciplina de História (Cedraz, 2019; Danfa, 2021), precisamos, portanto, alargar esse tipo de abordagem e mostrar que nos estudos sobre língua e linguagens também é possível uma discussão e inserção da História e da Cultura Africana e, consequentemente, Afro-Brasileira nessa disciplina. Na próxima seção, mostraremos se os LDs atuais apresentam os PALOP quando tratam da variação linguística.

### **3.A presença dos PALOP nas seções sobre variação linguística dos LDs**

Para alcançarmos nosso objetivo, fizemos a seleção dos LDs que fossem do Ensino Médio. Em seguida, nossas escolhas se pautaram pela obrigatoriedade dos LDs terem sido avaliados dentro do PNLD e, de preferência, de anos recentes. Assim, conseguimos selecionar três LDs, a saber:

- Multiversos: Língua Portuguesa – PNLD 2021 – Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda – Editora FTD;
- Novas Palavras – PNLD 2015 – Emília Amaral e outros – Editora FTD;
- Se Liga nas Linguagens Português – PNLD 2021 – Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi – Editora Moderna.

Após a seleção dos LDs, procedemos a uma leitura de cada sumário e dos conteúdos relacionados à variação linguística. Reforçamos que, para este trabalho, não incluímos os conteúdos relacionados à área de Literatura e de Produção Textual. No LD “Multiversos: Língua Portuguesa”, usado por estudantes do 1º ao 3º ano do EM, a temática da variação linguística é apresentada na página 302, em uma seção denominada “#paraexplorar Variações Linguísticas”. Chama-nos a atenção que os autores iniciam o texto pontuando que a língua não é algo imutável e está em constante transformação em um eixo temporal/espacial e é utilizada por diferentes grupos sociais em diferentes contextos. Em seguida, é apresentada uma imagem com três países lusófonos e “alguns regionalismos e expressões características de cada país e de diferentes regiões do país”(cf. Imagem 1)

Na “Imagem 1”, podemos notar que o estudante é apresentado a um mapa estilizado que apresenta o Brasil, Angola e Moçambique e um conjunto de expressões que seriam típicas de cada país. Embora não seja nomeada nem no texto de apresentação da seção, nem no corpo do mapa, esse tipo de variação pode ser tomada como variação diatópica (além da variação lexical, se considerarmos uma análise “interna” da língua e as variações nesse nível linguístico). No entanto, é interessante notar que logo após a Imagem, são dadas duas questões aos estudantes: 1. Qual é a explicação para o fato de os três países destacados na imagem terem o português como língua nacional? 2. Se esses países utilizam a mesma língua, por que as falas apresentadas são tão diferentes entre si?

**Imagem 1:** Livro Didático “Multiversos Língua Portuguesa”



**Fonte:** Campos e Oda (2021, p.302)

As questões apresentadas apontam para diversas temáticas que podem ser discutidas com os estudantes a começar pela contextualização do que seriam “países lusófonos”. Não encontramos na seção, nenhuma referência a esse “rótulo” que possa contextualizar o estudante do que consideramos como “países lusófonos” e o papel da língua nesse fato. Na questão 1, há referência à “língua nacional”. O que se entende por língua nacional quando estamos comparando/descrevendo três países lusófonos com realidades distintas para a língua portuguesa? Não encontramos na seção ou até mesmo no capítulo nenhuma referência a essa discussão. Na questão 2, embora não esteja explicitado o termo, trata-se claramente de uma discussão que envolve contato linguístico dentro de uma contextualização socio-histórica da formação do português nestes espaços. Ao longo da edição, não encontramos nenhuma referência à História da Língua

Portuguesa, por exemplo. O aluno deveria trazer, portanto, algum referencial das aulas da História, se fosse o caso.

