

O LUGAR DA LEITURA NO REVISIA GOIÁS

Lázaro Eduardo Leal

Universidade Federal de Jataí
<http://lattes.cnpq.br/2554297334639147>
<https://orcid.org/0009-0007-1084-5305>
E-mail: lazaro.leal@discente.ufj.edu.br

Silvio Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Jataí
<http://lattes.cnpq.br/2345103994889195>
<https://orcid.org/0000-0002-8705-4356>
E-mail: shivonda@ufj.edu.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-11>

RESUMO: Este artigo discute o lugar da leitura no material didático complementar ‘Revisa Goiás’, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás para o Ensino Médio, partindo de uma inquietação central: que concepção de leitura sustenta esse recurso e que práticas de letramento ele tende a favorecer no cotidiano escolar? Com base nessa problematização, o objetivo é analisar de que maneira o ‘Revisa Goiás’, no eixo de leitura e interpretação de textos, mobiliza diferentes concepções de leitura e orienta determinados modos de interação com a linguagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa predominante, articulada a levantamento quantitativo, tendo como *corpus* uma edição específica do material. A análise foi conduzida com apoio da Análise de Conteúdo, em diálogo com referenciais dos estudos do letramento, da linguagem e da educação, especialmente Lawrence Bardin, Magda Soares, Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner, Paulo Freire e a BNCC. Os resultados apontam que a leitura ocupa posição central na organização pedagógica do material, com predominância do eixo Leitura, Análise Linguística e Semiótica e baixa incidência de propostas de produção textual. Embora o discurso do material se aproxime de perspectivas sociointeracionistas e do trabalho com gêneros do discurso, suas atividades concentram-se, em grande medida, na interpretação textual e em habilidades vinculadas às avaliações externas. Conclui-se, assim, que o ‘Revisa Goiás’ favorece, sobretudo, práticas associadas ao letramento escolar, situando-se numa zona de tensão entre a promessa de formação crítica do leitor e as exigências da lógica avaliativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Leitura. Letramento. Material didático. Revisa Goiás.

THE ROLE OF READING IN THE REVISIA GOIÁS TEACHING MATERIAL

ABSTRACT: This article examines the role of reading in the supplementary teaching material Revisa Goiás, developed by the Goiás State Department of Education for high school. It is grounded in a central question: what conception of reading underlies this material, and what literacy practices does it tend to promote in everyday classroom contexts? Based on this problem, the study aims to analyze how Revisa Goiás, within the reading and text interpretation axis, mobilizes different conceptions of reading and shapes specific forms of engagement with language. Methodologically, this is a documentary study with a predominantly qualitative approach, supported by quantitative data, using a

specific edition of the material as its corpus. The analysis draws on Content Analysis, in dialogue with theoretical contributions from literacy studies, language studies, and education, particularly Lawrence Bardin, Magda Soares, Mikhail Bakhtin, Jerome Bruner, Paulo Freire, and the Brazilian National Common Curricular Base. The findings indicate that reading occupies a central position in the material's pedagogical organization, with a strong emphasis on the Reading, Linguistic and Semiotic Analysis axis and a limited presence of writing activities. Although the material aligns, at the discursive level, with socio-interactionist perspectives and genre-based approaches, its activities are largely focused on text interpretation and skills associated with external assessments. The study concludes that Revisa Goiás primarily promotes school-based literacy practices, operating within a tension between the goal of fostering critical readers and the demands of standardized evaluation frameworks.

KEYWORDS: Education. Reading. Literacy. Teaching Materials. Revisa Goiás.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou a conviver, de maneira cada vez mais intensa, com materiais pedagógicos produzidos fora do circuito editorial tradicional e incorporados diretamente pelas redes públicas de ensino. No estado de Goiás, esse movimento ganha contornos particulares com a adoção do material didático complementar 'Revisa Goiás', elaborado pela Secretaria de Estado da Educação para uso no Ensino Médio. À primeira vista, trata-se de um recurso voltado à recomposição das aprendizagens. Quando se observa sua organização interna, no entanto, seus eixos de ensino e o tipo de atividade que propõe, a questão fica mais densa e surgem questões, como: que concepção de leitura sustenta esse material e que práticas de letramento ele tende a favorecer no cotidiano escolar?

Essas indagações se tornam maiores porque o trabalho com leitura, na escola, nunca é neutro. Ao selecionar textos, definir habilidades prioritárias e organizar formas específicas de interação com a linguagem, o material didático acaba participando da formação do leitor. Em outras palavras, ele ajuda a desenhar o que se entende por ler, interpretar, responder e produzir sentidos. É justamente nesse ponto que o 'Revisa Goiás' merece atenção analítica, sobretudo por se tratar de um recurso pedagógico vinculado a políticas educacionais estaduais e articulado, em alguma medida, às exigências das avaliações externas.

Partindo desse horizonte, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o material didático complementar ‘Revisa Goiás’, no eixo de ensino leitura e interpretação de textos, mobiliza diferentes concepções de leitura e quais tipos de letramento tende a favorecer no Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás. Para isso, tomamos como *corpus* uma edição específica do material, a de 2024, e concentramos nossa análise nas atividades destinadas à leitura, articulando levantamento quantitativo e interpretação qualitativa à luz da Análise de Conteúdo e de referenciais ligados aos estudos do letramento, da linguagem e da educação.

