

## Duas concepções de leitura em livros didáticos para o 7º ano do ensino fundamental

### *Deux conceptions de la lecture dans les livres didactiques pour la 7e année de l'enseignement primaire*

Arnaldo Cortina <sup>1</sup>

Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz <sup>2</sup>

#### RESUMO

Neste trabalho, fundamentados na concepção de leitura da semiótica discursiva, pretendemos estabelecer uma comparação entre a perspectiva de leitura que consta no texto introdutório do componente de Língua Portuguesa para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como ela se efetiva em dois livros didáticos para o 7º ano do ensino fundamental, verificando a coerência discursiva entre o que é proposto nesses livros e o que é prescrito na BNCC. Além disso, trazemos à tona algumas reflexões sobre um trabalho didático pautado na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que investigue os processos de constituição de sentido dos mais variados textos ao alcance dos estudantes na atualidade.

**Palavras-chave:** Leitura. Intertextualidade. Intedirscursividade.

#### RESUMÉ

Dans ce travail, basé sur la conception de la lecture de la sémiotique discursive, nous entendons établir une comparaison entre la perspective de lecture dans le texte d'introduction du composant Langue Portugaise pour l'enseignement élémentaire dans la Base National Comum (BNCC) [Base Nationale Commune de programmes d'études] et comment elle est efficace dans deux manuels scolaires pour la 7<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire, en vérifiant la cohérence discursive entre ce qui est proposé dans les livres et ce qui est prescrit dans la BNCC. De plus, nous apportons quelques réflexions sur un travail didactique guidé par la conception énonciative-discursive du langage qui étudie les processus de constitution de sens des textes les plus variés dont disposent aujourd'hui les étudiants.

**Mots-clefs:** Lecture. Intertextualité. Intedirscursivité.

<sup>1</sup> Docente titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara/ SP, Brasil. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9404-8352>. E-mail: arnaldo.cortina@unesp.br.

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara/ SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4228-2320>. E-mail: ana-carolina.cruz@unesp.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, constatamos que a leitura de textos verbais no suporte de papel, como o livro, por exemplo, migrou para diversos suportes digitais, tais como, os *e-books*, os *tablets*, os celulares, entre outras telas de diferentes tamanhos e padrões. Os textos verbovisuais e os visuais, que ainda existem nos quadrinhos, nas telas televisivas, nos cinemas, nos museus, passaram a coexistir com outros que se disseminaram pelos grandes centros urbanos, repletos de inscrições nos muros das casas, dos edifícios e nas praças públicas, sem falar das obras de arte digitais. Na atualidade, portanto, os textos verbais, visuais, sincréticos e multimodais circulam nos mais diversos suportes e em distintos espaços.

Não só nesse contexto, mas principalmente nele, é preciso (re)pensar e entender a leitura como algo que vai além da simples decodificação de códigos de natureza semiótica diferentes. É nessa perspectiva que entendemos leitura, conforme já definido em outro trabalho por Cortina (2000, p. 23-24), como:

[...] um processo de interpretação, na medida em que uma mensagem elaborada por um determinado sujeito em uma dada língua deverá ser entendida por um outro sujeito, o qual, por meio do entrelaçamento de seu universo de consciência discursiva com o do texto lido, construirá um novo texto. Ao externá-lo para um novo sujeito o processo anterior irá repetir-se, criando um encadeamento contínuo, que é o motor da comunicação humana. A consciência de um sujeito falante de uma determinada língua corresponde a uma soma de discursos, na medida em que ele entra em contato com as mais variadas formas de organização discursiva. Dessa maneira, todo texto se assenta sobre uma determinada formação discursiva, porque aquele que o produziu é um sujeito sócio-histórico, isto é, reproduzidor de uma das formações discursivas de determinada formação social.

Pensar a leitura como procedimento de interpretação e como o entrelaçamento de consciências discursivas, significa entender os processos de interação discursiva de sujeitos que se expressam das mais variadas formas e pelos meios mais diversificados: grafites, *blogs*, *vlogs*, *posts* e artes digitais disponíveis nas telas que carregamos conosco (celulares).

A partir disso, tecemos nossa análise por meio da comparação de dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o 7º ano do ensino fundamental, cujas organizações discursivas pautam-se em diferentes concepções de leitura, a saber as coleções *Tecendo linguagens* e *Apoema*. Além disso, optamos pelo manual do professor, pois ele se dirige tanto ao estudante, como ao docente e, dessa maneira, é possível analisar como são estabelecidas as relações entre o enunciador e os enunciatários professor e estudante.

As duas obras aqui examinadas estão atualizadas segundo os mais recentes documentos que regem os currículos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).





Ela parece fundamentar-se em um discurso condizente com uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Ao menos, é o que consta em seu texto de apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, conforme expresso a seguir:

**Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 – destaque nosso).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e **as perspectivas enunciativo-discursivas** na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)

Para a semiótica discursiva, uma das maneiras de analisarmos um texto é observar como se dá sua enunciação, instância linguística pressuposta pelo enunciado, ou seja, como se instauram pessoa, tempo e espaço da enunciação. Fiorin (2002) esclarece que um dos mecanismos para isso é a *debreagem* que consiste em disjuntir do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e projetar no enunciado um *não-en*, um *não-aqui* e um *não-agora*.