No LD “Se liga na nas linguagens: Português”, temos no capítulo 16 intitulado “Linguagem e Língua”, a apresentação do conceito de “língua e variação linguística”. Após uma breve apresentação dos conceitos de “linguagem verbal” e “linguagem não verbal”, “textos multissemióticos” e “LIBRAS”, nos é dito que “nos próximos capítulos, seu objeto de estudo será a linguagem, em especial a língua, cujo caráter múltiplo começaremos a revisar agora” seguido da apresentação das imagens abaixo:

**Imagem 2:** Livro Didático “Se liga nas linguagens: Português”



**Fonte:** Ormundo e Siniscalchi (2021, p.168)

Na “Imagem 2”, destaca-se o título “Por dentro da variação linguística” e, seguindo o LD apresentado anteriormente, a língua é definida como algo que está em constante transformação e usada de formas diferentes por seus falantes. Logo em seguida, é destacada a “variação geográfica”, definida como “[ou variação regional] um fenômeno que acontece em diferentes lugares que utilizam a mesma língua. Há particularidades no vocabulário, na construção sintática das frases e na pronúncia”.

O restante da página é preenchido com imagens que emulam uma feira/um mercado e a nomeação que damos para alguns itens em diferentes partes do Brasil, como aipim x macaxeira x mandioca; tangerina x bergamota x mexerica. A “Imagem 3”, a seguir, é uma continuidade da “Imagem 2” formando um grande painel:

**Imagem 3:** Livro Didático “Se liga nas linguagens: Português”



**Fonte:** Ormundo e Siniscalchi (2021, p.168)

Na “Imagem 3”, temos a definição de “variação social” que é exemplificada por meio de figuras como o uso da língua por estratos socioeconômicos, etários e de gêneros diferentes. Interessa-nos, aqui, a última imagem do lado esquerdo da página intitulada “A língua portuguesa no mundo”. Neste recorte da língua portuguesa no mundo, há uma imagem de um mapa mundial e em destaque, além de Brasil e Portugal, os países do PALOP, além de Timor-Leste, como os países em que “também têm o português como língua oficial”. Chama-nos a atenção que, aqui, poderia ser o momento de discutir o conceito de “língua oficial” – que também entra na mesma ordem de discussão do que seria “língua nacional” vista no LD anterior – assim como de introduzir o que seriam os PALOP.

Na imagem, usam apenas exemplos lexicais de Portugal e Angola e, mesmo assim, com exemplos não tão satisfatórios, como “autocarro” para Angola, um termo comum nas ex-colônias portuguesas em África para designar “ônibus”. Caberia ao professor, por exemplo, ou ao estudante, conseguir associar que um mesmo item lexical para designar um mesmo referente, se dá por questões atreladas ao contexto sócio-histórico de uso da língua portuguesa. No LD não se faz referência nenhuma a como essa língua portuguesa chega nesses espaços, em que contexto são línguas oficiais.

No LD “Novas palavras”, no primeiro capítulo da área destinada aos estudos gramaticais, há uma seção intitulada “Variedades linguísticas” e nela o estudante é introduzido aos conceitos de “variedade padrão”, “variedade não padrão”, “língua culta formal” e “língua culta informal” etc. No capítulo seguinte, “Noções de variações linguísticas”, somos apresentados a quatro tipos de variação: i) variação sociocultural; ii) variação situacional; iii) variação histórica e iv) variação geográfica. Vejamos como se dá a “variação geográfica” no capítulo.

Sobre a “variação geográfica”, os autores apenas indicam dois pequenos trechos de textos em que aparecem os termos “pipa” e “pandorga” como variação do brinquedo também conhecido como “papagaio”, “arraia” ou “quadrado” a depender da localização no Brasil. Os autores também destacam que a “variação geográfica” pode se manifestar em certas estruturas das frases e na pronúncia, exemplificando com os “sotaques”. Chama-nos a atenção, no entanto, o último parágrafo dessa seção: “As variações geográficas, identificáveis quando comparamos a língua portuguesa nas diferentes regiões do Brasil, também se dão – e de maneira ainda mais evidente – entre o português do Brasil e o português de Portugal”. Logo em seguida, há a seguinte seção:

## Imagem 4: Livro “Novas Palavras”



**Fonte:** Amaral et al. (2015, p.189)

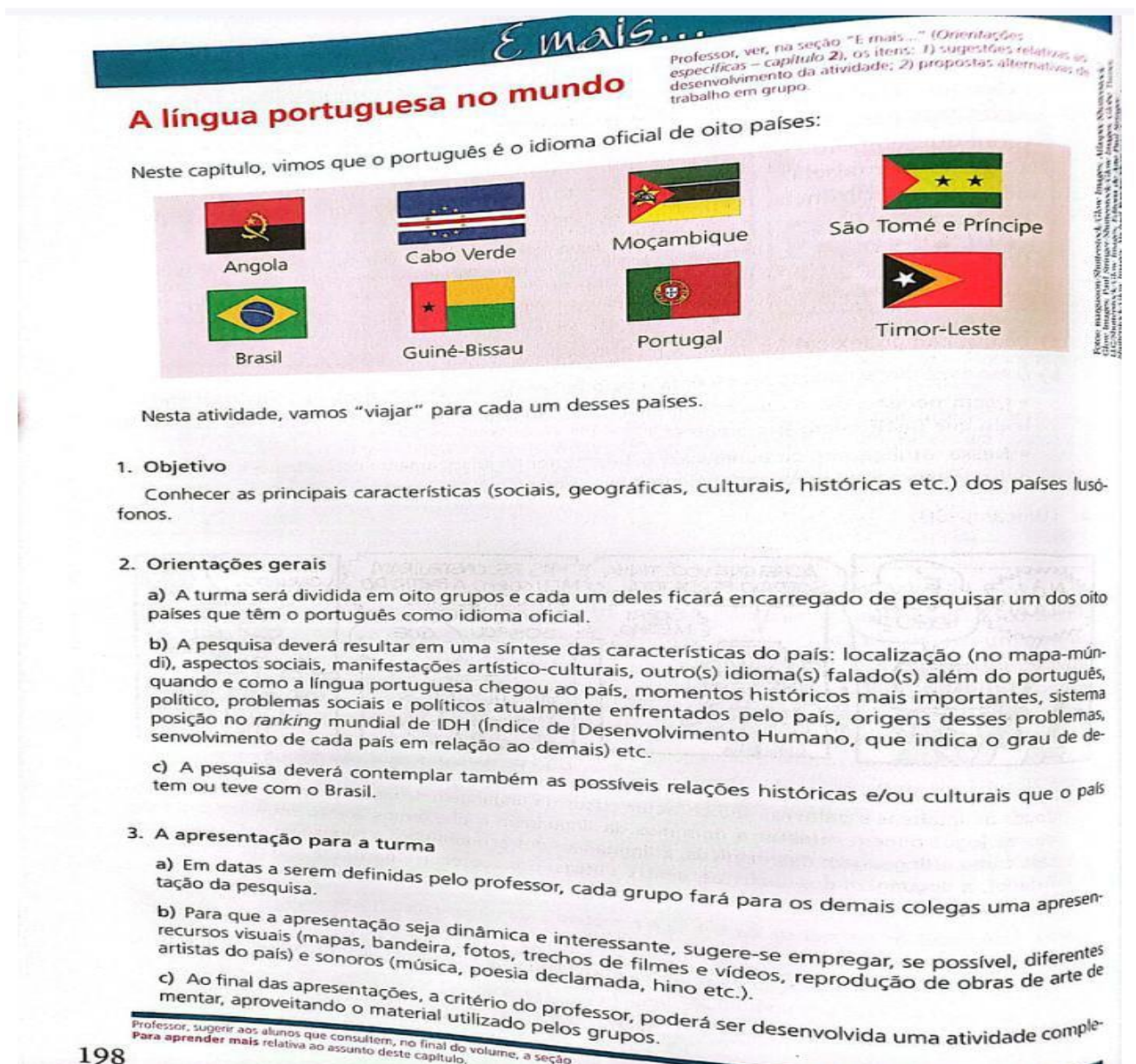
Na imagem acima, notamos que os autores, mesmo que de forma breve, trazem um panorama sobre a origem da língua portuguesa e a sua expansão para além da Península Ibérica. Não é citado, no entanto, de forma explícita, o que seria essa expansão a partir do momento em que Portugal se tornou um “império marítimo”. Caberia ao professor fazer uma contextualização e incrementar o debate acerca da relação colonização portuguesa e como a língua tem papel fundamental também.

