

# Os multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica

*Multiliteracies in the Portuguese Language Reference Framework of the Basic Education Assessment System*

*Los multialfabetismos en la matriz de referencia de Lengua Portuguesa del Sistema de Evaluación de la Educación Básica*

## RESUMO

Este artigo analisa a incorporação dos multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 9º ano. O objetivo é analisar em que medida a matriz de referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental incorpora, de forma explícita ou implícita, princípios dos multiletramentos — como a multiplicidade de semioses, a mediação tecnológica e a valorização da dimensão multicultural. Fundamentada no paradigma indiciário, a investigação mostra que essas dimensões surgem em diferentes graus, visíveis em habilidades que exigem do estudante reconhecer textos multissemióticos e midiáticos, avaliar criticamente a fidedignidade das informações e analisar a diversidade de registros e variedades linguísticas. Conclui-se que a nova matriz aponta para uma reorientação paradigmática ao superar o modelo grafocêntrico, legitimando práticas de leitura compatíveis com as ecologias comunicacionais atuais e consolidando a centralidade dos multiletramentos no processo avaliativo.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Matriz de Referência; Saeb; Base Nacional Comum Curricular.



Recebido em: 1 de outubro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59885

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Willian Francisco de Moura**

[willian.mouraf@ueg.br](mailto:willian.mouraf@ueg.br)  
[orcid.org/0009-0005-2509-102X](https://orcid.org/0009-0005-2509-102X)  
Universidade Estadual de Goiás  
(UEG), Uruaçu, Goiás, Brasil

**Luciana Maria Crestani**

[lucianacrestani@upf.br](mailto:lucianacrestani@upf.br)  
[orcid.org/0000-0003-1265-7803](https://orcid.org/0000-0003-1265-7803)  
Universidade de Passo Fundo (UPF),  
Passo Fundo, Rio Grande de Sul,  
Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article analyzes the incorporation of multiliteracies within the Saeb Portuguese Language Reference Framework for the 9th grade of Elementary School. The study aims to investigate the extent to which this framework explicitly or implicitly integrates multiliteracy principles—such as multisemiotic diversity, technological mediation, and multicultural appreciation. Grounded in the evidentiary paradigm, the investigation reveals that these dimensions emerge at varying levels through skills that require students to recognize multisemiotic and media texts, critically assess information reliability, and analyze diverse linguistic registers and varieties. The study concludes that the new framework signals a paradigmatic shift by moving beyond a graphocentric model, thereby legitimizing reading practices aligned with contemporary communicational ecologies and consolidating the centrality of multiliteracies within the assessment process.

**Keywords:** Multiliteracies; Reference Framework; Saeb; National Common Curricular Base.

## RESUMEN

Este artículo analiza la incorporación de los multialfabetismos en la matriz de referencia de Lengua Portuguesa del Saeb para el 9º grado. El objetivo es analizar en qué medida las matrices de referencia de Lengua Portuguesa/Lenguajes del Saeb para el 9º grado de la Enseñanza Fundamental incorporan, de forma explícita o implícita, principios de los multialfabetismos — como la multiplicidad de semiosis, la mediación tecnológica y la valorización de la dimensión multicultural. Fundamentada en el paradigma indiciario, la investigación muestra que estas dimensiones surgen en diferentes grados, visibles en habilidades que exigen del estudiante reconocer textos multisemióticos y mediáticos, evaluar críticamente la fiabilidad de las informaciones y analizar la diversidad de registros y variedades lingüísticas. Se concluye que la nueva matriz apunta a una reorientación paradigmática al superar el modelo grafocéntrico, legitimando prácticas de lectura compatibles con las ecologías comunicacionales actuales y consolidando la centralidad de los multialfabetismos en el proceso evaluativo.

**Palabras clave:** Multialfabetismos; Matriz de Referencia; Saeb; Base Nacional Común Curricular.

### Como citar:

MOURA, Willian Francisco de; CRESTANI, Luciana Maria. Os multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 375-394, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59885 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A Pedagogia dos Multiletramentos é uma proposta educacional formulada nos anos 1990 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), cujo manifesto, publicado em 1996, amplia a noção tradicional de letramento para abarcar múltiplas linguagens, culturas e mídias do mundo contemporâneo. Em sintonia com esse horizonte, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2017), documento que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil, incorporou de modo significativo a perspectiva dos multiletramentos, sobretudo ao enfatizar a centralidade do texto, as práticas sociais de linguagem e o impacto das tecnologias digitais nos processos de interação.