Há dois tipos de *debreagem*: a enunciativa (*eu-aqui-agora*) e a enunciva (*ele-lá-então*), cujos efeitos de sentido criados são, respectivamente, os de aproximação e de distanciamento do enunciado. No excerto, por meio de uma *debreagem* enunciva de pessoa, a instituição federativa fala no espaço do “aqui” e no tempo do “agora” (dado pelo presente do indicativo dos verbos “assumir”, “ser” e “realizar”), em um presente iterativo. O advérbio “já” (presente no trecho citado da p. 20) reitera a concomitância e o aspecto acabado de uma proposta de trabalho que entende a linguagem como interação e, portanto, considera as diferentes manifestações textuais em seus variados suportes. No entanto, o advérbio “sempre” (presente no trecho citado da p. 67) indica, por sua vez, a continuidade que, nesse caso, não é apenas a da prescrição implícita apontada no trecho, mas da busca ainda pela validação de tal proposta.

O texto fala também das diferentes práticas de linguagem, especialmente as digitais, e da demanda da escola em contemplá-las de maneira crítica, reiterando a busca citada. Na sequência da BNCC (BRASIL 2018, p. 120-123), aparece a organização do componente Língua Portuguesa em quadros curriculares divididos ano a ano, da seguinte maneira:

Figura 1: Quadro curricular 7º ano



LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS (Continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
		6º ANO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura	Cuidado da informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
Oralidade	Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

Fonte: BRASIL. 2018, p.168-169

Conforme consta na BNCC, as práticas de linguagem estão divididas em campos de atuação e em eixos integradores: leitura, produção de textos/escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Os objetos de conhecimento estão distribuídos nesses respectivos eixos e são detalhados em habilidades para cada ano escolar. Esses quadros curriculares indicam, portanto, o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido.

Por ser um documento normativo, a BNCC define as “aprendizagens essenciais” a serem incorporadas aos currículos das diferentes redes de ensino (BRASIL, 2018, p. 20). Essas habilidades são tomadas como elemento “essencial” a ser trabalhado nos anos escolares, posto que elas encerram em si mesmas os processos cognitivos (operações mentais), os objetos de conhecimento (conteúdos programáticos) e o contexto em que devem ser desenvolvidos. Elas apresentam ainda uma nomenclatura peculiar, formada por siglas e números – por exemplo “EF07LP03”, que indicam, respectivamente, EF (Ensino Fundamental), 07 (7º ano), LP (Língua Portuguesa), 03 (habilidade três), como se constata em: “(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português”. (BRASIL, 2018, p. 171). Nesse caso, estão expressos o processo cognitivo (formar), o objeto de conhecimento (palavras derivadas) e o contexto (palavras primitivas).

No Ensino Fundamental Anos Finais, além das cinquenta e seis habilidades a serem trabalhadas do 6º ao 9º ano (dentre as quais trinta e oito destinam-se apenas aos 6ºs e 7ºs anos), a BNCC especifica quatorze habilidades para o 7º ano. Dessas, apenas duas constam no eixo “leitura”, e estão restritas ao campo de atuação “jornalístico-midiático”, conforme se observa a seguir:



(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.

(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas (BRASIL, 2018, p. 163).

Como pode ser observado nas citações acima, os processos cognitivos tratam de “distinguir”, “identificar”, “comparar” e “analisar” e, além disso, já constatamos que a pluralidade de linguagens ligadas a diversas práticas sociais, como previsto no texto inicial de Língua Portuguesa, não é contemplada, uma vez que o trabalho, no 7º ano, centra-se no âmbito jornalístico. Destacamos ainda que as doze habilidades restantes abrangem todos os campos de atuação e compõem o eixo de análise linguística/semiótica, cujos processos cognitivos são: formar palavras derivadas; reconhecer núcleos de orações; identificar tipos de predicação verbal; empregar regras de concordância; identificar estruturas de orações; identificar adjetivos como adjunto adnominal ou complemento nominal; utilizar conhecimentos linguísticos, como concordância, pontuação e outros; identificar períodos compostos por coordenação (ênfatizando conjunção aditiva “e” e adversativas “mas” e “porém”); reconhecer coesão referencial por substituição lexical e pronominal; estabelecer relações entre partes textuais a partir da habilidade anterior; identificar efeitos de sentido derivados da modalização e da argumentatividade.

Quanto às habilidades, questionamo-nos em que medida as do eixo de análise linguística/semiótica, dialogam com as do eixo leitura. Onde apreendemos nelas o fundamento de perspectivas enunciativo-discursivas? Onde encontrar a voz do sujeito-estudante nessa perspectiva dominada pelo /fazer-fazer/ e pelo /dever-fazer/ bem delimitados?

Nesse sentido, o que se verifica na construção dessas habilidades (ou objetivos pedagógicos) é que elas impõem um /dever-saber/ e um /saber-fazer/, criando um programa narrativo de competência, como aponta Fontanille (1987), ao analisar a renovação didática por que passou o ensino na França, cuja base é a avaliação. Essa narrativa orienta a criação de outras tantas narrativas educacionais; duas delas, que consideramos muito relevantes, são as narrativas dos livros didáticos e as da avaliação. Assim, analisaremos, brevemente, a que pode ser observada na proposta de dois livros didáticos já citados, que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde 2018, em consonância com os documentos oficiais, eles trazem exercícios correspondentes a cada uma das habilidades propostas na BNCC.

A grande questão, que merece reflexão na construção dessas narrativas didáticas, diz respeito à relação enunciadador-enunciatário, pois elas revelam a imagem construída tanto do professor quanto do





estudante. Mostram, ainda, que concepção de leitura e de linguagem está implícita em seus exercícios e em suas orientações.

