



O MATERIAL PARADIDÁTICO “REVISA GOIÁS”: ANÁLISE QUANTITATIVA DE TEXTOS, ATIVIDADES E DESCRITORES DA MATRIZ SAEB

Lázaro Eduardo Leal¹
Silvio Ribeiro da Silva²

¹Universidade Federal de Jataí / lazaro.leal@discente.ufj.edu.br

²Universidade Federal de Jataí/ shivonda@ufj.edu.br

Resumo

Neste artigo apresento dados de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ). O objeto da pesquisa é o material paradidático de língua portuguesa “Revisa Goiás”, o qual que tem sido utilizado nos colégios de Ensino Médio (EM) da Rede Estadual de Educação em desfavor do livro didático adotado pelos professores. O objetivo desta exposição é apresentar o quantitativo de textos, atividades (objetivas e discursivas) e descritores da matriz SAEB de 2001 contemplados no material. Esses dados são oriundos do desenvolvimento do 1º objetivo específico do estudo em questão, a saber: descrever a organização do material levando em conta os aspectos ligados à sua forma composicional, tema e estilo. As informações exteriorizadas nesta seção se ligam a um recorte dos dados constituintes da forma composicional do material. A abordagem metodológica consiste em um estudo quantitativo. Os resultados até o momento são analisados quantitativamente a partir de teóricos, como Street (2014), Geraldi (2011), Rojo (2009), dentre outros.

Palavras-chave: Material paradidático. Língua portuguesa. Descritores do SAEB.

Introdução

A pesquisa que dá origem a este artigo justifica-se por duas perspectivas: uma empírica e outra ligada à revisão de literatura. A primeira alia-se ao fato de que o pesquisador também é professor da rede pública de educação de Goiás e tem vivenciado, no ambiente escolar, a demanda pela utilização do material didático “Revisa Goiás” em detrimento do livro didático adotado. Acerca da outra perspectiva, no início do estudo, 1º semestre de 2024, quando foram realizadas buscas no “Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES”, não se encontrou dados acerca das particularidades qualitativas do referido material. O perfil de ineditismo, portanto, permeia esta produção acadêmica, a qual se encontra em desenvolvimento.

O problema investigado consiste no excessivo número de atividades do material construídas somente a partir dos descritores da matriz SAEB. O estudo original tem como objetivo geral analisar como o material didático de Língua Portuguesa “Revisa Goiás” favorece as práticas de letramento a partir da abordagem feita para o eixo de ensino leitura e interpretação de textos no ensino médio. Neste artigo trago, porém, dados referentes à um dos objetivos

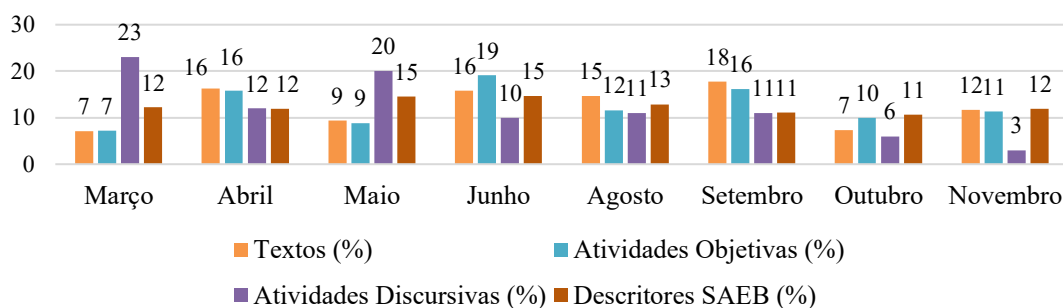
específicos: descrever a organização do material levando em conta os aspectos ligados à sua forma composicional, tema e estilo.