A discussão foi organizada em três movimentos. Inicialmente, são descritos os procedimentos metodológicos que orientaram a constituição do *corpus* e o tratamento dos dados. Na sequência, desenvolvemos a análise do material, considerando a centralidade da leitura em sua organização pedagógica, a concepção de leitura mobilizada pelas atividades, a relação com as políticas de avaliação e os tipos de letramento favorecidos. Ressaltamos que as discussões teóricas aparecem junto com a análise de dados, formando uma única seção. Por fim, na parte final, retomamos os principais resultados e problematizamos suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa predominante, orientada para a análise do material didático complementar ‘Revisa Goiás’, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública estadual de Goiás. Produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), por meio do Núcleo de Recursos Didáticos (NUREDI), esse material passou a integrar de forma sistemática as práticas pedagógicas da rede a partir de 2022, configurando-se como um documento educacional relevante para compreender as mediações didáticas que atravessam o ensino de leitura nesse nível de escolarização. Para os fins deste artigo, delimitou-se como *corpus* uma edição específica do material, focalizando exclusivamente as atividades destinadas ao eixo de leitura e interpretação de textos.

A geração dos dados combinou levantamento quantitativo e análise qualitativa. Inicialmente, procedeu-se ao mapeamento das atividades de leitura presentes no material, considerando variáveis como número de textos utilizados, quantidade de questões propostas e tipologia das atividades (objetivas ou discursivas). Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos, com o objetivo de tornar visíveis padrões de organização didática e tendências na abordagem da leitura.

A etapa interpretativa foi conduzida à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), empregada como procedimento para examinar o conteúdo das atividades e identificar os tipos de letramento mobilizados pelas propostas de leitura. Tal abordagem permite compreender como determinadas formas de interação com os textos são privilegiadas no material e quais implicações pedagógicas decorrem dessa organização didática no contexto do Ensino Médio.

ANÁLISE DOS DADOS: CENTRALIDADE DA LEITURA NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MATERIAL

A análise do material didático ‘Revisa Goiás’ foi realizada tomando como unidade de análise os grupos de atividades que compõem o recurso. Ao todo, foram identificados 140 grupos de atividades, distribuídos ao longo das edições analisadas do Ensino Médio. A partir desse conjunto, observamos de que modo o material trabalha com a leitura e quais práticas de letramento tende a favorecer no cotidiano escolar.

Os dados quantitativos indicam, logo de saída, um traço bastante evidente da estrutura do material. O referido concentra de modo bastante contundente atividades vinculadas à leitura e à interpretação de textos. Entre os 140 grupos de atividades, o eixo Leitura, Análise Linguística e Semiótica aparece em 91 ocorrências, correspondendo a (65%) do total. Já o eixo Oralidade e Leitura ocorre em 37 grupos de atividades (26%), enquanto Produção Textual aparece apenas 12 vezes (8%).

Esses números apontam que a leitura ocupa posição central na organização do material. Em grande parte das atividades, ela funciona como ponto de partida para o desenvolvimento das tarefas propostas. Mesmo quando o foco se desloca para outros

eixos, como oralidade ou produção textual, a leitura permanece presente como etapa preliminar do processo.

Os percentuais apresentados há pouco, tomados em conjunto, nos fazem compreender que a leitura não aparece no ‘Revisa Goiás’ apenas como um dos eixos do trabalho pedagógico, mas como o centro em torno do qual o material se organiza, como também dissemos há pouco. Quando (65%) dos grupos de atividades se concentram em Leitura, Análise Linguística e Semiótica, diante de (26%) destinados à Oralidade e Leitura e de apenas (8%) voltados à Produção Textual, forma-se um conjunto de práticas de linguagem bastante nítido, isto é, o estudante é chamado, antes de tudo, a ler, interpretar e responder. Em certa medida, isso pode ser compreendido como uma escolha didaticamente positiva, já que a leitura sustenta grande parte das práticas escolares e funciona, muitas vezes, como condição de acesso aos demais usos da linguagem. Ainda assim, quando essa centralidade se torna tão marcada, ela deixa de ser apenas um ponto de partida e passa a definir o horizonte formativo sobre o qual o material se apoia.

Como propõem Street (2014) e Soares (2020), as práticas de letramento assumidas pela escola nunca são neutras, pois selecionam, organizam e legitimam determinados modos de relação com a linguagem. No caso do ‘Revisa Goiás’, a força do eixo da leitura, expressa nos (65%) dos grupos de atividades, sugere a prevalência de práticas mais vinculadas ao letramento escolar, isto é, à leitura como atividade regulada, orientada por finalidades pedagógicas específicas e por formas relativamente controladas de interpretação. Desse modo, ainda que os (26%) do eixo Oralidade e Leitura indiquem alguma abertura a outras atividades e práticas de linguagem, o peso dominante da leitura interpretativa tende a restringir, ao menos em parte, a ampliação de experiências mais diversas de letramento. Em termos formativos, isso significa que o material fortalece um tipo de inserção do estudante na cultura escrita que, embora importante, pode acabar estreitando o contato com outras práticas de linguagem menos escolarizadas, mais interativas e mais abertas à circulação social dos sentidos.

Nesse ponto, já é possível perceber uma primeira concepção de leitura mobilizada pelo material. Concentrar a maior parte dos grupos de atividades no eixo Leitura, Análise Linguística e Semiótica e o organizar os demais eixos em torno desse núcleo, deixa entrever que o ‘Revisa Goiás’ tende a tratar a leitura como prática escolar regulada,

orientada por finalidades pedagógicas bem definidas. Assim, a própria distribuição das atividades já sugere uma concepção de leitura fortemente vinculada à interpretação conduzida no espaço escolar.

A distribuição quantitativa das atividades anuncia um equilíbrio relativo entre três momentos os quais direcionam a organização estrutural do material. No *corpus* analisado, foram identificadas 288 atividades no grupo 1 (34%), 285 no grupo 2 (34%) e 260 no grupo 3 (31%). Esse equilíbrio sugere uma tentativa de contemplar estudantes com diferentes níveis de proficiência, o que se mostra coerente com a finalidade de recomposição das aprendizagens anunciada pelo material. O arranjo proposto pelo material deixa entender uma busca por conduzir o estudante por um percurso gradual de aprendizagem, no qual a leitura desempenha papel central em todas as etapas.