Frente às transformações sociotecnológicas em curso, entretanto, torna-se imperativo repensar não só as propostas curriculares, mas também os mecanismos de avaliação da educação em âmbito nacional, de modo que se possa alinhar as práticas pedagógicas aos resultados esperados frente às novas demandas culturais, comunicacionais e tecnológicas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, merecem atenção as avaliações de larga escala, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que busca diagnosticar a qualidade da educação e os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Importa compreender como as práticas de leitura, compreensão e interpretação são avaliadas nesses exames, especialmente diante das pressões para melhoria dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática nas redes de ensino.

A problemática deste estudo consiste em responder: em que medida a Matriz de Referência<sup>1</sup> de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental contempla os pressupostos dos multiletramentos, especialmente no que se refere à multiplicidade de semioses, ao uso de tecnologias nos processos de interação e à valorização da multiculturalidade nas práticas sociais de linguagem? Parte-se da hipótese de que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb incorpora pressupostos dos multiletramentos de modo predominantemente implícito nos enunciados e descritores, mobilizando competências interpretativas específicas para reconhecer múltiplas linguagens, o uso de tecnologias e aspectos multiculturais, ainda que não os nomeie de forma sistemática nos termos do referencial dos multiletramentos.

O *corpus* da investigação é constituído pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do ano de 2018 (Brasil, 2022), destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental. A análise incidirá sobre os eixos de conhecimento de leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos, adotando-se o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), por permitir a identificação e interpretação de indícios que sinalizam a presença ou a ausência de preocupações

---

<sup>1</sup> As matrizes de referência são documentos oficiais que orientam a elaboração dos instrumentos de avaliação aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

com as múltiplas semioses, o uso das tecnologias digitais nos processos de interação e a valorização de aspectos multiculturais nas práticas escolares. Essa abordagem possibilita uma leitura crítica das sutilezas e lacunas do documento à luz dos pressupostos teóricos dos multiletramentos.

Para fundamentar as discussões, recorre-se aos estudos sobre avaliação educacional realizados por Sanmartí (2009), Fernandes (2009), Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) e Gatti (2014). Também se apresentam contribuições teóricas sobre letramento, letramentos e multiletramentos de estudiosos como Freire (1982), Soares (1998), Grupo de Nova Londres (1996), Rojo (2012), Rolim-Moura e Castro (2023).

Este estudo se justifica por, pelo menos, três razões: a) permite investigar a coerência entre bases curriculares e instrumentos de avaliação; b) contribui para indicar caminhos de abordagem pedagógica e avaliativa mais alinhados às práticas sociais de linguagem contemporâneas, considerando a diversidade de linguagens, culturas e tecnologias que permeiam o cotidiano dos estudantes; e c) oferece subsídios para a construção de instrumentos avaliativos mais sensíveis à realidade atual e às demandas formativas da educação básica. O artigo apresenta, primeiramente, discussões sobre as avaliações em larga escala da educação básica, com atenção especial ao Saeb. Em seguida, são explorados os delineamentos teóricos sobre letramentos e multiletramentos. Na sequência, realiza-se a análise dos dados e a exposição dos resultados obtidos. Por fim, tecem-se as considerações finais.

## **1. AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sanmartí (2009) conceitua avaliação como um processo de reconhecimento e análise de informação, que tem o objetivo de descrever uma realidade, emitir juízos de valor e promover a tomada de decisões. Nesse contexto, a avaliação educacional é um rico instrumento de acompanhamento de aprendizagens, possibilitando o reconhecimento das potencialidades e fragilidades do processo de ensino. Os debates sobre avaliação têm ganhado destaque com a universalização da educação. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370) argumentam que “após a virtual universalização do acesso ao ensino fundamental, as testagens seriam a chave para se verificar a qualidade do ensino, entendida apenas como elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos”. Isso fez com que os sistemas de ensino passassem a ter ainda mais desafios para ofertar práticas de ensino e de avaliação que conseguissem desenvolver as habilidades necessárias para os estudantes progredirem social e profissionalmente. Além disso, segundo Fernandes (2009), prevalecem no âmbito educacional brasileiro modelos avaliativos que dão ênfase à memorização e à transmissão de conhecimentos.