A natureza das atividades do material didático ‘Revisa Goiás’

Em 2023, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) criou um material paradidático, com o nome “Revisa Goiás”, o qual tem sido enviado, tanto às escolas de ensino fundamental (EF) II, quanto aos colégios de EM. De acordo com as orientações do caderno do professor, o material possui como objetivo subsidiar os professores na recomposição de aprendizagem dos estudantes com defasagem proveniente do período escolar do contexto da pandemia da COVID 19. Destaca-se que este material tem na sua composição questões, ora objetivas (múltipla escolha), ora discursivas (respostas curtas por extenso), as quais possuem enunciados priorizando habilidades vinculadas na sua grande maioria a matriz de descritores do Saeb¹. Considero isso uma limitação do material que, inclusive, vai de encontro às habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Apresenta-se na sequência os dados quantitativos referentes a textos, atividades objetivas (múltipla escolha), atividades discursivas (escrita) que o material “Revisa Goiás” traz no seu escopo. Estes dados são oriundos das 12 (doze) edições, as quais compõem todos os exemplares desse recurso pedagógico destinados aos estudantes do Ensino Médio da rede pública de Goiás. Realizei a compilação destes dados em apenas um gráfico por uma escolha metodológica, a qual se vincula a uma melhor visualização e compilação dessas informações. Posteriormente à exposição destes dados, realiza-se uma análise quantitativa dos referidos.

Gráfico 1: Textos, atividades e descritores SAEB – 1ª, 2ª e 3ª Série do Ensino Médio



Fonte: Autoria própria (2025)

¹ A matriz do SAEB é um documento que define as competências, as habilidades e os conteúdos que serão avaliados nas provas que compõem este sistema, as quais são aplicadas de dois em dois anos, com intuito de medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em 08 de julho de 2024.

O material ‘Revisa Goiás’, edições de 2024, apresenta 479 textos, os quais, ora são apresentados integralmente, ora apenas trechos. Com relação ao quantitativo de textos presentes no material, destaco que nos meses de abril, junho, setembro e novembro foram expostos mais textos no que nos meses anteriores (março, maio, agosto e outubro). Em média, foram disponibilizados 74 textos nos meses com maior incidência.

Esse quantitativo maior nos meses em destaque é devido à presença da seção “Revisitando a matriz SAEB”, a qual é apresentada sempre na 4ª semana dos meses (abril, junho, setembro e novembro). Esta seção é constituída por 10 questões objetivas e, para cada atividade, um novo texto é apresentado. Ademais, na seção “Sugestão de avaliação”, no material do professor, de 6 a 10 textos são expostos. Isso faz com que o montante total de textos seja maior nos meses apresentados no Gráfico 1.

No que tange à extensão dos textos expostos no material, friso que se trata de textos relativamente curtos (no máximo 15 linhas), sobretudo da esfera jornalístico-midiática. Acerca da importância do trabalho em sala de aula com textos menores, Geraldi (2011) enfatiza que

a leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc.) não exerce uma função aleatória na sala de aula. Com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade. Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, por meio deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade. (Geraldi, 2011, p. 51).

Dessa forma, além de contribuir para a construção interpretativa e crítica de diversos temas tratados nesses textos, a sua estrutura mais resumida também possibilita a oportunidade do letramento funcional, o qual se liga majoritariamente ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Segundo Soares (2010), a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz nas práticas sociais do cotidiano, isto é, compreender e produzir textos em situações reais, como ler um manual de instruções, preencher um formulário, corresponde ao letramento funcional.

Sendo o material “Revisa Goiás” um instrumento de recomposição de aprendizagem, dentre outras funções, creio que a estratégia de apresentar uma variedade extensa de textos curtos seja positiva, já que se trata de algo adequado para estudantes com algum nível de defasagem de aprendizagem.

O material, no entanto, não é destinado apenas a um grupo de estudantes que necessitam recompor a aprendizagem; ele é utilizado também por discentes que estão com métricas de desenvolvimento, de acordo com a matriz do SAEB, ‘proficientes’. Sendo assim, estão aptos a

estudar por meio de textos mais complexos, com extensão maior e com linguagem mais sofisticada. Desse modo, o quantitativo variado de textos que o material traz na sua composição (textos curtos e longos; com linguagem simples e complexa) é propício para o desenvolvimento de diversos tipos de letramento.

