

A LINGUAGEM NO GUIA DIGITAL PNLD - 2020 - LITERÁRIO (PDF)

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da linguagem do *e-book* Guia PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF) e visa a identificar a política linguística presente no *corpus* selecionado e sua visibilidade terminológica: se reproduz ou não a ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas, a fim de identificar que tipo de discurso é oferecido aos professores, na seleção de obras nacionais e estrangeiras, e aos alunos do ensino fundamental da escola pública. Observa-se como se manifesta o olhar ao multicultural e ao multilinguismo no âmbito do ensino da língua materna do Brasil, no contexto de diversidades linguísticas nacionais e migração. A metodologia de análise, a documental, pauta-se na análise do discurso. Conclui-se que, no *corpus*, é presente o olhar à diversidade, com mais espaço ao multicultural do que ao multilinguismo, e cujos níveis de apagamento se dão mais efetivamente no corpo do texto do documento, pela escassa expressividade de uma terminologia que se refira, diretamente, a eles, possível efeito da ausência de uma sistematização de políticas linguísticas que dê mais visibilidade às diferenças e que oriente os professores a refletir sobre as questões da diversidade linguística na escolha das obras.

Palavras-chave: Multiculturalismo e multilinguismo; Ensino de língua; Políticas linguísticas.

Introdução

A prática de leitura na escola é um “espaço” formativo com ênfase no discurso.

Uma das formas de escolha de obras literárias para essa prática vem de políticas públicas educacionais, como a oferta do *e-book* Guia PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF).

Pela análise da linguagem desse documento, é possível identificar a política linguística nele presente, a sua visibilidade terminológica e se reproduz, ou não, a ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas, o que é importante para a compreensão de como se tecem e articulam os discursos com os contextos de ensino e aprendizagem na formação do docente e do estudante leitores.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, e graduada em Letras pela UNESP de Araraquara, SP.

“O Brasil é um país multilíngüe” (GUIMARÃES, 2005, p. 22), no entanto, é visto pelo senso comum, dado os discursos políticos vigentes, como um país monolíngüe (PUH, 2020, p. 415-432). Mas as línguas que compõem a sociedade brasileira são várias, como: “[...] o português, língua oficial, nacional e língua materna da grande maioria dos brasileiros, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, e, mesmo que, precariamente, línguas africanas.” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Diz Puh (2020, p. 416 - 417) da existência de uma Polícia Linguística Acadêmica que, mesmo que se coloque como “[...] bastante favorável ao multicultural e multilinguístico, promove certos preceitos que acabam agindo em detrimento de uma maior visibilidade e, conseqüentemente, conhecimento e aproveitamento da presença de diversas línguas e culturas no território nacional.” (PUH, 2020, p. 416 - 417). Tem-se, pois, uma concepção brasileira universalista do ensino de língua: o “conceito de ideologia monolíngüe” (PUH, 2020, p. 416). Entende-se, por Puh (2020, p. 415 - 432), que o ensino de línguas, mesmo em uma concepção multiculturalista como a da universidade brasileira, acaba por reproduzir a ideia monolíngüe, ao invisibilizar linguística e culturalmente as manifestações da diversidade. Tal discurso, o multicultural e multilinguístico, ainda nem tão presente no dia a dia acadêmico e nas pesquisas, não condiz com a prática cotidiana, o que gera dois universos diferentes que se esbarram, mas não se inter-relacionam, em que a teoria permanece no abstracionismo e a prática torna-se um espaço não constituído por ela, isto é, a ideologia não se torna *ato responsável* (BAKHTIN, 2020) como discurso e nem como prática efetiva.

É importante, pois, compreender e refletir sobre as questões políticas que envolvem o ensino de línguas, pois é pela forma de tratar a cultura que a política constrói as relações sociais e naturaliza concepções, valores, ideologias e comportamentos. Da sala de aula, a futura sociedade se constitui pelo discurso para torná-lo realidade um dia.

O discurso vigente envolve termos, como *multicultural* e *multilinguismo*, que assumem sentidos variados e, também, acarretam apagamentos das diferenças culturais e linguísticas (PUH, 2020, p. 415 - 432). Porém, carece-se de termos mais apropriados, sendo que, neste estudo, toma-se *multicultural* no sentido mais aproximado do *multiculturalismo crítico*, inspirado em Paulo Freire, cujo “[...] objetivo principal é criar um diálogo entre as partes envolvidas, oferecendo meios de reflexão crítica, introspecção e conscientização que seriam veículos para negociar e reafirmar a condição multilíngüe da sociedade” (PUH, 2020, p. 421). O *multilinguismo* refere-se à pluralidade linguística. O problema de ambos os termos é que, neles, há o apagamento das diferenças étnico-sociais, já que o prefixo *multi-* oculta o que é particular, ao unificar as diferenças em vez de as realçar, o que acaba por reforçar “as políticas monolíticas” (PUH, 2020, p. 416). E, segundo Puh (2020, p. 415 - 432), há os seguintes tipos de conceito de multiculturalismo: “o multiculturalismo conservador; o liberal; o liberal de esquerda; o crítico; educação antirracismo e educação antiopressão” (PUH, 2020, p. 419). No conservador, o

diferente deve aceitar a cultura do local que o recebe, anulando-se, culturalmente, nas concepções monoculturais; no liberal, não se diferenciam línguas e culturas, o que gera, também, a ideia de unificação; no liberal de esquerda, tem-se a crítica quanto ao apagamento das diferenças; o crítico critica o liberal de esquerda, por ele não apresentar estratégias de combate às desigualdades; e a educação antirracismo e educação antiopressão focam, respectivamente, as questões de raça e classe. (PUH, 2020, p. 415 - 432). Neste artigo, os conceitos de *multicultural* e de *multilinguismo* buscam promover um sentido de destaque e não de invisibilidade dos diferentes falares e culturas.

Para a compreensão desses sentidos, faz-se necessário definir gênero. Para tanto, toma-se a definição de Bakhtin (2016): “Cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Segundo o teórico, os gêneros do discurso são inesgotáveis e heterogêneos. Considera o enunciado como uma unidade de comunicação discursiva, sem a qual não seria possível a comunicação, e os gêneros, como tipos relativamente estáveis do campo da atividade humana. A partir dessa unidade discursiva, presente em todas as situações de interação social da vida, o discurso é a palavra viva. Portanto, ele é a primeira instância de concretização no real e, através dele, as questões de política linguística devem ser presentes como uma constante. Os gêneros acadêmicos oferecem espaço constante às reflexões e planejamentos dessas políticas?