De todo modo, a pequena exposição feita pelos autores é a que mais se aproxima do que vimos dentro do que é exigido na competência 4 da BNCC e que repetimos abaixo: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. Todavia, é interessante notar que os autores

mencionam a língua portuguesa como esse fenômeno (geo)político e histórico, mas não aprofundam em demonstrar de que formas há essas variações da língua que culminariam em expressões identitárias quando falamos dos PALOP, por exemplo.

Na página seguinte, os autores iniciam com o seguinte parágrafo: “É claro que, em todos esses países, a língua portuguesa foi se modificando, incorporando novas palavras, novas expressões, novas estruturas de frases, enfim, foi se adaptando às diferentes realidades linguísticas e tornando-se, principalmente no vocabulário, diferente do português falado em Portugal”. Oras, sabemos também que o português brasileiro se tornará diferente do português falado em Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique! No entanto, não é mencionado nenhum aspecto sociolinguístico destes países e os autores seguem com uma subseção em que são apresentadas algumas diferenças entre apenas “o português de Portugal e o português brasileiro”. Apenas mais adiante, em uma seção definida como “E mais...”, os autores trazem a seguinte atividade:

**Imagem 5: Livro “Novas Palavras”**



**Fonte:** Amaral et al.(2015, p.198)

Na “Imagem 5” temos uma atividade em que se propõe uma “viagem” para cada um dos países em que o português é língua oficial com a finalidade de se conhecer as principais características desses países lusófonos. Conforme consta na orientação geral “b”, o grupo de alunos deverão destacar: outros idiomas falados no país, quando se aplicar, quando e como a língua portuguesa chegou ao país e momentos históricos mais importantes, dentre outros destaques. Essa pesquisa é exatamente aquilo que explana a “Competência 4” quando falamos de entender a língua como um fenômeno que não pode ser dissociado dos aspectos sócio-históricos e linguísticos. E a língua portuguesa nos PALOP só pode ser entendida quando conectamos esses fatores.

Outra orientação importante é a que está presente em “c”: “a pesquisa deverá contemplar também as possíveis relações históricas e/ou culturais que o país tem ou teve com o Brasil”. Aqui, nota-se explicitamente uma referência à Lei 10.639/2003. Embora não se peça que os estudantes discutam aspectos estritamente linguísticos, o professor pode conduzir uma discussão sobre, por exemplo, as influências das línguas africanas que vieram durante o período colonial no léxico do português que se fala no Brasil.

Embora seja louvável a iniciativa presente no LD “Novas Palavras”, único livro que conseguimos notar um aprofundamento no tema e referências diretas aos PALOP, pensamos que esse tipo de atividade poderia estar alocada no princípio do capítulo e não como uma “atividade” que, a depender do cronograma e desenvolvimento das aulas, poderia não ser aplicada por falta de tempo, por exemplo.

### **Considerações finais**

Em nosso trabalho, objetivamos apresentar como os PALOP se faziam presentes nos LDs quando se trata da variação linguística e de que forma essa presença atenderia ao que temos preconizado na Lei nº10.639/2003. Assim, norteados pelo PNLD, que se caracteriza pela escolha de LDs avaliados e aprovados pedagogicamente por profissionais, selecionamos três LDs de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, tendo como norte a BNCC e, em específico, a competência 4, apresentamos como eram sistematizados os capítulos ou seções referentes à variação linguística.