Outrossim, refletindo qualitativamente sobre os dados relacionados aos textos que compõem o material, destaco que sua seleção não é uma ação simples, há diversos fatores que devem ser levados em conta. Bentes (2011) diz ser necessário o estabelecimento de alguns critérios para realização dessa seleção. Segundo a autora, selecionar textos principais, constituintes de uma unidade temática ou capítulo de livro didático, deve obedecer alguns requisitos, como “procurar fazer com que os alunos lesem [leiam] textos interessantes e um pouco mais longos, com pelo menos duas páginas e tivessem [tenham] acesso a textos significativos para eles, tanto em termos temáticos como em termos de linguagem” (Bentes, 2011, p. 92. Adaptado).

Fica evidente, dessa forma, que o trabalho dos agentes de produção do “Revisa Goiás” não é simples. A seleção de um texto que estará na coletânea do material pode influenciar o andamento da aula. Afinal, os estudantes, quando têm acesso a discussões pertinentes ao seu campo de interesse, tendem a ficar mais envolvidos com a atividade proposta².

Outra característica dos textos que compõem este material que destaco positivamente é a variedade de linguagem que os caracteriza, já que ocorrem textos construídos com a linguagem verbal, não verbal e mista. A presença de poemas concretos, por exemplo, trouxe para os estudantes a oportunidade de conhecer uma vertente da literatura, até então, desconhecida pela maioria deles, uma vez que são submetidos majoritariamente a textos clássicos de autores da literatura, como Machado de Assis, José de Alencar, Olavo Bilac, Mário de Andrade, dentre outros.

Os textos integrantes do material “Revisa Goiás”, o qual é disponibilizado em versão impressas, portanto, possuem uma qualidade adequada para o trabalho em sala de aula, sobretudo porque possibilitam a realização de diversas práticas de letramento, como o jornalístico e literário.

No que se refere às atividades, quantitativamente, o material apresenta tanto questões objetivas (múltipla escolha) quanto questões discursivas (escrita por extenso). Ocorrem 960 (59%) atividades discursivas e 681 (41%) objetivas. Nos meses de abril, junho, setembro e

² Na sequência deste artigo, abordarei de que forma o material apresenta e desenvolve os temas inerentes aos textos.

novembro, o quantitativo de atividades objetivas é maior do que nos meses anteriores conforme ilustra o Gráfico 1 há pouco apresentado. Isso se justifica tendo em vista a presença das seções “Revisitando a matriz SAEB” e “Sugestão de avaliação” as quais integram os referidos meses com maior destaque por atividades objetivas. Essas seções são compostas integralmente por questões objetivas.

Acerca da importância das atividades objetivas no processo de escolarização, Melo (2024, p.138) diz que “Questão de Múltipla Escolha (QME) ... Vantagens: (1) logística eficiente; (2) correção rápida; (3) possibilidade de abranger vários conteúdos; (4) objetividade; (5) quando bem elaboradas, confiabilidade e validade”.

Nesse sentido, a presença constante de atividades objetivas no material é eficaz para aferição da aprendizagem, pois possibilita maior abrangência e precisão na verificação do desenvolvimento das habilidades propostas. Sendo assim, a estratégia adotada de colocar em destaque maior quantitativo de atividades objetivas nos meses supracitados corrobora diretamente com umas das propostas do “Revisa Goiás”, a saber preparar para as avaliações externas (SAEB). Além de preparar os estudantes para esse formato avaliativo, a objetividade das questões talvez minimize a subjetividade inerente à construção de respostas discursivas. A presença, portanto, dessas atividades objetivas no material acaba se justificando tendo em vista o discurso de alinhamento da SEDUC com a realização das avaliações de língua portuguesa do SAEB.

No que tange às atividades discursivas presentes no material, como também mostrado no Gráfico 1, percebe-se que, nos meses de março e maio, houve uma incidência maior; já a partir do mês de junho, houve um decréscimo, o qual atingiu o menor nível em novembro, com apenas (3%) de atividades discursivas. Creio que este menor quantitativo nesses meses foi motivado pela aproximação das avaliações de larga escala a que os estudantes são submetidos: o SAEGO e o ENEM. Estas avaliações são compostas por itens objetivos (múltipla escolha), o que pode ter influenciado os agentes de produção do “Revisa Goiás” por privilegiar questões objetivas a partir do 2º bimestre de 2024.