O *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD* é uma forma de política linguística que reflete e refrata estratos de vozes, dentre elas, a universitária e a política, provenientes de documentos legislativos, como a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, e, portanto, posiciona-se, na totalidade, como gênero heterogêneo (BAKHTIN, 2016), que requer do leitor um olhar à responsabilidade ideologia do documento em questão, assumida pelo seu tipo de discurso (BAKHTIN, 2016): se, pelo viés do universalismo linguístico a ser oferecido às escolas públicas; se, pelo viés do *multiculturalismo* invisibilizador das diferenças (PUH, 2020, p. 415 - 432), ou se, por um *multiculturalismo* que não apaga as diferenças e que objetiva o não encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) e a não assimilação do diferente por uma língua única. É comum a presença do *multicultural*, principalmente, no âmbito linguístico, como um elemento exótico (PUH, 2020, p. 415 - 432) que tem momentos para se manifestar, a fim de sanar a curiosidade de um grupo ou para exercer funções comerciais, como nas festas típicas de dado grupo linguístico e cultural. Língua e cultura, então, assumem o papel de elementos comerciais (ROSSI-LANDI, 1985, p. 63-105.). O *multicultural* não invisibilizador das diferenças linguísticas, que promove o direito e o espaço de um grupo de manter a própria língua como de uso padrão e com suas características étnico-sociais, mesmo diante da aprendizagem de uma língua oficial, e que possibilita a sua presença e manifestação não como elemento exótico, mas como realidade constante de um grupo, tem pouco espaço na realidade brasileira, diante da ideia de língua padrão superior.

A seleção do *corpus* deste estudo, o *e-book Guia Digital de Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (GUIA PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF)), deu-se com base nas observações e pesquisas pela autora deste artigo no trabalho docente no Ensino Fundamental II, principalmente, nos anos finais, em uma escola pública que se caracteriza por diversidades linguísticas. O percurso metodológico proposto é o da descrição e análise de documento, o *e-book* citado, que será descrito e estudado no âmbito da glotopolítica (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020), a fim de se identificar a política linguística oferecida aos professores: se traz a relevância ou o encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) da diversidade linguística. A opção pelo *PDF*, e não pelo site do *Programa*, fundamenta-se no real vivenciado pela autora deste artigo, enquanto docente: há professores que, devido à demanda excessiva de trabalho e ao curto prazo para a escolha das obras, restringem a leitura ao *Guia* na versão em *PDF*, disponibilizado pela escola, sem acessarem o site do *Programa*.

Para observar como tem se manifestado pelo discurso, no âmbito da educação, a preocupação com o *multicultural*, e, em especial, com o *multilinguismo*, este trabalho visa a buscar no documento, objeto deste estudo, a política linguística que o constitui: como aparece e se escapa à ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas; com a intenção de identificar que tipo de discurso é oferecido aos professores de português, na seleção de obras nacionais e estrangeiras, e, conseqüentemente, aos alunos do Ensino Fundamental público, e se ela proporciona, ou não, um espaço aberto às manifestações multiculturais e linguísticas (PUH, 2020, p. 415 - 432). Para tanto, o aporte teórico utilizado é o dialógico (BAKHTIN, 2016), em que se entende o *PNLD - Literário* como um gênero do discurso, em que tipos diferentes de enunciados constituem, organicamente, uma unidade responsiva, enquanto gênero pedagógico e político. Como campo prático de observação do *multicultural* e *multilinguístico*, toma-se uma escola municipal agrícola de ensino e tempo integrais, e nível fundamental I e II, em uma cidade do interior de São Paulo, em 2019.

1 Base legislativa atual do PNLD, breve histórico e definição

As Considerações da Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020 que dispõem sobre o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD* e que trazem a preocupação com as diferenças sociais e culturais são apresentadas a seguir:

CONSIDERANDO as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, demandando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola; (BRASIL, 2020, p. 1). CONSIDERANDO as disposições, as competências e a normatização apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular –BNCC, que é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além de contribuir para o alinhamento de políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação; (BRASIL, 2020a, p. 2)

Observa-se que, na primeira *Consideração* desse documento legal, é mencionada a preocupação com as diversidades sociais e culturais, o que é baseado na *BNCC*, e, portanto, reconhece-se que essas diversidades são características do Brasil, sendo que o *PNLD* tem, por embasamento legislativo, o reconhecimento das diferenças caracterizadoras da sociedade brasileira, fato que o deve tornar, necessariamente, um reflexo dessa diversidade. E, no *Capítulo um (1) das Disposições Gerais da Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020*, que dispõe sobre o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD*, encontra-se a base legislativa do *PNLD* (BRASIL, 2020a, p. 3).²

O *PNLD*, desde sua origem, sofreu inúmeras transformações e mudanças de nome. E em 1985, com o Decreto n.º 91.542, de 19/8/85, que o *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef)*, desenvolvido em 1971 pelo *Instituto Nacional do Livro (INL)*, foi substituído pelo *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, com diversas mudanças. Da extinção da *Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)*, em 1997, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* assumiu o *PNLD*. O histórico completo do *Projeto PNLD*, é disponibilizado na página do site do *FNDE* (BRASIL, 2020b).³

2 A importância das políticas linguísticas

A política linguística que não exclui o *multicultural* e que, também, não o invisibiliza, é adequada às bases metodológicas que visam à liberdade e constância de manifestação discursiva e cultural por ângulos ideológicos que eliminam valores pejorativos das diferenças, ao envolver um espaço aberto e dinâmico às multiplicidades características da heterogeneidade constitutiva da população brasileira e,

² “Art. 1º Proverás escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público com obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, no âmbito do PNLD”. (BRASIL, 2020a, p. 3).

³ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Veja abaixo o histórico do Programa: 1937 - O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro. 1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. 1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.” (BRASIL, 2020b).

consequentemente, da sala de aula. Ainda, o ideal é que ofereça momentos para tais manifestações multiculturais, porém, não apenas como espaços estanques no todo do ano letivo (como eventos culturais, por exemplo), e, sim, como uma constante em todo o processo de convivência e aprendizagem escolar, a integrar a “arquitetônica” (BAKHTIN, p. 16 – 114, 2010) do “gênero cotidiano” (BAKHTIN, 2016, p. 39 - 69) do discurso da escola, por sua presente manifestação. Os projetos são muito importantes como concretização das ideias, porém, as manifestações da diversidade, também, devem fazer parte do cotidiano, para que se integrem à realidade, sem apagamentos.

As políticas linguísticas são um caminho para a constante elaboração e definição de projetos e ações que possibilitem essa incorporação da teoria pelo real. Sem políticas linguísticas que visem à expressão da heterogeneidade cultural, essa questão acaba na invisibilidade, com ações pouco regulares ou raras, e com a ideia universalista de fundamento.

A escolha do *corpus de análise* deu-se pela observação do contexto amplo, o mundial, de migrações e encontros culturais, em que o *multiculturalismo* assume variadas formas de sentido, positivas como negativas, por vezes, opacificantes pelos discursos universalistas. Tal realidade observo diretamente, ao se refletir em âmbito cotidiano local, como o da Escola Agrícola, onde trabalho, caracterizado por variantes linguísticas nacionais e estrangeiras.

No contexto mundial de migrações, torna-se, ainda, mais emergente, o olhar consciente às diferenças linguísticas, sejam elas em âmbito regional ou mundial, a fim de que o *multicultural* tenha um espaço concreto e ativo de manifestação, por meio de políticas favoráveis: “É por isso que no campo dos estudos contemporâneos sobre linguagem se justifica uma perspectiva glotopolítica capaz de analisar políticas linguísticas relevantes e viáveis [...]” (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020, p. 184, tradução nossa)⁴.