De acordo com o NUREDI (Goiás, 2024), as atividades são organizadas de modo a promover uma progressão didática. Assim, inicialmente, busca-se ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero do discurso em estudo para, em seguida, ampliar esses conhecimentos e, por fim, sistematizar os conteúdos trabalhados. Essa organização se concretiza por meio de três momentos: o primeiro grupo de atividades, voltado à contextualização do gênero, do tema e do campo de atuação, geralmente associado à prática de oralidade e leitura; o segundo, destinado à ampliação dos conhecimentos, com foco na leitura e na análise linguística e semiótica; e o terceiro voltado à sistematização, também ancorado nessas mesmas práticas (Goiás, 2024).

Essa organização em três momentos, tal como apresentada, parece, de início, bastante consistente. Ao partir da ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero do discurso, avançar para a ampliação desses conhecimentos e, por fim, sistematizar os conteúdos trabalhados, o material constrói um percurso didático relativamente claro. A partir disso, parece ser mais viável uma progressão cognitiva gradual, sendo os estudantes inseridos no trabalho escolar com a leitura, sobretudo aqueles que ainda necessitam de maior mediação do professor para acompanhar as tarefas. Nesse aspecto, a estrutura em três momentos oferece uma base organizacional importante, pois evita a apresentação abrupta dos conteúdos e procura conduzir o estudante, passo a passo, de uma aproximação inicial ao tratamento mais sistemático do texto.

Ainda assim, é justamente nessa organização aparentemente adequada que se deixam perceber alguns limites estruturais. Concentrar o percurso didático na sequência contextualização, ampliação e sistematização reforça um modo escolarizado de lidar com a linguagem no qual a leitura é continuamente reorganizada segundo finalidades pedagógicas já definidas. Em diálogo com Soares (2020), pode-se dizer que essa forma de organização fortalece o letramento escolar, já que seleciona e ordena as práticas de linguagem de acordo com a lógica da escola, conferindo menor espaço a experiências mais abertas e diversificadas de uso da leitura.

Em termos concretos, entendemos que isso significa que a progressão proposta favorece a aprendizagem de um percurso interpretativo regulado, importante, sem dúvida, para a escolarização, mas menos produtivo para a ampliação de outros letramentos. Nessa direção, Freire (2021) ajuda a perceber que, quando o trabalho com a leitura se mantém excessivamente guiado por etapas previamente delimitadas, corre-se o risco de enfraquecer sua dimensão mais crítica, isto é, sua capacidade de promover problematização, posicionamento e participação mais ativa do estudante. Assim, a estrutura que organiza o ensino também delimita, ainda que de forma não explícita, o tipo de relação com a linguagem que o material privilegia.

Essa forma de organização também ajuda a tornar mais nítida a concepção de leitura que se consolida no material. Distribuir o percurso didático em etapas sucessivas de contextualização, ampliação e sistematização nos faz perceber que o ‘Revisa Goiás’ orienta o estudante para uma relação com o texto marcada por operações interpretativas previamente delimitadas. Com isso, a leitura tende a assumir menos a feição de prática aberta a percursos diversos e mais a de atividade organizada segundo uma lógica de progressão e controle, característica do trabalho escolar com a linguagem.

Essa estratégia ganha ainda mais relevância quando se consideram os dados do SAEGO de 2023, os quais apontam avanços no desempenho dos estudantes das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, sobretudo em habilidades relacionadas ao letramento escolar, fortemente ancoradas nos descritores da matriz do SAEB. Nesse cenário, a presença de atividades com diferentes níveis de complexidade parece responder não apenas à necessidade de recomposição da aprendizagem, mas também à de continuidade do desenvolvimento de estudantes já classificados em níveis mais elevados de proficiência.

Assim, o material tende a se adequar a um público heterogêneo, o qual reúne tanto estudantes em processo de consolidação de habilidades quanto aqueles que já apresentam desempenho mais avançado.

Quando os dados do SAEGO passam a justificar a estrutura do material, a diversidade de níveis de complexidade tende a operar menos como ampliação de práticas de linguagem e mais como gradação interna de habilidades já definidas pelas avaliações externas. Em diálogo com Street (2014), podemos dizer que a organização pedagógica se aproxima de um modelo que privilegia práticas mais reguladas e institucionalmente estabilizadas de uso da leitura e da escrita. Soares (2020), por sua vez, ajuda a compreender esse processo ao mostrar que a escola recorta e reorganiza as práticas de letramento segundo suas finalidades próprias. No caso do 'Revisa Goiás', isso significa que a heterogeneidade dos estudantes é acolhida, mas dentro de um quadro relativamente restrito, no qual os diferentes níveis de proficiência continuam subordinados a um mesmo horizonte formativo. Desse modo, reforçamos a ideia de que a estrutura do material tende a fortalecer práticas mais próximas do letramento escolar e a reduzir o espaço de experiências de linguagem menos escolarizadas, menos abertas e menos diversas.

Essa questão dialoga com as finalidades atribuídas ao Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental. A BNCC (Brasil, 2018) destaca que cabe a essa etapa intensificar a análise das linguagens, promovendo uma abordagem mais crítica da leitura, da escuta e da produção de textos. Nesse sentido, a existência de grupos de atividades com níveis distintos de complexidade contribui para sustentar esse processo formativo, visando a um ensino o qual não se restrinja a um único patamar de exigência cognitiva.

Na figura na sequência, mostramos como predominantemente aparecem as atividades em cada grupo.