Acerca da relevância de atividades discursivas no processo de escolarização no EM, Abreu-Tardelli, Oda, Campos e Toledo (2016), em texto reflexivo sobre as atividades que compõem o livro didático “Português – Vozes do Mundo”, discutem que este tipo de atividade proporciona o desenvolvimento da reflexão, além de contribuir para a construção de hipóteses sobre as discussões propostas nas questões. Concordo que este percurso cognitivo favorece mais oportunidade de aprendizado aos estudantes, pois oferece-lhes um maior desafio na

construção das respostas dos exercícios propostos, assim como possibilita a eles uma amplitude na construção interpretativa de um texto, o que uma questão objetiva não concede.

A presença predominante no material de questões discursivas, desse modo, pode favorecer o desenvolvimento, por exemplo, da língua escrita, do pensamento crítico e da autonomia do estudante. Segundo Okuda (2001), exercícios discursivos permitem avaliar resultados mais complexos, visto que desafiam o estudante a sintetizar, comparar, classificar dados e se posicionar com o uso de estratégias argumentativas. Rojo (2009), ademais, diz que as atividades discursivas valorizam o papel do estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, haja vista que permite a ele múltiplas respostas possíveis.

O fato, portanto, do “Revisa Goiás” ter quantitativamente mais atividades discursivas é uma característica composicional do material que considero positiva, considerando a complexidade que envolve a elaboração de uma resposta discursiva, além de neutralizar a probabilidade de o estudante acertar uma questão objetiva por fatores aleatórios, como o “chute”. A escrita amplia a possibilidade de desenvolvimento linguístico e crítico, ao mesmo tempo que diminui a ocorrência de fatores subjetivos, como a marcação de um item objetivo sem convicção se o referido está correto.

Para além da pertinência do alto quantitativo de atividades discursivas no material, com relação às particularidades qualitativas dessas, destaco, contudo, que apenas a existência desse tipo de questão no material não significa necessariamente que elas propiciam o desenvolvimento, por exemplo, do letramento crítico. Atividades ligadas somente à identificação de informações explícitas, reconhecimento de gêneros do discurso, dentre outros exercícios superficiais podem não contribuir significativamente para alcançar níveis mais sofisticados de letramento.

É preciso atividades discursivas que propiciem a interação entre os interlocutores do material didático (professor e estudante; estudante e estudante) de forma mais complexa, questões que rompam com a identificação de informações da superficialidade do texto. Isso poderá contribuir para práticas de letramento mais complexas, o que considero ser um fator positivo. Para viabilização desse tipo de letramento, creio que seja indispensável a interação de forma ativa entre professor-estudante. Acerca da relevância do processo de interação, Bakhtin (2003) diz que

de fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em

elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz (Bakhtin, 2003, p. 271).

Nessa perspectiva, entendo que não há passividade no processo de comunicação. A resolução de atividades discursivas, portanto, contribui para a atividade responsiva entre estes interlocutores. O estudante reflete sobre o que o professor pediu na questão proposta e lhe expõe seu ponto de vista sobre este questionamento; o docente, de posse dessa resposta, produzirá uma devolutiva a qual pode ir ao encontro ou não do que o estudante transmitiu. Essa atividade responsiva de um para com o outro enriquece o processo comunicativo no espaço escolar, tornando a aprendizagem mais significativa para estes interlocutores.

Por outro lado, o estilo das questões discursivas presentes no material pode estar de acordo com o conceito de oração exposto por Bakhtin (2003), o que pode limitar as possibilidades de letramento que o material favorece. Este nível discursivo, a oração, segundo Bakhtin (2003, p. 295), “é uma unidade da língua”; isso implica dizer que não estão envolvidos os elementos inerentes ao enunciado: locutor, interlocutor, contexto de produção, possíveis vozes envolvidas no processo enunciativo. Em outras, palavras, questões que se aproximam do nível da oração ocupam-se de aspectos que podem ser identificados apenas na superficialidade linguística do texto, favorecendo tão somente os letramentos escolares.