3 Concepção de linguagem no *Guia Digital PNL D - 2020 - Literário (PDF)*

As concepções de linguagem são determinantes do modo como o professor de línguas olha para a docência, para a aprendizagem, para a metodologia e planejamento, além de direcionar toda a sua leitura do ambiente de trabalho e o fazer pedagógico. Em uma concepção dialógica, o professor abrangerá não apenas as abstratas estruturas da língua, mas tudo o que a envolve e, ao redor dela, constitui sentidos e posicionamentos ideológicos.

A importância do *GUIA PNL D Digital- 2020 - Obras Literárias (PDF)*, a partir das práticas de leitura, abrange, por exemplo, dois tipos distintos de aula, segundo as

⁴ “Es por esto que en el ámbito de los estudios contemporáneos sobre el lenguaje se justifica una perspectiva glotopolítica capaz de analizar políticas lingüísticas pertinentes y viables [...]” (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020, p. 184).

propostas pela autora deste trabalho em seu dia a dia de sala de aula, com destaque ao âmbito do sentido em articulação com a realidade dos alunos: a) a livre, cuja escolha é individual e envolve livros *da escola*; b) a coletiva, cuja obra é escolhida pela professora ou pelos alunos, a partir da seleção de um único livro. Dentre os livros, há obras do *PNL D - Literário* que, se disponibilizadas na escola e oferecerem diversidade cultural e linguística, permitem um leque de opções à escolha pelos docentes, sendo que a possibilidade de o professor optar por levá-las à sala de aula é maior; porém, no âmbito da escolha por obras que trazem a diversidade, ela ainda dependerá, também, além dos *Acervos do Guia* disponíveis, do olhar do professor a partir da sua formação, da política da rede de ensino e da escola que incentivam, ou não, o olhar à diversidade, que é um aprendizado incorporado pela constância de discursos e políticas sobre ela. Há professores que possuem o próprio repertório literário e os levam aos alunos para enriquecer as práticas de leitura com variados tipos de obras quanto à linguagem e à cultura, sem dependerem, exclusivamente, dos livros do *PNL D* ou da biblioteca escolar, quando esta existe; outros dependem apenas deles; alguns, ainda, levam os próprios livros, porém, sem a diversidade linguística e cultural, que não está presente em seu repertório de leitura, ou não faz parte de sua didática cultural e monolíngue, e ou não está incorporada e apropriada pela sua formação. De qualquer forma, sem que o discurso em prol da visibilidade das diversidades linguísticas e culturais seja presente nas escolas, e de forma constante, em nenhum dos casos citados, a intenção e, principalmente, o ato de proporcioná-la aos alunos, já desde o Planejamento, concretizam-se de forma consciente, por não estar o discurso incorporado e apropriado pelos educadores. De qualquer forma, mais possibilidades permite o *PNL D*, ao oferecer acervos caracterizados pela oferta da diversidade e por um discurso de visibilidade das diferenças culturais e linguísticas.

Pelo viés bakhtiniano, entende-se que é no e pelo discurso, inserido no acontecimento, na materialidade concreta, histórico-cultural e política, que se constitui a aprendizagem. Assim, a escolha de obras literárias para os trabalhos de sala de aula requer um planejamento que envolve um olhar ao aspecto linguístico não apenas nos quesitos de complexidade e nível de aprendizagem das turmas, mas, também, no de níveis temáticos e culturais. Entende-se, dessa forma, como escolha linguística, não apenas um olhar em nível estrutural de texto, e, sim, em âmbitos contextuais que venham a determinar, também, o gênero do diálogo cotidiano escolar (BAKHTIN, 2016), em seu momento histórico, cultural e social.

Têm-se as aulas de leitura como gênero didático e “literário” heterogêneo, já que são, na plenitude, uma estética constituída por estratos de enunciações que se constituem por outros estratos: a voz do professor, do aluno, dos livros, da política, da história, dos sentidos, entre outras que, em si, trazem ainda mais vozes, como a voz da mãe, do pai, do irmão, do adolescente, da religião, da mídia etc. Da escolha da política linguística e do planejamento, em que as vozes direcionam a atenção e a metodologia, que essa estética pode se constituir como campo consciente,

ideológico e sensível, ou seja, como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010) a tornar a diversidade visível ou opaca (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63).

Na Escola Agrícola, pois parto da minha realidade de trabalho e pesquisa, encontram-se diversidades linguísticas, como: o falar do norte, do caipira, do haitiano, da periferia, do centro da cidade, o nacional padrão; o falar do professor, dos pais, do pesquisador acadêmico, do residente pedagógico da universidade, do trabalhador do campo, do técnico agrícola, da psicopedagoga, do funcionário, do aluno com diferenças fônicas, da criança e do adolescente. Há, também, o falar das apostilas de técnicas agropecuárias, dos documentos escolares, dos livros e das mídias. Além desses falares, há o falar dos animais que, mesmo não se tratando de uma “linguagem” como a humana, assume forma significada pelos alunos, professores e técnicos agrícolas em dados contextos, e, portanto, interfere na realidade.

Tais significações são diferentes para cada participante do contexto, pois dependem de suas realidades. Essa complexidade abrange diretamente a sala de aula e, com ela, constitui uma estrutura, um gênero. Por exemplo, o professor, ao escrever: “os alunos com o técnico agrícola e o professor levaram a *matéria vegetal* para o processo de ensilagem”; ele precisa se informar com o técnico agrícola se é um uso técnico referir-se à *matéria vegetal* extraída do campo, como *silagem*, quando antes de ela se encontrar concluída, porque, no falar do campo, no dia a dia da escola, os alunos dizem que “levaram o *silo* na carriola” e, segundo o falar dos técnicos agrícolas, é: “levaram o *volumoso*”. Para tanto, o técnico agrícola orienta o professor de que, “no transporte do milho para o local de *ensilagem*” (“processo de fermentação”), o termo ideal a ser utilizado é “*volumoso*, material vegetal rico em fibra bruta e com baixo teor energético”, e não *silo*. Para resolver essa situação de “falares” diversos, entende-se, portanto, que o quê o professor chama de *matéria vegetal* (antes do descanso no silo), o aluno do campo chama de *silo*; o técnico agrícola, de *volumoso*; e os alunos da cidade, de *plantas* ou *milho*. O *silo*, para o professor e o técnico agrícola, e de acordo com o significado de dicionário, é o local, a benfeitoria de armazenamento da *silagem*, esta que é “o produto final destinado à alimentação dos bovinos”.