## 2 DUAS VISÕES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Para esboçar uma leitura da questão central deste artigo, qual seja, a concepção de leitura em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, selecionamos as obras didáticas “Tecendo linguagens”, exemplar do professor para o 7º ano do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2018) e “Apoema”, exemplar do professor destinado ao mesmo ano escolar (TEIXEIRA *et al.*, 2018).

O início de nossas reflexões parte das observações da apresentação da primeira unidade de cada um dos livros que, tomando o texto visual dessas páginas, já apresentam grandes diferenças:

Figura 2: Apresentação da unidade 1 do livro “Tecendo linguagens”



Fonte: disponível em <http://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>

A figura 2, que se refere à obra “Tecendo linguagens”, cujo título da unidade 1 é “Ligado na era da comunicação”, possui apenas textos verbais e uma diagramação com características que sugerem maior objetividade: presença de figuras geométricas (círculos, triângulos, retângulos), além de



linhas paralelas e perpendiculares; cromatismo em que há a presença do azul claro (uma cor primária e fria), do branco (ausência de cores) e do laranja (cor secundária e quente).

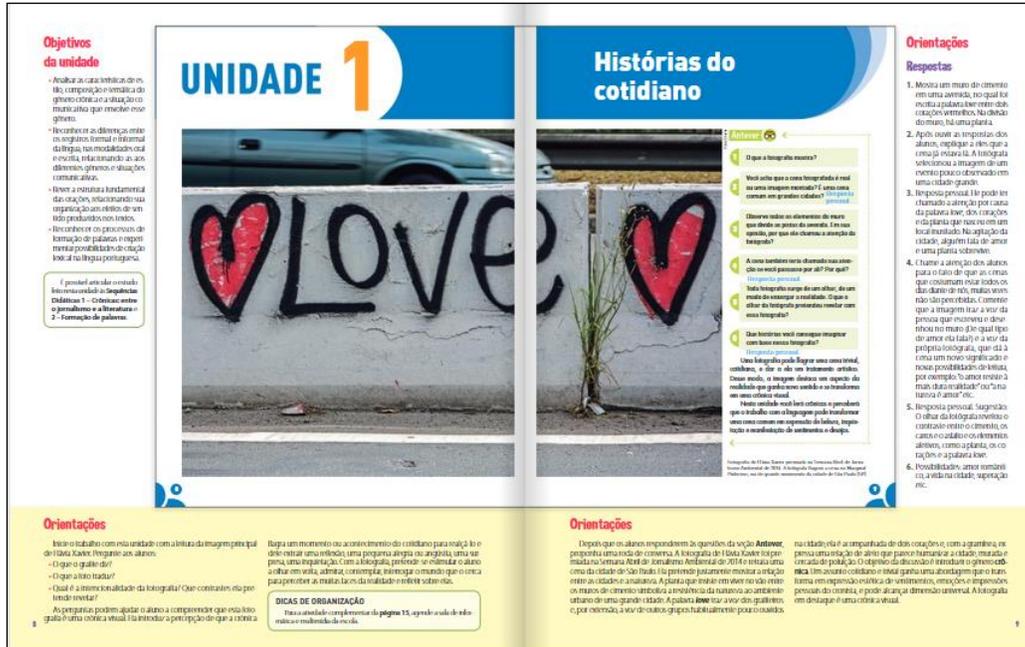
No livro de Oliveira (2018, p. 12-13), as orientações são colocadas em duas colunas laterais, uma em cada página, sob o título “Leia antes”. O uso do verbo no imperativo aponta para um caráter de regulação na relação enunciador-enunciatário. A coluna da esquerda traz a temática do capítulo 1, “Comunicação em diferentes linguagens”, abordada a partir das sinalizações do trânsito. Num retângulo abaixo, com o título “Para saber mais”, consta o endereço eletrônico onde se encontra o código de trânsito brasileiro.

Na mesma disposição, a coluna da página direita, com o mesmo título “Leia antes”, trata do tema do capítulo 2, “Comunicação e sociedade”, que traz a questão do voluntariado e apresenta os tópicos que serão tratados ao longo dos capítulos 1 e 2. Os textos informativos visam manipular o professor por tentação, já que exaltam a positividade do que se proporcionará aos estudantes com o uso das temáticas selecionadas: mobilização de diferentes campos do saber e mudança de atitudes, não apenas em relação à valorização da vida, mas também no auxílio ao próximo, como afirma:

Abordar um trabalho relacionado à educação para o trânsito **mobiliza diferentes campos do saber para dar conta de sua complexidade. Deve promover** reflexão e mudança de comportamento e de atitudes com o intuito de valorizar a vida, a segurança e o bem-estar pessoal e coletivo (OLIVEIRA, 2018, p. 12, grifos nossos)

A postura do enunciador em relação ao enunciatário-professor é de distanciamento, por meio da debreagem enunciativa (ele-lá-então), bem como pela modalização deôntica, /dever-fazer/, reiterada pelo uso do imperativo “leia”. Lembramos que a modalização exprime a posição do enunciador em relação ao que diz; no caso da modalização deôntica, a ideia expressa pelo enunciador é a de obrigatoriedade. Um dos efeitos alcançados é o de colocar enunciador e enunciatário em patamares de saberes diferentes: o primeiro sabe (/crer-ser/), por isso propõe; o segundo por não saber, deve seguir a proposta para, então, tornar-se competente. A hierarquização entre enunciador e enunciatário pode ser reiterada também pela escolha da diagramação, das cores e das figuras que nela constam. Todas, como citado anteriormente, incidem sobre a ideia de precisão, exatidão, objetividade e, portanto, criam um distanciamento entre enunciador-enunciatário.