Se as atividades propostas são construídas predominantemente no nível da oração, podem não contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento (em geral) e do letramento crítico, tendo em vista que um discurso proferido no nível da oração leva em conta apenas os aspectos superficiais do texto, como os elementos linguísticos, não suscitando uma atividade de “debate” entre os sujeitos do discurso (professor e estudante).

Defendo que esse perfil de atividade proposta não propicia a abertura para discussões e reflexões. O estudante deverá apenas voltar ao texto e identificar qual o produto foi resenhado. Logo, esta questão está restrita ao nível da oração, seguindo perspectiva teórica de Bakhtin (2003). Os agentes de produção do material poderiam propor atividades que colocassem em evidência uma discussão, por exemplo, da pertinência de se resenhar este produto cultural (livro “Quarto de despejo” – Maria Carolina de Jesus) na atualidade. Isso não é realizado, no entanto. Dessa forma, é notório que, como dito anteriormente, o fato de se ter mais questões discursivas no material não o torna um recurso mais adequado para o desenvolvimento do letramento crítico, cabendo, para isso, alterar o perfil das questões apresentadas.

Descritores da matriz SAEB no material didático Revisa Goiás

No que tange aos descritores da matriz SAEB trabalhados no material, houve 769 ocorrências em atividades, conforme aponta dados do Gráfico 1, apresentado na seção 2 deste artigo. Nesse alto quantitativo, está incluso o número de recorrências de trabalho feito com todos os 21 descritores da Matriz SAEB de 2001. Alguns desses foram utilizados em diversos grupos de atividades ao longo do material.

Destaco, primeiramente, que o percentual de descritores expostos em cada mês se manteve equilibrado, com desvio de (4%). Os meses em que houve maior incidência de descritores foram maio e junho, correspondendo a 15% do total, os que tiveram menor incidência foram setembro e outubro, com (11%) do total.

Os descritores mais recorrentes no material foram o D12 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), com 96 ocorrências, equivalendo a (10%) do total; D6 (Identificar o tema de um texto), com 92 ocorrências, equivalendo a (10%) do total; D15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc), com 83 ocorrências, equivalendo a (9%) do total e D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto), com 76 ocorrências, equivalendo a (8%) do total.

Destaco que dos quatro descritores mencionados há pouco, dois priorizam atividades de identificação de tema e de finalidade do gênero do discurso em estudo. O terceiro descritor mais recorrente se liga à identificação de elementos coesivos utilizados no texto, bem como o efeito de sentido proveniente deste elemento. Por fim, o quarto, diz respeito à análise das partes que compõem um texto. Esses dados colocam em evidência um problema, o privilegiamento de capacidades de leitura que não favorecem o letramento crítico, mas somente o letramento funcional, o qual está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

De acordo com informações divulgadas pelo INEP (Brasil, 2025), um descritor da matriz SAEB é uma formulação específica que indica uma habilidade ou competência que se espera que o estudante desenvolva ou demonstre ao final de determinada etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio). São utilizados nas questões de Língua Portuguesa e Matemática, as quais compõem os testes que constituem as avaliações padronizadas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Brasil.

No que tange às especificidades e importância dessas ‘avaliações’, segundo o INEP

(Brasil, 2025),

os testes de língua portuguesa para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio têm foco em leitura. O objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Nesse contexto, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. (Brasil, 2025). Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em 24 de junho de 2025.

Nessa perspectiva, o INEP (Brasil, 2025) destaca que as avaliações, como o SAEB, construídas a partir dos descritores de sua matriz ultrapassam a concepção de decodificação de informações textuais, inclusive, prioriza a leitura como prática social, o que vai ao encontro do que defende Kleiman (2012). Além disso, ao enfatizar a compreensão leitora através de múltiplos níveis (de informações decodificadoras a inferências de dados implícitos), os testes construídos a partir desses descritores buscam verificar a capacidade dos estudantes de interagir ativamente com os textos que integram esta avaliação.