Neste estudo, o objeto de análise são as avaliações externas de larga escala. Sanmartí (2009) argumenta que as avaliações externas possuem diferentes modalidades e finalidades. O

modelo que mais se encaixa nos padrões da avaliação de larga escala do Saeb é o que Sanmartí (2009) conceitua como uma avaliação aplicada a todos os alunos de uma determinada idade/série escolar, sendo executada por agentes externos. É essencial que a comunidade escolar conheça o processo de avaliação, cujo objetivo é detectar fragilidades da rede de ensino.

Há, contudo, controvérsias sobre a capacidade das avaliações externas de medir a aprendizagem real dos alunos. Ao se discutir sobre avaliações de larga escala, é necessário considerar que esse tipo de avaliação possui objetivos mais amplos e alcança um número maior de estudantes do que a avaliação realizada em sala de aula, que, por sua vez, permite análises mais profundas e relevantes para a prática pedagógica. Desse modo, a avaliação feita pelo professor não deve se limitar ao formato das provas padronizadas, como é o caso dos questionários e questões do Saeb, pois precisa identificar não apenas o que o aluno sabe, mas também as razões pelas quais ele ainda não aprendeu, retomando saberes e superando dificuldades de forma mais significativa (Sousa; Ferreira, 2019).

Diante desse cenário, as avaliações externas, normalmente, são mais conteudistas, deixando de lado os saberes práticos e as habilidades dos estudantes em resolver problemas. Fernandes (2009, p. 118) argumenta que os exames de larga escala “são elaborados a partir de conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas”. Essa situação, portanto, pode incentivar que as redes desenvolvam metodologias pautadas, majoritariamente, na memorização dos conteúdos e conceitos que serão abordados no exame.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) discutem que as avaliações em larga escala enfrentam críticas quanto à seleção de conteúdos e habilidades, além da definição de níveis de rendimento que, muitas vezes, desconsideram as necessidades sociais e as possibilidades reais de aprendizagem dos alunos. Esses processos avaliativos, ao priorizarem aspectos técnicos e padronizados, acabam induzindo a um empobrecimento curricular, pois as redes de ensino tendem a focar apenas nos conteúdos cobrados nas provas. No Brasil, esse debate envolve também a definição do que se entende por qualidade e os limites de sua mensuração, como evidenciado nas controvérsias em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Diante disso, ressalta-se a necessidade de recuperar o sentido da avaliação como instrumento reflexivo e contextualizado, capaz de considerar a complexidade do sistema educacional e contribuir para transformações reais, e não apenas para a melhoria de indicadores numéricos.

No Brasil, o Ideb é calculado a partir dos resultados da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos alunos no Saeb. Apesar de um discurso qualitativo e de caráter pedagógico, os resultados numéricos do Ideb, em algumas situações, assumem caráter classificatório. Ademais, um ponto que precisa ser mencionado é que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos não deve ser associado somente às metodologias utilizadas pelos

professores e das escolas, pois esses dados classificatórios podem, de certa forma, ser injustos, tendo em vista que são baseados em uma agregação que, por vezes, carece de validade pedagógica.

A crítica não é direcionada ao ato de avaliar em larga escala, por si só, uma vez que para a melhoria dos sistemas de ensino é necessário a identificação dos pontos fortes e fracos dos processos de aprendizagem. No entanto, é preciso rever os mecanismos avaliativos em larga escala que classificam instituições escolares a partir de índices numéricos quantitativos, sem deixar evidentes que as condições contextuais dessas instituições são multifacetadas e que elas interferem diretamente nos resultados. Ao refletir sobre a eficácia das avaliações externas como instrumentos de melhoria do ensino, Sanmartí (2009, p.112) argumenta que:

A melhoria dos resultados de um sistema educacional não depende apenas da avaliação externa, mas sim de muitas variáveis: dos meios, dos materiais didáticos disponíveis, da formação dos professores, de sua motivação e da motivação dos alunos, do ambiente de trabalho, do tempo em que um tipo de orientação curricular se mantém para possibilitar aos que ensinam de regular sua prática, das condições do entorno sociocultural.

Logo, enquanto as avaliações externas forem pontuais e ocorrerem apenas em momentos isolados, como é o caso da avaliação do Saeb, que ocorre a cada dois anos, seus resultados não refletirão com consistência as especificidades da aprendizagem dos alunos brasileiros. Outros pontos que merecem atenção dizem respeito à forma como as avaliações de larga escala são apresentadas, à produção das questões desses testes — que possuem grande peso no cenário educacional brasileiro — e à sua real capacidade de mensurar as práticas de letramento dos estudantes. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) afirmam que essas avaliações não conseguem abranger todas as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar, o que implica uma seleção e redução desses aspectos.