Figura 3: Apresentação da unidade 1 do livro “Apoema”



Fonte: Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/leb/livros-pnld>

A terceira figura, referente à obra didática *Apoema*, apresenta texto verbal e verbo-visual, o título da unidade é “Histórias do cotidiano” e, nela, há uma seção de perguntas ao estudante que pressupõe uma interação entre texto e leitor, cujo tom é o de familiarizar-se, aproximar-se da obra (no caso, das duas: a fotografia e o próprio livro didático). Assim, o título da unidade ganha mais significado, uma vez que traz ao estudante uma imagem do cotidiano e, ao mesmo tempo, coloca-se como objeto de seu cotidiano. A cor de destaque é o azul e a indicação do número da unidade encontra-se em laranja.

O livro apresenta uma diagramação um pouco diferente, apesar de também ser dividido em colunas e conter caixas de texto no espaço inferior das páginas. Na coluna da esquerda, há os “Objetivos da unidade” e, logo abaixo, uma caixa de texto com a afirmação: “É possível articular o estudo feito nesta unidade às Sequências didáticas 1 – Crônicas: entre o jornalismo e a literatura e 2 – Formação de palavras” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 8). Mais abaixo, na mesma página, há a seção de “Orientações”, que apresenta propostas de questões a serem lançadas ao estudante e uma explicação sobre o que elas podem suscitar neles. Há também o uso de três verbos no imperativo (“inicie”, “pergunte” e “agende”), mas as modalizações presentes nesse trecho são aléticas, ou seja, da ordem do /poder/ sobre o /ser/: “é possível”, “podem ajudar”. Há nela, ainda, um retângulo com “Dicas de organização”.



Observa-se, assim, um enunciador que manipula seu enunciatário pela sedução de proposições dialógicas, envolvendo-o em um discurso voltado à poesia do cotidiano. Na página à direita, a continuação da seção “Orientações” propõe respostas a questões dirigidas aos estudantes. A construção da apresentação da unidade como um todo, portanto, prevê uma interação tanto com o enunciatário-professor, quanto com o estudante como se observa a seguir:

2. Após ouvir as respostas dos alunos, **explique** a eles que a cena já estava lá. A fotografia selecionou a imagem de um evento pouco observado em uma cidade grande.
3. Resposta pessoal. Ele pode ter chamado a atenção por causa da palavra *love*, dos corações e da planta que nasceu em um local inusitado. Na agitação da cidade, alguém fala de amor e uma planta sobrevive.
4. **Chame** a atenção dos alunos para o fato de que as cenas que costumam estar todos os dias diante de nós, muitas vezes, não são percebidas. **Comente** que a imagem traz a voz da pessoa que escreveu e desenhou no muro (De qual tipo de amor ela fala?) e a voz da própria fotógrafa, que dá à cena um novo significado e novas possibilidades de leitura, por exemplo: “o amor resiste à mais dura realidade” ou “a natureza é amor”, etc (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 9).

A obra de Teixeira *et al.* (2018) também apresenta debreagem enunciativa e, portanto, um distanciamento entre enunciador e enunciatário. Mas, nesse caso, poderíamos falar em um grau de distanciamento menor, uma vez que as escolhas lexicais e a organização sintática do texto dão um tom mais leve às formas verbais no imperativo, que apontam para um enunciatário-professor com saberes que estão além da temática proposta, e que poderia ser nomeado como enunciatário-pesquisador. Ao mesmo tempo, pressupõe um enunciatário-estudante que sabe, mas visa despertar nele um /querer-ser/ mais observador. Desse modo, a relação enunciador-enunciatário pressupõe saberes comuns. A proposta dessa obra didática é a do acréscimo, enquanto no primeiro livro é a do preenchimento.

Até aqui, apenas pelo breve exame das apresentações das unidades iniciais das duas obras, é possível observar o tratamento enunciativo-discursivo de que fala a BNCC de forma predominante no livro “Apoema”, ou seja, a da linguagem como processo de interlocução realizado nas práticas sociais existentes numa sociedade, bem como o trabalho que relaciona textos a seus contextos de produção, visando desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Além disso, já se observa logo na apresentação da unidade a exploração de um texto verbo-visual (uma crônica visual, como aponta Teixeira *et al.* no próprio livro didático) e, principalmente, o exercício da leitura como a concebemos aqui, isto é, como um processo de interpretação e entrelaçamento de consciências discursivas de sujeitos, cujas expressões, na atualidade, ultrapassam – como citado no início deste artigo – as páginas dos livros.



## 2.1 Leitura como prescrição e leitura como interpretação

Conforme aponta Cortina (2000, p. 57-69), há três modalidades de leitura: a modalidade epistêmica, a ética e a estética. Isso porque, ao entender a leitura como relação intertextual ou “[...] um texto que remete a outro que é sua razão de ser, e que o enunciador desse texto de leitura é um sujeito sócio-histórico, chega-se à conclusão de que o que ocorre no processo interpretativo é uma emissão de juízo de três Cortina ordens” (CORTINA, 2000, p. 59).