Destaco, no entanto, que, embora haja um vasto quantitativo de descritores trabalhados no material “Revisa Goiás”, nem todos proporcionam o desenvolvimento da leitura como prática social defendida por Kleiman (2012). Questões que mobilizam apenas capacidades de decodificação não proporcionam o desenvolvimento de leitura e interpretação de texto mais sofisticadas, as quais favorecem o letramento crítico conforme apontam Street (2014), Rojo (2009) Jurado e Rojo (2009), dentre outros. Sendo assim, torna-se relevante refletir quais descritores foram mais recorrentes no material, uma vez que a ocorrência do descritor não necessariamente contribui para parâmetros de aprendizagem mais complexos.

Acerca dos problemas decorrentes dos testes que compõem a Prova Brasil, os quais são construídos a partir dos descritores da matriz de referência SAEB, Bueno, Mascia, Scaransi (2015) defendem ser necessário que

o sujeito desenvolva as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva). Assim, visando atingir essa finalidade é importante trabalharmos com o contexto de produção de um texto (quem produz/para quem/com que objetivo/em que lugar social), que levará ao desenvolvimento da capacidade de ação; seu tema e sua estrutura (em tipos de discursos e sequências, etc) para chegar à capacidade discursiva, e sua linguagem (mecanismos de textualização e enunciativos) que propiciará a capacidade linguístico-discursiva. (Bueno; Mascia; Scaransi, 2015, p. 107, adaptado).

As pesquisadoras enfatizam que o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes por meio do uso da linguagem é obtido pelo uso de capacidades de leitura que analisam o texto sob a perspectiva discursiva. Sendo assim, não basta apenas propor uma atividade de identificação do tema ou da finalidade de determinado gênero; é preciso que fatores extralinguísticos, como o conhecimento do contexto de produção do texto, sejam mobilizados. Superada esta etapa de aproximação com o texto, os fatores linguísticos, como elementos coesivos, priorizados pelo “Revisa Goiás”, poderão ser verificados com mais eficiência, pois o leitor-estudante, de posse das informações sobre a intencionalidade discursiva do texto em estudo, poderá construir hipóteses acerca dos motivos pelos quais houve a inserção de uma conjunção adversativa, por exemplo, em uma ‘notícia’.

Para além das reflexões que realizei acerca dos descritores que se sobressaíram no material, destaco ser visível que há um alinhamento entre os descritores trabalhados nesse recurso pedagógico e a matriz de referência do SAEB, bem como a priorização de atividades ligadas a esses descritores em detrimento de outras habilidades. Não há, por exemplo, um grande quantitativo de exercícios no “Revisa Goiás” que não seja construído a partir dos descritores dessa matriz. Esse fato só ocorre nas questões introdutórias dos gêneros do discurso no início da seção ‘Grupo de atividades 1 - Contextualizando o gênero textual, o tema e o campo de atuação’. São questões discursivas para serem respondidas oralmente em que o professor propõe o diálogo com os estudantes a fim de contextualizá-los do objetivo de ensino da aula. Ilustro esta questão com o questionamento a seguir apresentado no material: “Estudante, você já leu alguma notícia? O que entende como notícia? Você conhece qual é o objetivo de uma notícia?” (Goiás, 2024, 1ª série, março/abril, p. 2).

Essas atividades, embora não se vinculem diretamente aos descritores da matriz SAEB, proporcionam uma atividade discursiva ligada, sobretudo, ao cotidiano dos estudantes, o que pode vir a fomentar a aprendizagem significativa e, consequentemente, o letramento crítico. Como adverti anteriormente, no entanto, esse perfil de questão é exceção; a regra é a construção de atividades estritamente presas à matriz SAEB, o que considero uma limitação, mas que prepondera coerentemente no “Revisa Goiás”.