Na elaboração de um texto, a partir da realidade concreta e de suas construções de sentido e costume, esse cuidado terminológico não excludente dos diferentes falares, mas, reflexivo e dialogante, é uma constante complexa, e, sem políticas internas (no caso exemplificado, há uma política interna da escola que favorece o diálogo entre os diferentes falares) que viabilizem a cultura do campo em diálogo com a cultura do professor, e sem a ideia de língua superior, essas possibilidades de conhecimento e vivência de linguagem a ser utilizada na escrita, segundo as normas cultas, e a ser ensinada nas aulas de português, e a linguagem a ser utilizada no concreto, segundo o hábito local, como “levar o *silo*”, não seriam possíveis. O técnico agrícola entra com a linguagem técnica e didática para orientar tanto o professor como o aluno na compreensão dos falares característicos da prática de manuseio e cuidado das plantas e dos animais. Assim, a voz do professor,

comumente caracterizada padrão, não é linguística e hierarquicamente mais importante do que qualquer outra linguagem local, visto que cada falar da escola tem seu espaço de manifestação concreta constante a constituir a coletividade. Para isso, uma política linguística há na escola a possibilitar momentos pedagógicos entre professores, técnicos e coordenação pedagógica.

Em momentos de prática de leitura, novamente se deparam, no contexto escolar aqui descrito, desafios linguísticos e culturais dependentes dos temas e assuntos extraídos da leitura e articulados com a realidade local. Por exemplo, questões de agrotóxicos, agronegócio, sustentabilidade, entre outras, que se inter-relacionam com os conteúdos de língua portuguesa e de outras disciplinas, cada qual com sua especificidade terminológica em contato com os falares do contexto da Escola Agrícola e das mídias.

Dessa realidade, por exemplo, entra a grande importância do *PNLD - Literário* nas aulas de língua portuguesa. A presença das diferenças linguísticas e culturais e sentidos está no mundo real, mas, para ser significada e visível, é preciso ter a atenção voltada ao diferente, preferencialmente, desde a educação básica, atenção que começa a se realizar pelo discurso, de forma a não invisibilizar ou apenas mencionar o diferente, e, sim, a torná-lo observável e presente no dia a dia, para que não se torne algo exótico e de manifestação e percepção raras e momentâneas. A naturalização da convivência saudável e enriquecedora com as diferenças culturais e linguísticas (sem a invisibilidade do diferente) inicia-se com a leitura de mundo, o que se pode trabalhar a partir das possibilidades temáticas e estéticas das leituras e contextos de educação. As políticas linguísticas devem dar atenção ao *multicultural* e torná-lo real, presente e visível. A linguagem constrói a realidade no campo da ação e, portanto, é nela e por ela que se pode transformar o real; inclusive os preconceitos perdem a força, quando as línguas e culturas se aceitam sem invisibilidade e cargas valorativas. A convivência saudável se dá pela educação e pelo exemplo concreto e se inicia pelo discurso e pela postura do adulto na educação. Sem as políticas linguísticas, um amplo campo de ação em prol da diversidade, no lidar com as linguagens variadas, permanece invisível e distante do real; o senso comum de língua portuguesa única (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432) acaba por reproduzir, também na escola, o conceito universalista de língua nacional em detrimento das diversidades, a se refletir na sociedade e no modo de pensar e agir em geral.

Apesar de todo esse universo linguístico plural da Escola Agrícola, e, nela, haver aberturas para as manifestações das diferentes linguagens (o que não quer dizer que já se tenha chegado a uma efetividade pedagógica de visibilidade das diferenças, nessa escola, já que todos ou vários de nós, professores e gestores, também tivemos uma formação universalista e monolíngue de apagamento das diversidades), nota-se, por discursos constituídos diante da realidade externa à escola, por exemplo, que os alunos vivenciam a valoração da língua padrão sobre a linguagem rural, aquela que, para eles, representa a cidade, como abertura de

possibilidades melhores, culturais, financeiras e profissionais, visto que eles vêm de famílias de baixa renda e média, realidade que lhes é sinônimo de vida no campo. Há a expressividade de uma metalinguagem (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) negativa, como a do próprio aluno residente de sítio, ao refratar a ideia do senso comum de que o habitante do campo não tem a mesma capacidade comunicativa do habitante da cidade, como retratam alguns discursos orais de alunos da escola nas aulas de português: *Parece que quando nós fala não dá para entender; nós fala errado; nós não sabe das coisa, nós falamu errado*. Quando eles falam da própria fala, tem-se o retorno reflexivo às suas próprias palavras (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63), as quais os inscrevem na posição representada pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2010, 2015), carregado de vozes que reforçam a posição de apagamento social do falar rural pela sociedade urbana. O gênero linguístico do campo é tido como apartado do urbano. Não se consideram as diferenças culturais, regionais, políticas e socioeconômicas materializadas nesses gêneros. Ao morador das áreas rurais, a sociedade lega um discurso pejorativo que é incorporado e constituído, inconscientemente, por ele mesmo.

Esse tipo de realidade exemplificada precisa ganhar mais força discursiva e iniciativas da academia, visto que as universidades (PUH, 2020, p. 415 - 432), mesmo diante de políticas linguísticas que valorizam a diversidade, reproduzem o monolinguismo (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432) e fazem-no, provavelmente, por pouca atenção e sistematização teórica por parte dos professores (PUH, 2020, p. 415 - 432), no que tange à glotopolítica (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020), realidade que torna emergente, para o ensino e para as ações, o olhar para o currículo, a fim de reestruturá-lo, desde o ensino básico ao universitário. A concepção de língua padrão única no Brasil reflete-se como conceitos e *discursos opacificantes* (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) sobre as linguagens locais, como no exemplo discursivo dos alunos de sítio da Escola Agrícola. Esse olhar à própria maneira de falar, como se ela fosse insuficiente diante da existência de uma língua padrão, é um ponto de vista, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2016) à voz política e social que constrói uma realidade opacificante do diferente, cujo retorno reflexivo (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) só é possível pela ideia do aqui e agora consciente do falante.

Diante do exposto, pensar no *Guia PNLD Digital - 2020 - Obras Literárias (PDF)* na formação básica é imprescindível como abertura, espaço de ação e atenção à diversidade cultural e linguística a partir do discurso.

4 Descrição do Guia Digital PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF) e marcas glotopolíticas

Inicia-se a descrição do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* pela moldura (BAKHTIN, 2016), do que é possível depreender a concepção política de ensino de língua, quanto ao espaço oferecido à diversidade cultural e linguística,

na oferta da literatura à escola pública. O *Guia* é organizado por partes e capítulos: capa; folha de rosto; apresentação da equipe de avaliação; sumário; apresentação; justificativa da importância da leitura do *Guia*; “dimensões e critérios para avaliação das obras literárias” (2020c, p. 10); “dimensões e critérios para a avaliação do material de apoio” (BRASIL, 2020c, p. 14); questionário avaliativo; orientações sobre a escolha das obras; e acervos, organizados por ciclo escolar.

Observa-se que, na moldura do *Guia*, não há nenhum capítulo voltado exclusiva e diretamente à apresentação de políticas linguísticas e multiculturalistas que o embasam, portanto, a atenção a elas não é marcada, linguisticamente, com relevo.