Nesse sentido, na modalidade epistêmica de leitura espera-se que o leitor manifeste “[...] sua adesão ao texto lido” (CORTINA, 2000, p. 60). Dependendo do fazer persuasivo do discurso do enunciador e da semelhança/aproximação ou não entre as formações ideológicas do enunciatário, haverá afirmação ou negação desse discurso. Além disso, é preciso observar que o juízo epistêmico criado

depende de um *saber* que incide sobre as modalizações veridictórias do enunciado, materializadas pela oposição entre o “ser” e o “parecer”. Quando um sujeito lê um texto, toma-o como objeto sócio e, por essa razão, sua interpretação será da ordem do parecer sobre o ser. “O juízo epistêmico é uma assunção do numeral a partir do fenomenal interpretado” (Greimas & Courtés, s.d., p. 151). Isso significa que a leitura é sempre uma busca do ser, uma busca da verdade que não é conseguida de maneira simples, porque, pelo fato de constituir um outro texto, terá que desencadear um novo contrato enunciativo para ser reconhecida como verdadeira, e assim até o fim. É por essa razão que, muitas vezes, o valor epistemológico de uma leitura é dado pelo contexto institucional no qual está assentada (CORTINA, 2000, p. 60)

O ponto chave dessa afirmação encontra-se no processo de busca pela verdade do texto – o que, por sua vez, pressupõe a criação de um novo contrato enunciativo – e no contexto institucional da leitura. Ao se deparar com um texto, o leitor já inicia a busca pela validação do que lê por meio de seu fazer interpretativo e, ao mesmo tempo, já lhe atribui um estatuto verdadeiro pelo contexto institucional em que está inserido: o do livro didático. Já a modalidade ética diz respeito àquela por meio da qual o estudante-leitor, interpretando os valores inscritos no texto lido – a partir dos valores de sua formação ideológica e como um sujeito sócio-histórico – irá se posicionar diante da oposição certo *vs* errado, bom *vs* mau (CORTINA, 2000, p. 61-62). A modalidade estética, por sua vez, refere-se aos textos que apresentam uma preocupação mais voltada para a elaboração da linguagem e para a materialidade da mensagem, ligando-se, portanto, à determinação do valor artístico de um texto que o leitor interpreta (CORTINA, 2000, p. 62).



Pensando dessa maneira, as atividades que antecedem a leitura de um determinado texto (seja ele qual for), serviriam de observação para o professor, a respeito desses juízos de valor que o aluno apreende em relação ao texto lido e, conseqüentemente, de sua familiaridade ou não com esse determinado texto. Examinaremos, a seguir, trechos dos capítulos iniciais das duas obras aqui analisadas.

No livro, *Tecendo linguagens*, o primeiro capítulo, intitulado “Comunicação em diferentes linguagens”, tem como título da primeira seção “Para começo de conversa”. Ela é dedicada à introdução da ideia de história e da evolução da comunicação, desde a comunicação dos homens das cavernas até a atualidade. Após um breve texto verbal sobre o assunto, há três questões para o aluno e a imagem de uma pintura rupestre feita há 170.000 anos no complexo das cavernas de Lascaux, França. Na coluna à esquerda, em azul claro, há a indicação das competências e das habilidades trabalhadas no capítulo, sendo: seis competências gerais, oito competências específicas de Língua Portuguesa e trinta e oito habilidades dessa área. Em seguida, há a indicação de duas habilidades que se referem à seção “Para começo de conversa” e uma breve explanação sobre as propostas da seção, indicando, dentre elas, o levantamento dos saberes dos alunos sobre a temática em questão, bem como as inferências, deduções, hipóteses que eles podem levantar, com a seguinte finalização: “Deixe os alunos se expressarem livremente em relação às questões propostas, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural” (OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Figura 4: Capítulo 1 da obra “Tecendo linguagens”

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS NO CAPÍTULO 1**

**Competências gerais**  
2, 3, 4, 5, 8 e 9

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9

**Habilidades**  
(EF07LP04), (EF07LP06), (EF07LP07), (EF07LP08), (EF67LP06), (EF67LP08), (EF67LP15), (EF67LP19), (EF67LP20), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF67LP30), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF69LP05), (EF69LP11), (EF69LP12), (EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15), (EF69LP25), (EF69LP30), (EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34), (EF69LP38), (EF69LP41), (EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55), (EF69LP56)

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

**Habilidades**  
(EF69LP25) e (EF67LP23)

Esta seção propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno em relação ao tema do capítulo, permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória.

Este é o momento de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do capítulo, **Comunicação em diferentes linguagens**, com a realização de anteci-

**Capítulo 1**

## Comunicação em diferentes linguagens

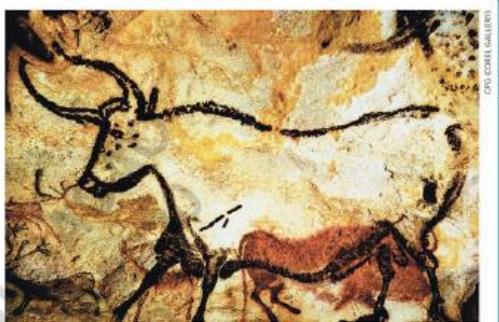
**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

A linguagem, em suas diferentes modalidades e formas, é usada para a efetivação da comunicação humana. Temos uma diversidade de manifestações da linguagem: verbal, corporal, visual, verbo-visual, sonora e digital.

Talvez você não saiba, mas nos últimos trinta anos tem acontecido uma revolução nos meios de comunicação, na circulação da informação e no modo de as pessoas se relacionarem. Isso se deve ao surgimento e à ampliação de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação.

1. Como você acha que as pessoas se comunicavam antes da invenção da escrita?
2. E antes do telefone convencional? E do celular?
3. Como você acha que era o mundo antes da internet e das redes sociais?

Agora, você vai ver uma imagem que representa uma das primeiras formas de registro da história humana.