Nas 3 obras selecionadas, notamos que os PALOP não são referendados de formas satisfatórias ou similares. Na obra “Multiversos: Língua Portuguesa”, apenas Angola e Moçambique são apresentados a partir de aspectos lexicais desses países, mas de forma alguma é contextualizada a língua portuguesa nestes espaços; em Se liga nas linguagens: Português”, nos é apresentado um mapa com a indicação da língua portuguesa no mundo. Embora os PALOP sejam citados sem esse “rótulo”, apenas Angola é destacada com uma pequena lista de itens lexicais usados no país; já no LD “Novas palavras”, temos o que seria uma maior abrangência e possibilidade de discussão da língua portuguesa a partir de sua formação, história e contato linguístico. Mesmo que de forma breve, foi apenas nessa última obra que se faz explicitamente uma menção a contemplar também as possíveis relações históricas e/ou culturais que os países de língua oficial portuguesa, em sua maioria, africanos, tem ou teve com o Brasil.

Após nossas explanações, entendemos que a presença da variação linguística nos LDs ainda não contempla satisfatoriamente todas as possibilidades de discussão desta temática, ainda mais considerando a variação diatópica, em que

temos um grande potencial de discussão das variedades africanas de português e que são faladas fora do eixo Brasil-Portugal. Uma ação como essa faria nos aproximar de outras disciplinas, como História, por exemplo, trazendo também para os estudos linguísticos o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, mas em uma perspectiva da língua.

### **Referências**

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. MEC: Brasília, 2007.
- CÁ, L. **Cultura escolar e os povos coloniais**: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). ETD - Educação Temática Digital, vol. 13, nº1, pp. 207-224, 2011.
- CEDRAZ, A. C. C. **As representações de África nos livros didáticos de História**: uma discussão necessária. 30º Simpósio Nacional de História, Recife, p.1-22, 2019.
- COELHO, I. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- DANFA, S. **O discurso sobre a África nos livros didáticos do Ensino Fundamental**: uma análise do livro História, Sociedade & Cidadania, 3.ed., 6º ano. 2021. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021.
- FERRAZ, R. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol.7, p.95-111, 2019.
- Ministério da Educação. Ministério da Educação.(s.d.). **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-39702797/12391-pnld> . Acesso em: 12 abr.2025.
- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. s.d. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf) Acesso em: 12 abr.2025.
- NORÉ, A.; ADÃO, A. O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação**, Bissau. Nº1, p.101-126, 2003.
- RIZZI, K. R. Relações Brasil-PALOP: 40 anos de cooperação para o desenvolvimento no Atlântico Sul (1974/75-2015). **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, vol.1, nº1, p.143-167, 2016.
- SANTOS, V.; MARTINS, L. A importância do livro didático. **Candombá** - Revista Virtual, vol.7, nº1, p.20-33, 2011
- SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, vol.37. nº23, UFRGS, p.803-821, 2012.
- SILVA, I. A. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM)**: uma política de educação implementada pelo estado brasileiro no início do século XXI. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, p.1-20, 2015.
- TORRES, J. et al. Questionamento em manuais escolares: um estudo no âmbito das Ciências Naturais. **Ciência & Educação**. Bauru, vol.21, nº3, p.655-671, 2015.
- ZACHEU, A. A.; CASTRO, L. L. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. **Jornada do núcleo de ensino de Marília**. UNESP, Marília, p.1-12, 2015.

---

**Para citar este artigo:** IMBIRI, Felismina Lopes. A variação linguística e a presença dos PALOP nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio brasileiro. **AXÉUNILAB:** Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia. São Francisco do Conde (BA), vol.01, nº01, p.229-246, jan./jun.2025. (Editores: Abias Alberto Catito UEFS & Maurício Bernardo - UEFS \*\* Coordenação: Alexandre António Timbane)

---

**Felismina Lopes Imbiri**, Licenciada no Curso de Letras- Língua Portuguesa, no Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil, E-mail: felisminalopesimbiri@gmail.com