Figura 1: Organização dos grupos de atividades no material “Revisa Goiás”

Março

GRUPO DE ATIVIDADES 1

Semana 1

CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO TEXTUAL, O TEMA E O CAMPO DE ATUAÇÃO

Caro(a) estudante, estamos iniciando a nossa jornada de aprendizagem do ano de 2024. Nosso objetivo é contribuir com a sua caminhada. Assim, convidamos você a ler os textos com atenção para se apropriar do gênero textual, da temática abordada, interpretar e fazer as inferências necessárias, pois isso pode contribuir para que você aprecie a leitura e resolva as atividades propostas com efetividade. Vamos lá?

o objetivo de informar, notificar, referenciar, anunciar) e, geralmente, da linguagem formal. **Estrutura:**

- **Título:** chamada ou manchete para o conteúdo.
- **Subtítulo:** acrescenta informações complementares ao título.
- **Lide (lead):** o lide ou lead (em inglês), é a introdução e apresentação do conteúdo, geralmente, no primeiro parágrafo. Comumente, responde às perguntas: "Quem?"; "O quê?"; "Quando?"; "Onde?"; "Como?"; "Por quê?".
- **Corpo do texto:** detalhamento das informações (assunto/tema).

Disponível em: <https://revisadecocaoaui.com.br/revista/his/leitura>. Acesso em: 9 dez. 2023 (adaptado).

Leia o texto I e responda às atividades propostas.

c) o assunto;
d) a quem é destinada essa notícia (público-alvo);
e) por qual meio de comunicação a notícia foi veiculada e em que data;
f) o mês mais quente do ano, no estado de Goiás, até a data da publicação da notícia;

3. O gênero textual notícia tem a finalidade de informar o(a) leitor(a) sobre acontecimentos cotidianos, geralmente, de forma imparcial. Qual é a finalidade dessa notícia?

4. O texto I informa uma previsão do Centro de Informações Meteorológicas e Hidrológicas de Goiás (Cimehgo). Qual previsão foi essa?

5. Considerando o texto lido, responda.

a) Qual a causa do aumento das temperaturas em Goiás?
b) O que caracteriza uma onda de calor?

Para saber mais

Estudante, **causa** é um evento, ação, é aquilo que gera ou dá origem a algo, isto é, o motivo/razão. **Consequência** é o resultado de uma causa, do motivo/razão.

GRUPO DE ATIVIDADES 2

AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS

Estudante, vamos dar continuidade ao nosso estudo sobre o gênero textual notícia? Para tanto, leia o texto a seguir e responda às atividades propostas.

ATIVIDADES

Texto II

Quando será a próxima onda de calor? Especialistas respondem

Aquecimento dos oceanos aliado à crise climática devem aumentar frequência e intensidade do fenômeno

Meteorologistas dizem que há possibilidade de novas ondas de calor atingirem o Brasil até o fim do verão

Nos últimos seis meses, quatro ondas de calor diferentes atingiram o Brasil. A última delas, em novembro, considerada a mais forte, foi responsável por registrar novos recordes de temperaturas em diversos estados do país. Mas, afinal, será que a próxima onda já tem data para estacionar sob o território?

GRUPO DE ATIVIDADES 3

Semana 2

SISTEMATIZANDO OS CONHECIMENTOS

Revisa 1ª Série - Língua Portuguesa e Matemática - Março-Abril/2024

Fonte: Goiás (2024, p. 2 - 6, 1ª série, março/abril)

No que diz respeito à progressão dos conteúdos, observamos que o ‘Revisa Goiás’ privilegia uma organização próxima à chamada progressão em espiral, tal como discutida por Bruner (1973). Ainda que essa identificação decorra também de experiências formativas vivenciadas no contexto da rede estadual de Goiás, é possível reconhecer, no material, a retomada de conteúdos em diferentes momentos, com níveis crescentes de

aprofundamento. Nessa perspectiva, o ensino não se apresenta como uma sequência linear e estanque, mas como um movimento de retorno e ampliação, em que os conhecimentos são revisitados e ressignificados.

A organização das atividades em três momentos, como já comentado, permite compreender que o ‘Revisa Goiás’ busca construir um percurso didático progressivo. Ao partir da contextualização do gênero, do tema e do campo de atuação, avançar para a ampliação dos conhecimentos e, depois, chegar à sistematização, o material parece evitar uma apresentação fragmentada dos conteúdos e propor uma sequência relativamente ordenada de aproximação, aprofundamento e consolidação. Sob esse aspecto, a proposta guarda relação com uma lógica estrutural que procura conduzir o estudante de forma gradual, favorecendo a retomada de conhecimentos e a ampliação progressiva das exigências de leitura.

Essa forma de organização dialoga, em certa medida, com o que Dolz e Schneuwly (2004) discutem a propósito da progressão didática e das sequências voltadas ao ensino dos gêneros. Para esses autores, o trabalho pedagógico precisa articular retomada, aprofundamento e complexificação, de modo que o estudante possa voltar ao objeto de ensino em diferentes momentos e sob novos níveis de exigência. A progressão em espiral, nesse quadro, não corresponde à simples repetição de conteúdos, mas a um movimento em que o mesmo objeto é retomado com maior densidade e maior refinamento. Quando se observa o ‘Revisa Goiás’, percebe-se que os três grupos de atividades se aproximam dessa lógica, uma vez que o primeiro introduz e situa, o segundo amplia, e o terceiro sistematiza. Há, portanto, uma intenção de ordenar o percurso de aprendizagem com base em retomadas sucessivas.

Ainda assim, essa aproximação precisa ser lida com cautela. Ainda que a estrutura em três momentos sugira uma progressão, o modo como ela se efetiva no material tende a concentrar a complexificação dentro de um mesmo enquadramento de trabalho, fortemente ligado à leitura interpretativa. Em vez de ampliar de modo mais efetivo a diversidade de práticas de linguagem, a progressão parece operar, muitas vezes, como gradação interna de um percurso relativamente estável. Assim, o material se beneficia de uma organização que dá coesão ao ensino e evita dispersão, mas essa mesma estabilidade pode restringir, de forma sutil, a abertura para outros modos de relação com a linguagem.

É justamente nesse ponto que a progressão no material, embora consistente como intenção, passa a mostrar também seus limites na concretização do percurso formativo dos estudantes.