Fonte: OLIVEIRA, 2018, p. 14

Em relação às habilidades referentes à essa seção, são elas (BRASIL, 2018, p. 169 e 149):

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

Centradas no respeito à opinião alheia e em posicionamentos consistentes sobre o tema a ser discutido, essas habilidades reforçam uma concepção de leitura que, na verdade, considera superficialmente os textos produzidos durante o ato da leitura. Não há, nas habilidades prescritas, a indicação da observação dos juízos criados pelos estudantes em relação ao texto lido, o que auxiliaria o professor a construir um perfil de seus leitores de sala de aula, conhecendo-os também como sujeitos sócio-históricos.



Recapitulando, antes de prosseguirmos, as orientações dadas ao professor no início da unidade 1 do livro, não estão relacionadas ao primeiro capítulo, uma vez que a informação central liga-se à valorização da linguagem não verbal que orienta o trânsito. Em seguida, a temática destacada é a do voluntariado. Há uma incoerência discursiva entre a apresentação da unidade 1 e o primeiro capítulo. Além disso, o título da seção, “Para começo de conversa”, possui certa ambiguidade, uma vez que pode ser lido como início de um “bate-papo”, mas também carrega em si um tom de ordem, quase beirando uma expressão inicial de argumentação. Assim, retoma-se a hierarquização entre enunciador-enunciatário.

O primeiro capítulo do livro *Apoema* não apresenta título, traz apenas a indicação do número correspondente ao capítulo e uma seção intitulada “Antes da leitura” (sinalizada, à esquerda como atividade oral). Seu título possui tom de aviso que delinea um percurso para o leitor dado pelo enunciado, inserido logo abaixo, “Observe as imagens”. Novamente, há a presença de dois textos visuais, cada um deles com a imagem de destaque de um torcedor em um estádio de futebol segurando um radinho de pilha. Um deles está no Rio de Janeiro e outro em Munique, na Alemanha. As imagens instigam à leitura do texto verbal que vem na sequência e contextualizam o uso dos “radinhos de pilha” em oposição aos *smartphones* atuais. Ao mesmo tempo, apresenta o próximo texto (uma crônica) que trata de torcedores que “veem com os ouvidos”. A seção termina com a seguinte frase: “Como isso é possível? Leia para saber” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p.10).

Figura 5: Capítulo 1 da obra “Apoema”

### Objetivos do capítulo

- Ler, interpretar e compreender uma crônica observando o uso criativo da linguagem, as escolhas lexicais e a esfera de circulação do gênero.
- Compreender como os textos se organizam em orações e como estas se estruturam em sujeito e predicado.
- Diferenciar sintagmas nominais e verbais.
- Identificar e empregar os registros formal e informal da língua, observando a adequação a situações comunicativas diversas.

**NA BNCC**

O encaminhamento deste capítulo propicia o desenvolvimento das competências e das habilidades a seguir.

**COMPETÊNCIAS GERAIS**  
1, 3 e 6

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS LINGUAGENS**  
1, 2 e 5

**LÍNGUA PORTUGUESA**  
1, 4 e 10

**HABILIDADES**  
(EF07LP04), (EF07LP07), (EF09LP44), (EF07LP26), (EF07LP37)

CAPÍTULO

1



**Antes da leitura**

Observe as imagens.




Torcedor no Estádio Nilton Santos assistindo a Botafogo x Flamengo, Rio de Janeiro (RJ), 2017. Torcedor em estádio, Musique, Alamartha, 2000.

- 1 Onde estão as pessoas retratadas? **Em um estádio de futebol.**
- 2 O que elas estão fazendo? **Assistindo a uma partida de futebol, torcendo e ouvindo a partida em um rádio de pilha.**
- 3 Você conhece o objeto que as pessoas estão segurando? Caso não conheça, pesquise na internet ou troque ideias com os colegas, o professor ou outros adultos. **É um rádio de pilha.**
- 4 O título do texto que você lerá é “Vendo com os ouvidos”. Como é possível relacionar esse título com as fotografias acima?
- 5 Você costuma ir a estádios? Se sim, que hábitos tem quando vai ao campo? Você usa uma roupa específica? Leva algum objeto de estimação? Como acompanha o jogo? **Resposta pessoal.**

Fonte: Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/leb/livros-pnld>

Na página esquerda há ainda, no canto superior, a seção que introduz os “Objetivos do capítulo” e um retângulo, logo abaixo, intitulado “Na BNCC”, em que há a apresentação das três competências gerais trabalhadas no capítulo; três competências específicas da área de Linguagens, três competências específicas de Língua Portuguesa e cinco habilidades dessa área. Apesar de não constar na imagem aqui reproduzida, o livro ainda apresenta um breve texto no canto inferior da página esquerda, intitulado “Pré-requisitos”, em que aponta os saberes que se espera que o aluno já domine para acessar os conhecimentos que serão aprofundados. Apresenta ainda, na parte logo abaixo da seção “Antes da leitura”, uma caixa de texto intitulada “Respostas” que, curiosamente, responde, ou melhor, complementa, as questões três e quatro propostas ao aluno. Isso reitera a posição do enunciatador em relação ao enunciatário-professor, pois, as respostas colocadas visam tanto dialogar



com professores mais jovens (que podem não ter conhecimento do uso dos rádios de pilha), como assegurar-lhes que as informações solicitadas serão respondidas no decorrer dos textos que virão.

Nesse sentido, o livro apresenta uma coerência discursiva, na medida em que dá continuidade ao que foi apresentado na unidade I, tanto que não há título no capítulo, o que pressupõe (e reitera) a ideia de desenvolvimento das “Histórias do cotidiano” (título da unidade 1). Nesse caso, um enunciador mais próximo do enunciatório-aluno, uma vez que as imagens chamam a atenção do leitor; um enunciador que considera os saberes do enunciatório-professor, pois dialoga com ele numa relação horizontal e não vertical.