Essa seleção considera um conjunto de saberes esperados para determinadas etapas de ensino e prioriza o uso social da língua em diferentes contextos. No entanto, apesar de demonstrarem preocupação com a dimensão social do letramento, essas avaliações enfatizam principalmente as habilidades individuais de leitura, adotando uma perspectiva mais escolarizada. Como consequência, a diversidade textual presente na sociedade não é amplamente explorada, restringindo-se a gêneros mais comuns nos materiais didáticos. Assim, ainda que forneçam dados relevantes sobre o desempenho dos estudantes, essas avaliações não verificam diretamente sua capacidade de lidar com a variedade de textos do cotidiano, limitando a compreensão do nível de letramento alcançado.

Passadas décadas desse apontamento, observa-se que essas avaliações ainda enfrentam desafios para mensurar, principalmente, os processos de leitura. A leitura é um processo complexo, que envolve diversos cenários, e ler um texto e compreender não significa, necessariamente, que o sujeito saiba fazer uso da leitura nas diferentes práticas sociais. Coscarelli e Ribeiro (2019)

destacam que as avaliações de leitura em larga escala são estruturadas a partir de matrizes, que, enquanto tecnologias não neutras, têm o objetivo de medir e compreender como os leitores, especialmente jovens estudantes, interpretam textos de diferentes gêneros e graus de multimodalidade. Nesse panorama, as múltiplas transformações sociais alteraram também a lógica da leitura linear, já que os textos passaram a ser cada vez mais multissemióticos.

Entretanto, nota-se avaliações ainda pautadas em modos avaliativos que podem não abarcar todas as especificidades dos processos de proficiência em leitura. Diante da crescente presença de textos multissemióticos e mediados por tecnologias, considerar um estudante como proficiente apenas por sua capacidade de interpretar uma questão objetiva impressa parece uma simplificação que desconsidera a complexidade do letramento contemporâneo. Por isso, é fulcral compreender como a avaliação do SAEB contempla os multiletramentos, com foco nas múltiplas semioses, no uso de tecnologias nos processos de interação e na multiculturalidade presente nas formações sociais.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante da possibilidade de que os dados de proficiência obtidos nessas avaliações não incorporem, de forma plena, as dinâmicas semióticas, culturais e tecnológicas que permeiam os contextos de leitura e interação dos estudantes da educação básica brasileira. Coscarelli e Ribeiro (2019) apontam que, apesar de muitos estudantes estarem expostos ao mundo digital, adquirindo habilidades relacionadas a jogos, redes sociais e multimídia, isso não implica que esses alunos realmente estejam desenvolvendo as competências necessárias para atuar como leitores e produtores nos ambientes de informação digital.

### **1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sua matriz de referência**

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos de 1990, tendo como objetivos principais, no âmbito da Educação Básica, avaliar a qualidade educacional, observando também parâmetros como equidade e eficiência do ensino ofertado nas diversas camadas educacionais. Esse sistema busca construir indicadores educacionais para permitir comparações históricas. Por fim, também subsidia a elaboração e o monitoramento de políticas públicas (Brasil, 2018). Horta Neto (2018, p. 40) ressalta a amplitude sistemática desse mecanismo avaliativo ao mencionar que, “é interessante notar que a palavra ‘sistema’ está presente no SAEB não por um mero acaso, mas porque utiliza uma série de instrumentos que, integrados, referem-se a algumas das dimensões que tomam parte do processo educacional, na forma de um sistema”.

É importante mencionar, nesse panorama, que o acompanhamento da qualidade da educação brasileira é essencial para a criação e manutenção de políticas públicas voltadas, principalmente, para o ensino básico. Assim, Jesus e Araújo (2024, p. 4) conceituam que o Saeb