A equipe científica responsável pela elaboração do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) é da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. As universidades atuam no concreto por projetos como esse, em que a linguagem torna a teoria possível na prática. Por isso, cada expressão linguística marca, no *PNLD*, o gênero acadêmico e político (BAKHTIN, 2016) em dado contexto social, cultural e histórico, a evidenciar a ideologia adotada pela universidade no modo de usar a linguagem em projetos. Tem-se, com foco na formação profissional da elaboração do *Guia*, um espaço reservado à apresentação da seguinte equipe científica da *Comissão Técnica do Guia PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) e, respectivamente, da equipe principal de *Coordenação Pedagógica*: a) uma (1) Doutora em Letras (UFPB), um (1) Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS) e uma (1) Doutora Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (SME-JOINVILLE-SC); b) uma (1) Mestre em Educação (CEFAPRO-MT), uma (1) Doutora em Linguística e Letras (UCS); e uma (1) Doutora em Literatura (UNIMONTES). Observa-se, pois, um grupo composto de profissionais especializados, principalmente, da área de linguística (três (03) profissionais), com apenas um (1) profissional especializado em Educação, dois (2) em Letras e um (1), em Literatura e Linguagem. Há uma variedade de universidades participantes da equipe técnica, e a política dominante perceptível nela, para a elaboração do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF), tem um forte viés da área de linguística e literatura sobre a área de Educação, o que se observa pelo foco do documento e pelo número de profissionais especializados, principalmente, em Linguística. Entende-se, pela composição de um (1) profissional da Educação na *Coordenação Pedagógica* e de nenhum, na *Comissão Técnica*, que o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) não prioriza, inicialmente, o equilíbrio de conteúdo e ensino, como sugerido no *Guia* (BRASIL, 2020c, p. 8), mas a composição linguística das obras.

Em *Coordenação Adjunta*, há, priorizados, os profissionais em Educação (5) e em Letras (7), com apenas um (1) especialista em Linguística Aplicada, um (1) em Língua Portuguesa e dois (2), em Literatura, do que se subentende que o fator educar e, talvez, o literário venham depois do linguístico, em vez de estarem juntos desde o processo de seleção das obras. Essa hierarquização prioriza o aspecto linguístico e o literário sobre o educativo? Na prática, também, é estanque, como na moldura do *PNLD*? Linguagem e educação podem e devem assumir a mesma

posição de importância no momento da seleção, pois os temas, a estética e a espessura das obras estão, diretamente, ligados ao conhecimento prático de ensino.

Em *Avaliadores*, há mais diversificação de profissionais, com as seguintes especialidades: de Língua Portuguesa (1), de Semiótica (01), Linguagem (2), de Letras (29), Linguística (10), Literatura/Teoria Literária (13) e Educação (12); e há avaliadores de áreas diferentes das escolhidas para a *Comissão Técnica*, o que não deixa claro o motivo dessa diferença, da presença desses profissionais de áreas diferentes das abraçadas pela *Comissão Técnica* na elaboração do *Guia PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* (por exemplo, das áreas de: Literatura e Semiótica e Tecnologias de Informação e Educação), já que não poderiam, tais profissionais, integrar o processo desde o início de elaboração do *Guia*, ou seja, desde a *Comissão Técnica*? Depreende-se daí uma glotopolítica que se preocupa com o texto das obras em níveis linguístico e literário, no primeiro plano, e, depois, com os aspectos educativos. Tal organização hierárquica do processo de elaboração do *PNLD* é assim estabelecida por uma questão valorativa, funcional ou conceitual? Na prática, houve essa hierarquização, ou todos trabalharam simultaneamente? Materializa-se, no texto, essa hierarquização, em quatro dimensões: “[...] 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio. (BRASIL, 2020c, p. 10).”

Na soma dos profissionais, 58, dos setores que compõem toda a *Equipe de Avaliação* das obras, *Comissão Técnica*, *Coordenação Pedagógica*, *Coordenação Adjunta e Avaliação*, há mais especialistas (profissionais especialistas em mais de uma das áreas) nas áreas de / Semiótica (01) / Língua Portuguesa (2) / Linguagem (03) / Literatura e Teoria Literária (16) / Linguística (21) / Letras (38), total de 81, do que em Educação (18), sendo 16 destes exclusivamente formado em Educação, sem nenhuma especialidade na área das Letras. Essa hierarquização no processo de seleção das obras a integrarem o *Projeto* do *Guia* apresenta os níveis linguísticos como fonte primária da qual os outros processos relacionados à arte do texto e à didática de sala de aula depreendem. Daí a importância das políticas linguísticas como estrutura na moldura (BAKHTIN, 2016) dos processos educativos.

A primeira seleção das obras tem um foco econômico, orçamentário e é financiada pelo Tesouro Nacional, através do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* do *Ministério da Educação*. As editoras oferecem os livros por edital (inclusive a quantidade de oferta de tipos de gêneros é das editoras) e, após as obras serem selecionadas por ele (por preço e gênero e mais critérios? O que é priorizado?), na sequência, os avaliadores, segundo é mencionado no *PNLD Literário - 2020*, fazem a seleção tanto pelo conteúdo escrito quanto pelo imagético e material, segundo a *BNCC*.

O foco deste artigo são a política e a linguagem por detrás dos critérios eliminatórios das obras selecionadas pela equipe do *PNLD*, a sua composição e a argumentação sobre eles que priorizam, segundo o número expressivo de especialistas

das Letras, 81, sobre os da Educação, 18, o quesito *linguagem*, principalmente, pelo viés linguístico, por focar, no documento, o texto e não a estética e a cultura, diferente do discurso sugerido pelo *FNDE* e dos próprios critérios avaliativos descritos no *PNLD*, estes que marcam o campo *estético e literário (mas não cultural) pelas* palavras já no início do texto, posição que as destaca:

Como se observa, os critérios eliminatórios empregados enfatizam a avaliação da dimensão estética e literária das obras inscritas neste *PNLD* e seu papel na formação de jovens leitores(as), além de respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa. (BRASIL, 2020d, p. 12)

4.1 Rede de ensino: modelo de escolha

Nos critérios avaliativos, mais de 70 (BRASIL, 2020c, p. 13), apesar do foco linguístico, não se menciona uma preocupação com a qualidade da tradução das obras estrangeiras. Nem há, no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, palavras diretamente marcadas que se refiram a políticas linguísticas que possam ter embasado o processo de seleção, porém, nele é expresso que se trata um projeto segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e da política nacional, o que o situa politicamente. Há, ainda, a descrição dos critérios de seleção divididos em quatro dimensões que se baseiam nos critérios avaliativos das obras submetidas à seleção do “*Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI*” (BRASIL, 2020c, p. 11), em que se menciona que há “critérios de avaliação específicos” (BRASIL, 2020c, p. 10) disponíveis na aba da “ficha de avaliação empregada no *PNLD 2020 - Obras Literárias*.” (BRASIL, 2020c, p. 10).