Além disso, é preciso destacar que a seleção e a organização das competências e das habilidades específicas não estão amparadas na quantidade, mas antes na qualidade e numa proposta de trabalho de aprofundamento. Outro fato que nos chama atenção é a não fragmentação dessas habilidades por seções do capítulo, o que revela uma concepção de aprendizado integrador, isto é, o que é trabalhado em um item do capítulo estará relacionado a todos os outros e os processos de leitura, de interpretação, de aquisição de conhecimento, portanto, não ocorrem de maneira estanque. Somado a isso, o enunciador pressupõe um enunciatório-professor competente, no sentido semiótico do termo, em relação aos saberes propostos pela BNCC. E, nesse sentido, mais uma vez, esse enunciador coloca-se como um facilitador, um mediador, alguém que faz sugestões de interações e não um prescritor de receitas.

Desse modo, ao longo do capítulo, as habilidades destacadas reforçam essa visão, pois estão ligadas a diferentes eixos integradores e também a outros campos de atuação que não apenas ao jornalístico-midiático, como se observa a seguir:

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos (BRASIL, 2018, p. 157- 175)



### 3 PARA CONCLUIR

De tudo o que foi brevemente exposto até o momento, gostaríamos de destacar que o ato de leitura está para além das palavras, ou seja, do código escritor, o que pressupõe que as leituras de textos visuais e/ou sincréticos precisaria fazer parte do dia a dia dos estudantes. Nesse sentido, é sempre válido e possível realizar um trabalho com intertextos e interdiscursos. Para tanto, é preciso entender o texto como da ordem da manifestação e o discurso como do domínio da imanência. O texto é sempre a manifestação de um discurso. Assim, um discurso pode ser manifestado em diferentes textos. Dito isso, esclarecemos que a relação dialógica entre discursos, relação essa constitutiva dos discursos, é o que chamamos aqui de interdiscursividade; já intertextualidade é a materialização textual da relação entre discursos.

Desse modo, é preciso atentarmos para o fato de que a intertextualidade pressupõe uma interdiscursividade, mas quando a relação discursiva não se manifesta no texto, temos apenas a interdiscursividade (FIORIN, 2012). Há ainda, outra questão ligada aos intertextos e aos interdiscursos que estabelece relação com o conceito de compreensão e de interpretação do estudante. Segundo Cortina (2000, p. 75), eles devem ser diferenciados:

Utilizamos, portanto, o termo compreender para significar a apreensão daquilo que está escrito numa superfície discursiva. A compreensão corresponde ao reconhecimento da organização morfológica, sintática e semântica de um texto. Já a interpretação requer a relação entre a enciclopédia de leitura (no sentido semiótico) do leitor e a do texto, isto é, a procura da coerência entre os conceitos ativados pelo discurso do texto de leitura e os conceitos do discurso do universo de conhecimento do leitor. A interpretação corresponde, portanto, ao reconhecimento da organização semiótica do texto e da cultura em que ele se manifesta e que nele se manifesta.

É de extrema importância essa distinção apresentada, uma vez que um erro de compreensão (relação intradiscursiva) ou alterações no contexto social, cultural ou histórico influenciam interpretações (relação intertextual) e podem prejudicar o ato de leitura, podendo gerar alterações interpretativas nem sempre “adequadas” ou condizentes com o texto lido. É por isso que a relação enunciador-enunciatório, de aproximação ou de distanciamento, é tão importante. Ela pode auxiliar no direcionamento do olhar do enunciatório-professor para essas questões. Além disso, é importante prever os ajustamentos interpretativos que podem ocorrer pela intertextualidade – que trata da relação entre o texto de origem e os outros criados a partir dele pela interpretação do leitor – bem como da verificação do estabelecimento ou não de relação com os outros textos apresentados nos capítulos.



Tecer com os alunos as semelhanças e as diferenças entre eles enriquece a proposta, principalmente se forem de natureza semiótica diferentes. Esses mecanismos podem ainda, auxiliar na observação de como os alunos estabelecem contratos enunciativos e, por conseguinte, como são persuadidos por determinados textos, o que contribui para o que Barros (2019) afirma em seu texto sobre a contribuição dos estudos linguísticos e discursivos nos processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Na atualidade, para a semiótica, uma questão relevante é a necessidade de saber ler textos, principalmente os que circulam na internet, como as *fake news*, cujos princípios estão fundamentados na mentira, no ódio, na intolerância, no não pluralismo – no sentido mais amplo que esse termo pode ter. Reitera a autora que a chave para essa questão encontra-se no conhecimento linguístico e discursivo sobre intolerância na e da linguagem e no uso desse conhecimento no “chão da escola”, de maneira que tanto o ensino de língua, quanto o de literatura efetivem-se como geradores de mudanças sociais positivas, inclusivas que permitam a circulação de ideias pluralistas consistentes, integradoras e humanas. Portanto, a concepção de leitura aqui defendida também contribui para tal mudança e, por isso reiteramos a relevância de se conhecer a rede intertextual que compõe o conhecimento do leitor-estudante (CORTINA, 2000). Como afirma a própria pesquisadora, essas relações entre intolerância, preconceito e escola possuem mão dupla, uma vez que, “se o conhecimento sobre os discursos intolerantes ajuda a repensar o ensino, sem a escola as mudanças discursivas e sociais propostas não acontecem ou não têm a penetração desejada” (BARROS, 2019, p. 2).