Bruner (1973) defende que conceitos fundamentais devem ser introduzidos desde cedo e retomados ao longo da escolarização em níveis progressivos de complexidade, de modo a favorecer uma compreensão mais duradoura. Essa concepção se materializa, no caso do ‘Revisa Goiás’, na organização dos grupos de atividades, os quais partem de conhecimentos prévios e avançam gradualmente em direção a formas mais elaboradas de análise e interpretação.

As colocações teóricas de Bruner (1973) ajudam a compreender melhor o sentido da estrutura adotada pelo ‘Revisa Goiás’. Quando o material organiza o trabalho de modo a retomar o objeto de estudo em momentos sucessivos, ele se aproxima da ideia de que a aprendizagem se consolida pelo retorno progressivo aos conteúdos, e não por sua exposição única e isolada. Em Bruner (1973), esse retorno não corresponde à mera repetição, da mesma forma que em Dolz e Schneuwly (2004), mas à rerepresentação de conceitos e procedimentos em níveis mais densos de elaboração, permitindo que o estudante amplie, pouco a pouco, sua compreensão. É justamente por isso que a organização estrutural do material parece buscar alguma coerência interna, isto é, ela ordena o percurso didático de forma a fazer com que o contato inicial com o gênero e com o tema não se esgote em si mesmo, mas sirva de base para um movimento posterior de aprofundamento em busca de consolidação da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, essa apropriação da lógica bruneriana precisa ser lida com certa cautela. Por mais que a retomada progressiva dos conteúdos contribua para dar continuidade ao ensino e evitar a fragmentação, o modo como ela se materializa no ‘Revisa Goiás’ tende a manter o estudante dentro de um circuito relativamente estável de operações, como já comentado aqui. Em outras palavras, a progressão existe, mas corre o risco de se realizar mais como ordenação formal das etapas do que como ampliação efetiva das formas de relação com a linguagem. A complexidade cresce, sem dúvida, mas cresce dentro de um percurso bastante delimitado.

Com isso, a estrutura se mostra consistente enquanto proposta de organização, ainda que também deixe entrever um limite importante, o de transformar a retomada em

sequência previsível, fazendo com que a coerência do material, justamente por ser forte, passe a estabilizar demais o caminho percorrido pelo estudante.

Outro aspecto a se considerar é que o padrão recorrente na organização dos grupos de atividades pode, em certa medida, produzir um efeito de repetição que impacta o ritmo dialógico do material. A forma como as atividades são apresentadas, muitas vezes com estrutura semelhante, tende a estabilizar o discurso, aproximando-o de um funcionamento mais previsível.

Nesse ponto, as contribuições de Bakhtin (2016) ajudam a iluminar a análise. O autor chama atenção para a atuação de forças centrípetas, responsáveis por promover estabilidade e padronização no discurso, e forças centrífugas, que introduzem variação, pluralidade e abertura a diferentes vozes. No material analisado, a recorrência estrutural das atividades sugere a predominância dessas forças centrípetas, ou seja, ocorre uma limitação da diversidade de formas discursivas mobilizadas.

A predominância de forças centrípetas não é, em si, um problema absoluto, já que certo grau de regularidade é necessário para orientar o trabalho pedagógico e dar continuidade ao ensino. Ainda assim, quando essa regularidade se torna dominante, ela tende a estreitar o campo das práticas de linguagem que o estudante efetivamente vivencia.

Em termos mais concretos, o estudante acaba se relacionando com a linguagem dentro de um circuito mais controlado, em que a leitura, a interpretação e a resposta tendem a seguir moldes relativamente estáveis. A consequência disso não está apenas na repetição de um formato de atividade, mas no empobrecimento da experiência discursiva que o material oferece. Em vez de ampliar o contato com formas variadas de dizer, argumentar, responder e produzir sentidos, a organização recorrente das tarefas tende a reconduzir o estudante a um mesmo horizonte de interação com o texto. Desse modo, a estabilidade estrutural do material fica mais próxima do letramento escolar, justamente porque organiza a linguagem segundo finalidades fortemente reguladas, ao mesmo tempo que reduz, ainda que de forma sutil, o espaço de práticas menos escolarizadas, mais abertas à multiplicidade de vozes e à negociação mais ampla de sentidos.

Destacamos que, quando as forças centrípetas atuam com maior intensidade na organização do material, elas garantem coesão ao percurso didático, mas o preço que se paga por isso acaba sendo alto, uma vez que essas forças passam a estabilizar em excesso a forma como o estudante participa do trabalho com a linguagem. Com isso, diminuem-se as possibilidades de responsividade mais ativa, de deslocamentos interpretativos menos previsíveis e de experiências discursivas mais heterogêneas. Em outras palavras, a estrutura que organiza o material também delimita, de maneira pouco visível, o alcance formativo daquilo que o estudante pode experimentar com a linguagem no interior desse percurso.

Não se pode desconsiderar o potencial da organização por níveis de complexidade. Propor atividades que partem de operações mais imediatas e avançam para processos interpretativos mais elaborados cria condições para o desenvolvimento progressivo das capacidades de leitura e escrita. Esse percurso pode favorecer, em certa medida, a ampliação dos letramentos dos estudantes, inclusive em sua dimensão crítica.

Ainda assim, é importante reconhecer que esse potencial não se realiza automaticamente. A efetivação de práticas de letramento crítico depende muito mais do que apenas a estrutura das atividades, isto é, a forma como são exploradas no contexto escolar é um fator relevante.

Se a leitura ocupa um lugar central no material, a escrita aparece de forma bem mais restrita. O eixo Produção Textual corresponde a apenas (8%) dos grupos de atividades analisados, como mostramos no início desta seção de análise de dados. Nesse eixo, a leitura se concretiza por meio dos textos que compõem a coletânea proposta. São eles que funcionam como ponto de partida para a escrita, pois precisam ser lidos e compreendidos para que os estudantes consigam atender ao tema e ao gênero do discurso solicitados. Assim, mesmo quando o foco recai sobre a escrita, a leitura continua presente como condição necessária para a realização da atividade. Sem um domínio mínimo dessas práticas, o estudante pode não compreender plenamente a proposta temática, comprometendo seu desempenho.