Detalhes da legislação que embasa os critérios linguísticos da seleção dos *Acervos* a ser oferecida às escolas, cuja base é a *BNCC*, também, não são descritos, objetivamente, no corpo do texto do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, porém estão presentes na proposta dos *Acervos*, e, indiretamente, pela *Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD*, para a seleção das obras, o *Art. 12 da Avaliação Pedagógica*⁵ (BRASIL, 2020c, p. 7). Os critérios avaliativos considerados no *PNLD* foram:⁶

⁵ “Art. 12. A Avaliação Pedagógica ocorrerá de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, com a legislação educacional vigente e com os critérios estabelecidos em edital específico, indicando se as obras e materiais didáticos ou literários foram aprovados ou não.” (BRASIL, 2020c, p. 7)

⁶ “CONSIDERANDO a finalidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD, de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2020a, p. 2)

1. qualidade literária da obra (a obra não se caracteriza como didática);
2. qualidade estética e literária da obra e sua contribuição para a formação do leitor;
3. isenção de erros crassos e/ou recorrentes de revisão linguística;
4. isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário;
5. correspondência com a categoria declarada no ato da inscrição;
6. correspondência com o(s) tema(s) declarado(s) no ato da inscrição;
7. correspondência com o(s) gênero(s) literário(s) declarado(s) no ato da inscrição;
8. presença de prefácio e/ou apresentação que contextualize brevemente autor e obra;
9. presença de material de apoio (material do professor e audiovisual) que respeitem as orientações do edital relativas a esse material e incentivem adequadamente a abordagem do texto literário em sala de aula. (BRASIL, 2020c, p. 12).

Nestes critérios, não se menciona a preocupação com a variedade linguística no ensino da língua materna, porém, como as alíneas dois (2), quatro (4), cinco (5), seis (6) e sete (7) são genéricas, nelas pode estar inserida essa preocupação, mas não visivelmente marcada.

A ideia *multiculturalista* está subentendida já desde a apresentação do site do Governo do *Programa Guia Digital PNLD - 2020 Literário*:

As obras foram avaliadas com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos e contribuir para a formação dos estudantes como leitores-fruidores capazes de (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade. (BRASIL, 2020d).

Note-se, porém, que não aparecem termos referentes à linguagem: [...] *leitores-fruidores capazes de (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar (re)agir, sentir [...]*. Pode-se subentender o *multilinguismo* nas palavras e expressões: *diversidade; (re)conhecer diferentes maneiras de ser; e valorização e de respeito pela diversidade*; porém, a questão linguística não obteve lugar afirmativo, materializado nesse discurso, pois, se está subentendida, encontra-se invisível pelo *discurso opacificante* (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) presente no senso comum e, ainda, persistente nas universidades.

Os *Acervos* oferecidos no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* são diversificados, tanto com relação ao gênero textual quanto à temática e à linguagem. Dentre eles, há os que, claramente, indicam uma preocupação com a diversidade cultural, linguística e histórica, ao apresentarem, marcada no título, a diversidade. O primeiro contato com as obras se dá pelo gênero e pelos títulos, já que não há, expressos, os nomes dos autores e editoras. Portanto, a preocupação com o gênero e o título é prioritária na edição de 2020.

Do documento *Guia Digital PNL D - 2020*, não é expressivo o número de vezes (entre parênteses) que aparecem, no texto, as palavras e expressões que se referem, ou que, pelo caráter genérico, podem se referir a diversidades linguísticas: diversidade (5 vezes), singularidade (1) variante linguística (0), políticas públicas (5), políticas linguísticas (0), glotopolítica (0), regionalismo/regionais/regionalista (1), múltiplas expressões (1), múltiplas obras (1), popular ((6), na identificação dos gêneros nos *Acervos*), imigração (0), estrangeiro (duas (2), no nome da mesma obra disponibilizada, duas vezes, nos *Acervos*), língua inglesa/inglês (10), indígenas (duas (2), na mesma obra em mais de um *Acervo*), indígena (0), língua indígena (0), língua portuguesa (10), língua africana (0), africanos (nove (9), mencionada uma vez no corpo do texto; o restante, nos *Acervos*), falar/falares (0),

No *Guia*, não há materializada pelo discurso dos *Acervos*, no quadro das sugestões de gênero (BRASIL, 2020c, p. 36), a diversidade linguística. Estaria subentendida em *texto da tradição popular*, que está agrupado na categoria um (1), com conto, crônica, novela e teatro? Independentemente de estar ou não subentendida, não é expressa linguisticamente, o que lhe atribui apagamento. Há destaque à literatura inglesa no *PNLD - 2020*, com foco na docência do inglês, o que é marcado, poucas vezes, 12, durante todo o texto, desde a *Apresentação* do PDF: “Outra mudança que merece destaque é a indicação de obras literárias em língua inglesa. Esta é a segunda edição do Programa em que professores(as) de língua inglesa poderão dispor desse recurso [...]” (BRASIL, 2020c, p. 6). Há títulos de obras em inglês, nos *Acervos*, marca direta de uma língua estrangeira, e, no corpo do texto, as palavras *língua inglesa*, *inglês* e *africanos (as)*: “No PNL D Literário 2020, haverá títulos disponíveis para escolha em língua portuguesa e em língua inglesa.” (BRASIL, 2020c, p. 29).

Não é possível identificar, pelo *Guia*, qual o critério do agrupamento de gêneros por números e se são numerados, sequencialmente, em categorias de um a seis (1 a 6), de forma aleatória ou prioritária e valorativa, o que seria importante, pois, no texto, a disposição dos elementos linguísticos faz parte da atribuição de sentidos a ele (BARZOTTO, 1998). Há 14 acervos para o primeiro ciclo e, 14, para o segundo, cada, com 23 a 25 obras (BRASIL, 2020c, 2020, p. 30), cujas legendas dos gêneros são iguais, não mencionam regionalismos e estão organizadas da seguinte forma: “1 Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; 2 Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; 3 Memória, diário, biografia, relatos de experiências; 4 Obras clássicas da literatura universal; 5 Poema; 6 Romance.” (BRASIL, 2020c, p. 36). As categorias cinco (5) e seis (6) compõem-se, cada, de um único gênero, por serem menos ou mais ofertados? Para realçá-los por algum valor? Há, em ambas categorias, ofertas de poemas e romances com linguagem popular e regional? Há aspectos que envolvem a organização dos *Acervos* que não são expressos, alguns dos quais podem ser identificados pelo título e tipo de livros oferecidos. No documento, só uma (1) vez é marcado, por exemplo, o termo *regionais* (BRASIL, 2020c, p. 10), presente no capítulo das dimensões e critérios de

avaliação das obras, o que assinala esquecimento ou dissimulação (esta, talvez, por resguardo ideológico), e invisibiliza o *multilinguismo* na descrição das categorias dos gêneros. Na legislação, pode estar subentendida nas expressões genéricas pelas palavras *estereótipos* e *preconceitos*:

A avaliação da adequação do gênero literário considerou a estrutura composicional e o estilo da obra correspondia ao gênero em que a obra foi inscrita ou se, eventualmente, rompia com os gêneros da tradição literária, contribuindo para a ampliação do repertório de formas literárias do(a) aluno(a)/leitor(a). [...] Como se observa, os critérios eliminatórios empregados enfatizam a avaliação da dimensão estética e literária das obras inscritas neste PNLD e seu papel na formação de jovens leitores(as), além de respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa. (BRASIL, 2020c, p. 11 - 12)