Corroborar nossa hipótese, Fiorin (2004, p. 108), ao afirmar que “o ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso dos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto”. Vale retomarmos o que propõe a BNCC, não apenas em termos de perspectiva de linguagem – que é a enunciativo-discursiva – mas também em relação a propostas de trabalho com diferentes linguagens, conforme se observa a seguir:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens.





Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p. 69).

É fato que o letramento digital (assim como outros letramentos) é uma realidade que já existe há muito, inclusive nas escolas, mas ele é pouco usado pedagogicamente. Talvez, um dos motivos deva-se à falta, ainda, de estrutura digital (*wi-fi*, computadores, salas de informática bem estruturadas para uso contínuo e simultâneo, etc.) e, sem dúvida, à impossibilidade de acesso de grande parte da comunidade escolar, cujos planos de consumo de dados é limitado. Em meio à pandemia da COVID-19, a educação constatou sua fragilidade para romper as barreiras físicas e proporcionar meios virtuais de acesso a conteúdos educacionais.

Outro motivo, porém, pode ser decorrente da lacuna (que insiste em permanecer) em relação à concepção de texto ligada à sua forma verbal, que predomina no espaço escolar. Esse é, na verdade, um dado que pode ser comprovado pelas breves comparações tecidas aqui. O livro didático de Oliveira (2018), embora apresente uma variedade de gêneros textuais, concentra-se em habilidades voltadas à escrita e, portanto, ao texto verbal; assim como a própria BNCC valoriza a produção verbal e o desenvolvimento de habilidades à ela ligadas. É o que afirma a nota de rodapé do trecho citado anteriormente:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante **atestam ainda a primazia da escrita e do oral** (BRASIL, 2018, p. 69, grifos nossos)

Como vemos, o que ocorre é um jogo de veridicção em que há a manutenção do discurso do parecer, visto que o fazer persuasivo do destinador-manipulador enuncia uma certeza: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). No entanto, esse fazer-parecer-verdadeiro da proposta inicial é negado por um fazer interpretativo do mesmo destinador, agora julgador, que revela que as habilidades prescritas nos quadros curriculares de cada ano escolar “atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2018, p. 69). O tom de justificativa da nota de rodapé dado pelas expressões “O espaço maior”, “é devido”, “tão somente”, “mais recente”, “pouco usual” expõe a contrariedade sob a qual se constrói o texto na expressão “já consolidados”, “ainda” e “primazia”.





Esse é, portanto, o dilema educacional que se perpetua ano após ano: tradição *vs* inovação. Sob essa “base” contraditória, narrativas de livros didáticos mais voltados à quantidade de habilidades a serem trabalhadas, a leituras superficiais de textos – uma vez que não se trabalham os intertextos e interdiscursos dos diferentes gêneros apresentados em um único capítulo – ainda são construídas e aprovadas pelo PNLD.

De acordo com a perspectiva de leitura aqui assumida, de nada adianta destacar que há uma variedade de tipos e de gêneros textuais se eles não forem tratados sob outro paradigma de leitura. Assim, as marcas que distinguem as narrativas construídas pelas propostas dos livros didáticos aqui examinados referem-se à relação entre enunciador-enunciatário pautada em uma perspectiva prescritiva de linguagem *vs* uma, efetivamente, pautada em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem; à pressuposição de um enunciatário-estudante fundamentada em uma visão tradicionalista de leitor e de leitura *vs* uma visão de enunciatário-estudante mais próxima do século XXI e, finalmente, a organizações discursivas que promovem o que é prescrito *vs* as que estimulam o exercício da intertextualidade e da interdiscursividade.

Destacamos, porém, que essa contradição permanece porque há um discurso falso construído sob o eixo do /parecer-ser/ inovador, mas /não-ser/. Por outro lado, ressaltamos que há avanços propostos pela BNCC, mas é imprescindível uma leitura crítica desse documento, da mesma forma que é urgente a explicitação das concepções de texto, de leitura, por um lado, bem como a das teorias sob as quais ele se fundamenta ao falar de gêneros e de semiótica, de outro.

As questões relacionadas à leitura propostas pela BNCC carecem desses esclarecimentos para que se possam estabelecer as fronteiras entre as diferentes linhas teóricas sob as quais os conceitos citados podem ser aplicados e desenvolvidos. Além disso, o trabalho com textos visuais e verbovisuais precisa fazer parte do dia a dia dos estudantes e da sala de aula para que se possa, efetivamente, trabalhar a leitura de textos multissemióticos em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.





CORTINA, A. **O príncipe de Maquiavel e seus leitores**: uma investigação sobre o processo de leitura. São Paulo: EdUnesp, 2000.

FIORIN, J. L. **As Astúcias da enunciação**. São Paulo: Editora Ática, 2. ed., 2002.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

FONTANILLE, J. Pour changer, commencer par la fin : digression sur la rationalité didactique. *In* : VINCENSINI, J.-J. (org.). **Sémiotique didactique**, v. 10, n. 42, jun., 1987.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

INEP. **Relatório SAEB 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fe63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, T. A. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 7º Ano – Tânia Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. 5ª edição, Barueri [SP]: IBEP, 2018. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em 10 fev. 2021.

TEIXEIRA, L.; SOUZA, S. M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. **Apoema**: português 7. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

*Artigo recebido em: 16/05/2021*

*Artigo aprovado em: 18/10/2021*

*Artigo publicado em: 08/12/2021*

#### COMO CITAR

CORTINA, A.; CRUZ, A. C. de P. de S. Duas concepções de leitura em livros didáticos para o 7º ano do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02132, 2021.