Quando se considera o baixo percentual de ocorrência do eixo Produção Textual, a questão exige reflexão. Trata-se de uma escolha que poderia ser repensada pelo NUREDI. A escrita abre espaço para o exercício da autoria, pois permite que o estudante

deixe de apenas responder ao texto do outro e passe a produzir seus próprios enunciados. Nesse movimento, vai se constituindo como sujeito do dizer e assumindo um protagonismo valorizado pela BNCC (Brasil, 2018).

Essa baixa ocorrência de atividades de produção textual escrita, restrita a apenas (8%) dos grupos analisados, introduz um ponto que merece problematização mais detida. Esse percentual, sobretudo quando contrastado com a centralidade conferida à leitura no material, (65%) como já mostramos, sugere que a escrita tende a aparecer menos como prática de linguagem com relativa autonomia e mais como extensão de um percurso já comandado pela leitura. Nessa configuração, o estudante é chamado, com menor frequência, a produzir seus próprios enunciados, organizar pontos de vista e sustentar discursivamente aquilo que tem a dizer. Como observa Geraldí (1997), a produção de texto não pode ser reduzida a exercício de resposta ou aplicação de modelos, pois é precisamente no ato de escrever que o sujeito se confronta com a necessidade de dizer algo a alguém, de algum lugar e com determinada intenção.

Entendemos que, quando a escrita aparece em proporção tão reduzida, diminuem-se também as oportunidades de elaboração de sentidos próprios e de experimentação mais ampla da linguagem. Em termos formativos, isso significa que o estudante tende a permanecer por mais tempo na posição de quem interpreta e responde e menos na de quem formula, organiza e faz circular o próprio dizer. Kleiman (2005) ajuda a compreender esse limite ao insistir que as práticas de letramento se constituem socialmente e dependem de usos efetivos da leitura e da escrita em situações significativas. Se a escrita aparece pouco, restringe-se, ao mesmo tempo, o contato do estudante com práticas mais ativas de participação discursiva, inclusive aquelas que exigem maior elaboração argumentativa e maior inserção em situações sociais de produção textual.

A reflexão de Soares (2020) torna esse ponto ainda mais preciso. Ao mostrar que a escola organiza os usos da linguagem segundo finalidades próprias, a autora permite compreender que a baixa incidência da produção textual reforça um tipo de letramento mais centrado na recepção e na interpretação escolarmente orientadas. No caso do ‘Revisa Goiás,’ o dado dos (8%) sugere, portanto, mais do que uma simples distribuição desigual entre eixos. Ele indica uma limitação relevante das experiências de escrita oferecidas aos

estudantes. Com isso, estreita-se o espaço de práticas nas quais eles poderiam experimentar outros modos de dizer, argumentar, posicionar-se e produzir sentidos em contextos menos regulados. A escrita permanece presente, é verdade, mas em condições mais restritas, comprometendo a ampliação de experiências discursivas mais diversas e o desenvolvimento de letramentos que dependem, justamente, de uma participação mais autoral e mais ativa no uso da linguagem.

Esse direcionamento, ao que tudo indica, não ocorre por acaso. Há indícios de que ele se articula a uma finalidade mais ampla do material, ligada à preparação dos estudantes para avaliações externas, como o SAEB. Ainda que as edições de 2024 não explicitem esse objetivo de forma direta, tal alinhamento se deixa perceber na recorrência de descritores da matriz SAEB ao longo das atividades. Nesse sentido, a lógica avaliativa parece orientar, em alguma medida, as escolhas pedagógicas que estruturam o material.

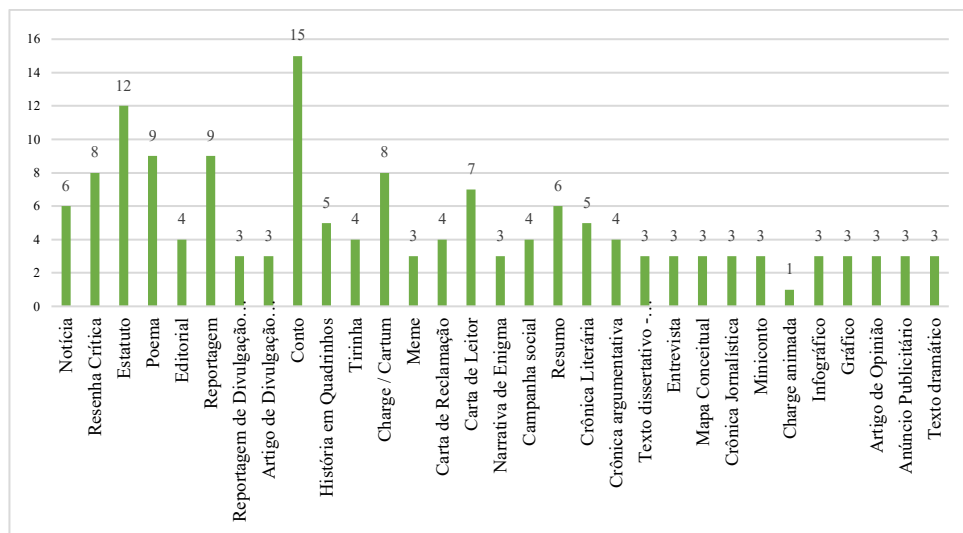
A esse respeito, cabe comentar que os descritores da matriz SAEB aparecem distribuídos ao longo das atividades. Esse alinhamento encaminha para o entendimento de que o material dialoga diretamente com as políticas de avaliação educacional que orientam o sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, a leitura passa a desempenhar também uma função instrumental, isto é, preparar os estudantes para lidar com os tipos de item presentes nas avaliações externas.