O quantitativo de textos, atividades objetivas, discursivas e descritores da matriz SAEB priorizados no material ilustra algumas informações relevantes que podem contribuir para o esclarecimento acerca das práticas de letramento desenvolvidas no eixo de ensino leitura e interpretação de textos no “Revisa Goiás”. Fica evidente, portanto, quando se analisa os dados do Gráfico 1, que há, por meio do Núcleo de recursos didáticos (NUREDI), grande preocupação

com o desenvolvimento do letramento funcional (Soares, 2023), sobretudo ligado à resolução de atividades, sejam elas objetivas ou discursivas, as quais estão vinculadas aos descritores da Matriz SAEB.

Considerações Finais

A partir dos dados levantados e da análise feita até aqui, fica evidente que o material didático ‘Revisa Goiás’ apresenta um quantitativo abundante de textos e atividades. Conforme já ressaltado, isso poderia favorecer o desenvolvimento de alguns tipos de letramento, sobretudo, do crítico. A forma, entretanto, como as atividades são trabalhadas, direciona para o desenvolvimento, quase que exclusivo, do letramento funcional, focado no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Outrossim, pensando no ‘Revisa Goiás’ como um material complementar (função primária deste material), não seria um problema a presença dessa limitação qualitativa. Quando se constata, contudo, o grande quantitativo de atividades propostas, as quais ocupam todo o tempo das aulas de Língua Portuguesa, fica evidente que não há espaço temporal hábil para o trabalho com outros materiais, como o livro didático, pelo professor.

Inclusive, mesmo que o professor tentasse utilizar outros materiais em sala não teria autonomia para isso, visto que, por orientação da SEDUC, existe a priorização da aplicação desse recurso em detrimento do uso do livro didático. Tal situação pode gerar uma lacuna na aprendizagem do estudante, sobretudo, porque nesse material as práticas de linguagem propostas afastam-se da língua como prática social.

Uma forma de amenizar os prejuízos seria o professor ter maior autonomia para utilizar o material de acordo com a necessidade de suas turmas. Como o material declara que tem como objetivo a recomposição da aprendizagem, bem como a preparação para avaliações como o SAEB (edição de 2023), caso o professor supere com seus estudantes o nível de aprendizagem a partir de descritores mais básicos, poderia ter a opção de avançar, utilizando outros recursos pedagógicos, inclusive o livro didático. Sendo assim, esta flexibilização é uma prática pedagógica que consiste em uma oportunidade de melhoria que poderia ser estudada pela SEDUC. Além disso, propor no material atividades de leitura e interpretação propícias ao desenvolvimento do letramento crítico seria uma atitude contributiva.

Como perspectivas futuras, tendo em vista as particularidades deste estudo, novas pesquisas poderão apontar o impacto do uso predominante deste material no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes da rede estadual. Além disso, pode-se verificar se houve

alguma interferência no desenvolvimento de habilidades e competências presentes na BNCC (Brasil, 2018) quanto ao uso predominante desse material nas salas de aula goianas.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; ODA, L. S.; CAMPOS, M. T. A.; TOLEDO, S. **Português – vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, A. C. **Gêneros e tipos de discurso na escola: reflexões sobre o ensino de língua materna**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. (org.). **Práticas de linguagem: gêneros textuais na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 87-107.

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz SAEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios> . Acesso em: 24 jun. 2025.

BUENO, L.; MASCIA, M. A. A.; SCARANSI, R. **Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?** DELTA, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 99-117, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Material didático “Revisa Goiás”**. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JURADO, S.; ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MELO, Y. G. F. F. **Orientações sobre elaboração de questões de múltipla escolha para docentes na área de saúde: uma revisão integrativa**. Revista Diálogos em Saúde, v. 7, n. 1, p. 136–146, jan./maio 2024.

OKUDA, M. C. **Questões discursivas: uma proposta para a avaliação da aprendizagem**. In: GARCIA, R. L. (org.). **Avaliação educacional**. São Paulo: Loyola, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 6. impr. São Paulo: Contexto, 2023.

STREET, B. V. **Letramentos: teoria e prática**. Trad. Magda Soares. São Paulo: Parábola, 2014.