Além desse trecho, também há a concepção de diversidade, que pode incluir a ideia de diversidade linguística, e que se encontra no mesmo capítulo: “[...] a ênfase de todo processo foi a preocupação em selecionar obras que possam contribuir para a constituição de um amplo e diversificado acervo de obras literárias [...]”. (BRASIL, 2020c, p. 13). Observa-se que preocupação há com a linguagem diferente, também, ao serem identificadas obras nos *Acervos*, cujos títulos sugerem, ou marcam, linguisticamente, o discurso diferente do padrão, como pela expressão representativa da oralidade, o falar caipira (não mencionado no corpo do texto do *PNLD*): *Malasartes: Histórias de um Camarada Chamado Pedro* (BRASIL, 2020c, p. 48) e “Dez Causos de Pedro Malasartes e sua Amiga Dona Veia” (BRASIL, 2020c, p. 48); ou expressam a língua inglesa, como: “Laround the World in Eighty Days” (BRASIL, 2020c, p. 42). Não se objetiva verificar se, no corpo das obras, a linguagem utilizada realmente é a diferenciada, pois o foco é a expressão das marcas linguísticas presentes no documento do *PNLD*, por ser a primeira leitura realizada pela rede de ensino, pela escola e pelos professores. Essas marcas, expressões estilísticas pelas palavras (BAKHTIN, 2016), são a presença do discurso do outro assumido pelo gênero do *PNLD*: o discurso político do Estado; o discurso político do senso comum, entre outros. Na página dez do *PNLD 2020*, há uma marcação da palavra língua referente, principalmente, ao *Inglês*, e, então, a gêneros e estilos literários portugueses e *africanos* e a diversidades com especificações genéricas, como épocas, regionais, nacionais, referentes a obras literárias, com o objetivo de ampliação do conhecimento por meio de: “[...] diferentes gêneros e estilos dos(as) mais diversos(as) autores(as), que podem ser contemporâneos(as), de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo aí também as especificidades dos textos em língua inglesa.” (BRASIL, 2020c, p. 10). A marcação linguística é menos comum, por questões de

encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) do diferente, o que se reflete, também, sobre a oferta das editoras ao *Projeto*. Nota-se, portanto, um apagamento, em maior grau, do falar diferente sobre outros aspectos da cultura, seja desde a oferta das obras ao *PNL D* pelas editoras (o que passa pela ideologia das políticas públicas) até a escolha pela equipe técnica do *Projeto*. Ao contrário do sentido unificador de *-multi*, mas, ainda, sem a intenção de dar visibilidade a ambos os campos, tem-se, no corpo do texto, uma estratificação do sentido de *multicultural*, que vem sendo concretizada, também, desde o início, por este texto, mas, aqui, a fim de destacar do campo de cultura o linguístico; no *PNL D*, *-multi* atribui um nível maior de opacidade ao campo linguístico, por este não estar inserido no campo da cultura e nem em destaque pelo apartamento semântico marcado, o que ilustra, como colocado por Puh (2020, p. 415 - 432), a reprodução dos apagamentos, mesmo pelas universidades, pelo termo *multiculturalismo*, ao englobar as diferenças genericamente e as invisibilizar, assim como o maior apagamento do campo da linguagem em comparação ao campo cultural. O mesmo se dá com as diferenças linguísticas pelo termo *multilinguismo*. Esse apartamento semântico de campos não acontece, principalmente, na oferta dos livros dos *Acervos*, em que há obras diversificadas, cultural e linguisticamente, porém, há mais oferta com marcação cultural do que multilinguística, por exemplo, um adjetivo pátrio em vez de termos da língua africana: *Contos africanos*.

Verifica-se, pois, a existência de uma política *multicultural* (PUH, 2020, p. 415 - 432) por trás da elaboração do documento *Guia Digital PNL D - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, que se reflete, sutilmente, pelo discurso normativo e, com mais evidência, em títulos dos *Acervos*, sobre a composição do corpo do texto do *Guia*, no âmbito da preocupação com a marca da diversidade cultural, e, ainda, em um estrato mais sutil e menos marcado, com a diversidade linguística, visto que esta só é marcada em poucos títulos de obras e mencionada por poucas referências diretas ou anafóricas à língua inglesa, 12 vezes, durante todo o texto do documento, da *Apresentação* até o término do capítulo *Escolha*. Não há, aí, referências aos regionalismos, por exemplo. Observa-se, pois, nos *Acervos*, que há obras de temas referentes à quebra de preconceitos e estereótipos e referentes a culturas diversas, nacionais e estrangeiras, contemporâneas e antigas, clássicas e populares, como: *Layla, a menina síria*; *Desafios de cordel*; *Contos africanos*. A expressividade das diferenças linguísticas é pouco marcada. Por exemplo, nos *Acervos*, poucas obras apresentam um linguajar regional marcado, como é o caso da obra *Dez Causos de Pedro Malasartes e Sua amiga Dona Veia*.

Assim, há marcações diretas da diversidade cultural e linguística, mas escassas, além de trechos do documento com expressões que a podem subentender. Não há concretizadas palavras que evoquem, diretamente, as questões glotopolíticas da elaboração dos *acervos*, o que lhes gera apagamentos (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63; BAKHTIN, 2016).

O motivo da preocupação *multicultural* e, principalmente, *multilinguística* estar, poucas vezes, materializada pela expressividade direta das palavras no corpo do texto do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* pode estar relacionado a um ou mais fatores, como: essa preocupação não está plenamente incorporada pelas universidades; apesar da preocupação com o *multiculturalismo*, não há ainda uma sistematização de políticas linguísticas que *emoldure*, claramente, a elaboração de ações nesse âmbito; pode haver impedimento político de uma expressividade linguística do discurso no âmbito das diferenças, sendo a universidade discreta; as universidades ainda reproduzem a ideia universalista de única língua nacional (PUH, 2020, p. 415 - 432); a realidade política brasileira não favorece as políticas linguísticas voltadas à visibilidade das diferenças, por se pautar nas ideias universalistas de assimilação e uniformização do diferente e, por mais que haja legislação favorável, o discurso, por ser pouco verbalizado, continua dissonante da prática, pautada no senso comum monolíngue (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432).

A linguagem cria realidades, quando a palavra, em dado enunciado social, histórico e político, marca a sua posição axiológica; como responsividade, é incorporada e apropriada pelo discurso e materializada em *ato responsável* (BAKHTIN, 2010; 2016). A importância da presença da palavra na inter-relação discursiva é a de sua efetiva concretização na memória, na reflexão e, então, no real. Assim, a presença concreta de palavras e expressões, como *língua, linguagem, glotopolítica, políticas linguísticas, falar diferente, regionalismo linguístico*, é essencial para que as expressões do *multilinguismo* ganhem espaço, atenção e constância de manifestação no cotidiano, em todos os setores da sociedade, e não o seu apagamento pela língua materna. Do que não se fala ou escreve, a memória tende a não se lembrar, e esta é essencial no planejamento de ensino e na incorporação, apropriação e reformulação do conhecimento, o que se efetiva pela experiência. A lembrança direciona a atenção. Para que a ideia se torne real, é necessário que mais se fale e se escreva sobre ela. Há uma realidade mundial emergente à reflexão sobre a necessidade de políticas culturais e linguísticas que não apaguem a diversidade. Além dos falares nacionais, as migrações tornam ainda mais complexas as relações culturais e linguísticas no Brasil e no mundo.