A própria apresentação do material fornece pistas importantes sobre a concepção de linguagem que orienta sua elaboração. Na versão destinada aos professores, os responsáveis pelo material defendem explicitamente o trabalho com textos e gêneros do discurso, articulando as atividades aos eixos de ensino da BNCC (Brasil, 2018) e aos diferentes campos de atuação social da linguagem. Esse posicionamento aproxima o material de perspectivas sociointeracionistas de ensino da língua, nas quais a linguagem é compreendida como prática social.

A presença de diversos gêneros do discurso ao longo do material reforça essa orientação. Esta presença pode ser vista no gráfico na sequência.

Gráfico 1: Principais gêneros discursivos mobilizados no material



Fonte: Autoria própria (2025)

Quando se observa o tipo de atividade proposto aos estudantes a partir dos gêneros do discurso apresentados, percebe-se que a exploração desses gêneros frequentemente se concentra, mais uma vez, na interpretação textual.

Outro elemento recorrente no material é a seção denominada “Interlocação”, a qual apresenta mensagens direcionadas tanto aos professores quanto aos estudantes. Essas mensagens introduzem os conteúdos a serem trabalhados e orientam o desenvolvimento das atividades, como pode ser visto na sequência.

Figura 2: Seção “Interlocação” destinada aos estudantes

Caro(a) estudante, convidamos você a ler os textos com atenção, uma vez que é importante se apropriar da temática abordada e do gênero em estudo. Para isso, é preciso interpretar/compreender e fazer as possíveis inferências, pois esse passo a passo auxilia você na resolução das atividades propostas. Nas atividades a seguir, vamos estudar o gênero “Resenha Crítica” e o “Resumo”. Aproveite a atividade 1 para conversar com seu(sua) professor(a) e com seus(suas) colegas. Vamos lá?

Fonte: Goiás (2024, p. 6, 3ª série, agosto/setembro)

Como se vê na Figura 2, o material recorre a vocativos e a perguntas retóricas como forma de se aproximar dos estudantes e de produzir um efeito de proximidade discursiva. Esses recursos não aparecem ali por acaso. Eles compõem uma estratégia discursiva intencional, ligada à tentativa de sustentar uma relação mais horizontal entre os interlocutores. Tal orientação se aproxima de perspectivas pedagógicas que atribuem centralidade ao diálogo no processo educativo. Nessa direção, Freire (2021) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 68), sublinhando que a educação se constrói na interação e na partilha de sentidos.

Ainda assim, quando se examina a maneira como essa interlocução se realiza no material, alguns desajustes aparecem. Vocativos como “caro” e “prezado”, por exemplo, parecem escolhidos para encurtar a distância entre o texto e seu público, mas, em nossa leitura, acabam produzindo um efeito diferente. Isso ocorre porque tais formas de tratamento, em geral, não pertencem ao repertório linguístico cotidiano da maioria dos adolescentes que utilizam o ‘Revisa Goiás’. Em vez de favorecer maior proximidade, tendem a soar excessivamente formais e pouco compatíveis com o universo de linguagem desses estudantes.

Por isso, embora haja um movimento de aproximação, a interlocução acaba assumindo, em larga escala, um caráter predominantemente instrucional, voltado a orientar os estudantes sobre o que devem fazer nas atividades subsequentes.

Nesse ponto da análise, torna-se possível explicitar com maior precisão o modo como o material mobiliza diferentes concepções de leitura. No plano discursivo, sobretudo em sua apresentação e na seleção de gêneros do discurso, o ‘Revisa Goiás’ se alinha a uma perspectiva sociointeracionista, na qual a leitura é compreendida como prática social, situada e vinculada à produção de sentidos em contextos concretos.

Quando se observam as atividades efetivamente propostas, porém, percebe-se que essa orientação convive com outra forma de conceber a leitura, mais centrada na interpretação controlada, organizada em torno de percursos relativamente previsíveis e de respostas ajustadas a expectativas já definidas. Além disso, em sua articulação recorrente com os descritores da matriz do SAEB, o material também se aproxima de uma concepção mais instrumental da leitura, orientada por exigências de natureza avaliativa. Desse modo,

o que se delinea ao longo da análise é a convivência entre diferentes modos de compreender a leitura no interior da própria organização pedagógica do material.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAVORECIDAS PELO MATERIAL

Considerando o conjunto de dados analisados, pode-se afirmar que o material favorece, em primeiro plano, práticas ligadas ao letramento escolar, mais diretamente associadas à interpretação de textos e à resolução de atividades pedagógicas. Ainda que mobilize diferentes gêneros do discurso e, em determinados momentos, trabalhe com textos multissemióticos, o núcleo das propostas permanece concentrado na leitura tomada, sobretudo, como habilidade interpretativa.

Nessa direção, o ‘Revisa Goiás’ põe em movimento uma tensão bastante característica das políticas educacionais no Brasil. De um lado, assume, no plano discursivo, uma concepção de linguagem afinada com perspectivas sociointeracionistas, nas quais a leitura é compreendida como prática social e como atividade de produção de sentidos em contextos concretos de interação. Essa orientação se aproxima das formulações de Bakhtin (2016), para quem a linguagem se realiza nos enunciados concretos, e de Freire (2021), que compreende a leitura como prática inseparável da relação crítica com o mundo. De outro lado, quando se observam as atividades efetivamente propostas, o material tende a organizar o trabalho escolar a ser desenvolvido com os estudantes em torno de habilidades interpretativas mais delimitadas, fortemente vinculadas à lógica das avaliações externas.

Como propõe Street (2014), o letramento não pode ser entendido apenas como domínio técnico de habilidades de leitura e escrita, pois ele se constitui em práticas socialmente situadas, marcadas por valores, finalidades e relações de poder. No caso do ‘Revisa Goiás’, embora o material mobilize gêneros do discurso diversos e se apresente, em sua formulação, como recurso voltado à ampliação das práticas de linguagem, a recorrência de descritores da matriz do SAEB e a centralidade de atividades orientadas à interpretação textual acabam por indicar outro caminho, a saber, o predomínio de práticas mais próximas do letramento escolar. Nesse ponto, a reflexão de Soares (2020) ajuda bastante, já que a autora distingue o letramento escolar das práticas sociais mais amplas,

mostrando que a escola frequentemente recorta e reorganiza a leitura segundo suas finalidades específicas.

Assim, entre a promessa de formar leitores críticos e a necessidade de responder às exigências avaliativas do sistema, o material parece situar-se num espaço intermediário, no qual convivem, com certa apreensão, a leitura como prática social e a leitura como habilidade escolarmente controlada. Em termos práticos, isso significa que o ‘Revisa Goiás’ abre, sim, algumas possibilidades de aproximação com práticas de letramento mais amplas, mas acaba orientando suas atividades, de modo predominante, para formas de interação com o texto mais compatíveis com o letramento escolar e com o desempenho em avaliações externas. É nesse ponto que o material deixa ver, com mais nitidez, o seu viés formativo, isto é, ele se aproxima do discurso da formação crítica, mas organiza sua proposta pedagógica de maneira mais ajustada à racionalidade avaliativa que hoje pesa sobre a escola.

PARA FINAL DE CONVERSA

Retomando o objetivo que orientou a elaboração deste artigo, os resultados alcançados permitem algumas sínteses que, pouco a pouco, vão mostrando o lugar que esse recurso ocupa no cenário educacional analisado.

De início, a análise quantitativa e qualitativa dos dados aponta para uma centralidade inequívoca da leitura na organização do material. Essa centralidade não se limita à frequência com que o eixo aparece, mas se estende à forma como estrutura o conjunto das atividades. A leitura assume, nesse contexto, a função de eixo organizador do trabalho pedagógico, funcionando como ponto de partida recorrente para diferentes propostas. Ao mesmo tempo, observa-se que essa leitura se materializa, em grande parte das atividades, como prática interpretativa, fortemente vinculada à identificação de informações, à construção de inferências e à análise de aspectos linguísticos dos textos.

Esse dado ganha maior espaço quando articulado à análise da concepção de leitura mobilizada pelo material. Embora haja, no plano discursivo, uma aproximação com perspectivas sociointeracionistas, expressa na valorização dos gêneros do discurso e na referência aos campos de atuação social da linguagem, a organização das atividades acaba

por direcionar o trabalho para formas mais controladas de interação com o texto. Em outras palavras, a leitura é convocada como prática social, mas, no cotidiano das atividades, aparece muitas vezes orientada por finalidades mais restritas.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao espaço reduzido destinado à produção textual. A baixa incidência desse eixo nos leva a hipotetizar que o material privilegia a recepção em detrimento da produção, limitando, certamente, as possibilidades de exercício da autoria dos estudantes. Ainda que a leitura sustente as propostas de escrita quando estas aparecem, a pouca frequência de atividades de produção tende a restringir a ampliação de práticas discursivas mais complexas, especialmente aquelas ligadas à argumentação e à tomada de posição, por exemplo.

No que se refere à organização interna do material, a estruturação das atividades em níveis progressivos de complexidade constitui, em nossa análise, um elemento relevante. Esse arranjo favorece a construção de um percurso formativo gradual, capaz de dialogar com estudantes que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a regularidade dessa estrutura pode, em certos momentos, reduzir a diversidade de formas discursivas mobilizadas, aproximando o material de um funcionamento mais estável e previsível.

Diante desse conjunto de elementos, é possível afirmar que o ‘Revisa Goiás’ tende a favorecer, predominantemente, práticas associadas ao letramento escolar, especialmente aquelas ligadas à interpretação de textos em contextos avaliativos. Ainda que abra espaço, em seu discurso, para uma compreensão mais ampla da linguagem como prática social, sua organização pedagógica direciona o trabalho para formas de leitura mais controladas, em convergência com demandas institucionais mais amplas.

Assim, o material, de um lado, inscreve-se em um horizonte que valoriza a formação de leitores críticos e a inserção dos estudantes em práticas sociais de linguagem. De outro, porém, responde a exigências concretas do sistema educacional, as quais orientam a seleção de conteúdos e a organização das atividades. É nesse espaço, por vezes instável, que diferentes concepções de leitura coexistem e disputam lugar.

A análise apresentada nos permite afirmar que o ‘Revisa Goiás’ mobiliza algumas concepções de leitura no interior de sua própria organização pedagógica. No plano

discursivo, aproxima-se de uma perspectiva sociointeracionista, sobretudo quando apresenta trabalho com gêneros do discurso e práticas sociais de linguagem. No plano das atividades, porém, predomina uma concepção de leitura como interpretação controlada. Já em sua articulação com os descritores da matriz do SAEB, ganha força uma concepção mais instrumental. Essa combinação ajuda a compreender por que o material tende a favorecer, com maior nitidez, práticas de letramento escolar.

Por fim, queremos destacar que os resultados aqui apresentados não esgotam as possibilidades de análise do material. Ao contrário, abrem caminhos para investigações futuras, especialmente aquelas que se dediquem à análise qualitativa mais aprofundada das atividades e sobre os modos como esse material é efetivamente mobilizado em sala de aula. Afinal, entre o que o material propõe e o que se realiza no cotidiano escolar, há sempre um intervalo considerável, em que o ensino, de fato, ganha forma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A imaginação dialógica**: quatro ensaios. Tradução de Paulo Bezerra. 5. Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência Do Saeb**. disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola: apresentação de uma problemática. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Revisa Goiás**: material didático complementar. Goiás: SEDUC-GO, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.