Considerações Finais

No *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, há a preocupação com o *multiculturalismo* (PUH, 2020, p. 415 - 432), a qual se materializa, pelo discurso, em capítulos, na oferta das obras dos *Acervos* e a partir da base legislativa da *BNCC*, mas pouca expressividade de palavras, diretamente relacionadas à diversidade, existe no documento, a qual poderia orientar, mais objetivamente, os leitores a uma visão plural, fato que se dá, talvez, pela não incorporação plena dessa preocupação em nível discursivo/prático, também pelas universidades, que não apresentam uma

sistematização de políticas linguísticas que deem visibilidade às diferenças (PUH, 2020, p. 415 - 432), visto que reproduzem, ainda, a ideia monolíngue de língua nacional; e, ainda, pela realidade histórica da política brasileira de não promover políticas linguísticas voltadas à visibilidade da diversidade, que é apagada pela disseminação de concepções universalistas de uniformização e, por mais que haja intenções favoráveis contra essa posição, o discurso destoa da prática.

De palavras e expressões como *glotopolítica*, *políticas linguísticas*, *regionalismos* ou de qualquer termo que marque, diretamente, a ideia das diferenças linguísticas, não há materialidade no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, a não ser em alguns títulos de obras em inglês ou em expressões, por exemplo, do falar caipira; na expressão da palavra *língua*, com referência direta ou anafórica ao inglês, 12 vezes, em todo o texto do documento, da *Apresentação* até o término do capítulo *Escolha*, com apenas uma referência a regionalismos, pelo termo *regionais*, e uma, ao estrangeiro, *africanos (as)*, à exceção *dos Acervos*. No geral do corpo do texto, com exceção dos *Acervos*, a ideia de língua é apartada do campo semântico de *multicultural* (subentendido em capítulos, na legislação de base do documento e concretizado em títulos de obras dos *Acervos*), o que a tornaria visível, se tivesse sido inserida no campo semântico específico da linguagem, porém o que se verifica é, ainda, ideologicamente, um nível maior de apagamento, mesmo tendo havido um número expressivo, no total da *Equipe de Avaliação* do *PNLD*, 58 profissionais com especialidades na área das Letras (Letras, Língua Portuguesa, Literatura, Linguagem, Teoria Literária, Semiótica e Linguística), o que totaliza 81 especialistas dessas áreas para 18 da Educação. (Há profissionais com mais de uma especialidade, por isso o número maior do que o de integrantes da *Equipe de Avaliação*). O apartamento linguístico poderia ter possibilitado o espaço à marcação linguística direta, por exemplo, pelas palavras *língua* e *multilíngue* (PUH, 2020, p. 415 - 432). As palavras *multilíngue* e *multilinguismo* não aparecem no *PNLD*, o que é, certamente, um reflexo político da invisibilidade do aspecto língua e da sua diversidade. Dos *Acervos* oferecidos às escolas públicas, o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* concretiza mais a concepção *multiculturalista*, principalmente presente na base legislativa do *PNLD*, por expressões genéricas no corpo do texto e por títulos de obras selecionadas para compor os *Acervos*, títulos que as situam nas variedades culturais e sociais, nacionais e internacionais, e que envolvem a realidade contemporânea e rebatem preconceitos, do que por meio do desenvolvimento da concepção *multilíngue* no texto e de expressões linguísticas que marcam diretamente a diversidade, as quais, como mencionado acima, são poucas no texto do documento: “[...] lutas do multilinguismo ainda estão “atrás” das do multiculturalismo no reconhecimento legislativo, institucional e até acadêmico” (PUH, 2020, p. 427). Há apenas uma marcação referente a autores africanos (BRASIL, 2020c, p. 10).

Enfim, o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* marca na linguagem, direta ou indiretamente, mais o olhar à diversidade cultural do que à linguística;

os níveis de apagamento dos aspectos *multiculturais* e *multilinguísticos* se dão mais efetivamente no corpo do texto do documento, pela escassa expressividade de uma terminologia que se refira, diretamente, a eles. Sem essa orientação linguística visível por todo o texto, menos possibilidades há de atenção do olhar à diversidade e de escolhas conscientes das obras.

THE LANGUAGE IN THE PNLD DIGITAL GUIDE - 2020 - LITERARY (PDF)

Abstract: *this article presents an analysis of the language of the e-book Guia PNLD 2020 - Literary Works (PDF) and aims to identify the linguistic policy present in the selected corpus: whether or not it reproduces the universalist idea of erasing cultural and linguistic differences, in order to identify what type of discourse is offered to teachers, in the selection of national and foreign works, and to Fundamental Education students in public schools. It is possible to observe how the look at multicultural and multilingualism manifests itself in the context of teaching the mother tongue of Brazil, in the context of national linguistic diversities and migration. The analysis methodology, the documentary, is based on discourse analysis. It is concluded that the look at diversity is present in the corpus, with more space for multicultural than for multilingualism, and whose levels of erasure occur more effectively in the text body of the document due to the the lack of expressiveness for a terminology that directly refers to them, a possible effect of the absence of a systematization of linguistic policies that give more invisibility to differences and that guide teachers to reflect on issues of linguistic diversity in the choice of literary works.*

Keywords: Multiculturalism and multilingualism; Language teaching; Language policies.

Referências

AUTHIEZ-REVUZ, Jacqueline. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma Abordagem Literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n. 22, p.33-p.63, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARZOTTO. Valdir H. *Leitura de Revistas Periódicas: forma, texto e discurso. Um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 1998.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução nº12*, de 07 de outubro de 2020a. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD, Brasília, 07 out. 2020. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolucao-n-12,-de-07-de-outubro-de-2020> >. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. *Programas do livro*. 2020b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-lit-2020>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Digital: PNLD 2020 Literário* (PDF), 2020c. Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio >. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Site Guia Digital: PNLD 2020 Literário*, 2020d. Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio >. Acesso em: 22 out. 2020.

ESTUPIÑÁN, Mireya C.; BERMÚDEZ, Miguel Á. M. Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, nº. 35, Enero-Junio 2020, pp. 181-206.

GUIMARÃES, Eduardo (Coord.). Línguas do Brasil. *Ciência e Cultura* (Temas e Tendência), São Paulo, v. 57, n. 2, p. 22 - 25, abr./jun., 2005.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Depto. de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nr.º. 20-21, julio de 2020. pp. 415-432. Disponível em: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. II A linguagem como trabalho e como mercado. In: *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. São Paulo: Editora DIFEL, 1985. p. 63 - 105.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. Trad. Fernando Tarallo et. al. *História do Falar e História a Linguística*. Campinas Editora da UNICAMP, 1996.