[...] é caracterizado como um conjunto de instrumentos que viabiliza tanto a produção quanto a disponibilização de evidências empíricas acerca da qualidade

das etapas que compõem a educação básica no Brasil, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, Jesus e Araújo (2024) destacam que o SAEB teve início em 1995, com provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas a amostras da 4ª e 8ª séries do 1º grau (atuais 5º e 9º anos) e da 3ª série do 2º grau (atual 3ª série do Ensino Médio). Os resultados eram divulgados por região, unidade da federação e rede de ensino, sem detalhamento por escola ou município. Até 2003, a avaliação servia para monitorar a qualidade da educação e subsidiar políticas públicas. Em 2007, foi criado o Ideb, com dados disponíveis desde 2005. Em 2013, o Saeb incorporou a ANA<sup>2</sup>, aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental (2013, 2014 e 2016). Em 2017, a Portaria nº 447 tornou censitária a avaliação do 3º ano do Ensino Médio na rede pública e permitiu adesão de escolas privadas. Nesse mesmo ano, foi anunciado o Novo Saeb e aprovada a BNCC, exigindo o alinhamento das matrizes até 2018 e a revisão dos currículos até 2020. Em 2018, o Inep iniciou a revisão do Saeb conforme o Decreto nº 9.432, com mudanças para a edição de 2019.

A partir de 2019 o chamado Novo Saeb promoveu alterações significativas, entre as quais a transferência da avaliação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, fixando a idade de referência em 7 anos. Nesse mesmo período, foi introduzida a avaliação da Educação Infantil por meio de questionários eletrônicos aplicados a professores, diretores e gestores educacionais. A BNCC passou a orientar a formulação dos itens avaliativos para o 2º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, e para o 9º ano, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, estas duas últimas áreas incorporadas em caráter experimental. As avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio ainda foram formuladas com base nas Matrizes de Referência vigentes desde 2001, devido ao ciclo de metas do Ideb em curso até 2021. Em 2021, a aplicação do Saeb manteve-se idêntica à de 2019, sem modificações no documento base, mesmo diante da pandemia de COVID-19, sob a justificativa de que o momento era oportuno para diagnosticar a aprendizagem (Jesus; Araújo, 2024). A edição de 2023 também foi aplicada sem grandes transformações, seguindo os padrões já estabelecidos em 2019 e 2021.

Como o objeto de análise deste estudo são as matrizes de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do Saeb, focaremos as discussões nesse âmbito. Atualmente, o Saeb é aplicado a cada dois anos, em anos ímpares mais especificamente, tendo como foco principal as turmas que finalizam ciclos na educação básica. Por isso, é aplicado aos estudantes das turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio. O Saeb ainda utiliza parcialmente a matriz de 2001,

---

<sup>2</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi uma avaliação censitária aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2019, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ANA foi integrada ao escopo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), passando a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de monitorar os resultados da alfabetização de forma mais precoce e contínua no ciclo de avaliação nacional.

incorporando itens alinhados à BNCC; em 2025, a avaliação foi censitária e incluiu itens de ambas as matrizes. Com a previsão de participação de mais de 6 milhões de estudantes, o Saeb 2025 teve sua edição encerrada na primeira quinzena de novembro de 2025, com resultados previstos para o ano de 2026. Esses resultados são essenciais para o planejamento de ações e políticas educacionais, uma vez que apresentam um diagnóstico educacional detalhado da educação brasileira.

Em meio a esse cenário efervescente de transformações culturais, textuais e tecnológicas, articular a avaliação do Saeb às perspectivas dos multiletramentos pode ser uma proposta atrativa, dada a relevância desse sistema avaliativo para a orientação das políticas educacionais. A atualização das matrizes de referência do Saeb, de modo a incorporar essa diversidade de cultura, semioses e tecnologias, é crucial para evitar avaliações reducionistas que desconsiderem as múltiplas formas de leitura e produção de sentido presentes no cotidiano dos estudantes. Assim, o Saeb pode oferecer diagnósticos mais precisos e alinhados às práticas comunicativas contemporâneas, contribuindo para uma avaliação mais contextualizada e eficaz no acompanhamento da aprendizagem na educação básica.

## **2. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS**

As concepções de letramento, no Brasil, tiveram início ainda com as contribuições teóricas de Paulo Freire, uma vez que esse educador influenciou consideravelmente o pensamento de diversos estudiosos ao redor do mundo ao defender a necessidade de uma educação baseada no diálogo, na escuta e na realidade concreta das classes populares. Freire (1982) afirma que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas promover a leitura do mundo, ou seja, compreender criticamente a realidade para transformá-la, pois ler o mundo é necessário antes mesmo de saber ler as palavras. Os ideais sobre as práticas sociais de leitura foram se transformando ao longo dos anos, de modo que, atualmente, há diversos desdobramentos sobre esse assunto.

Esta seção discute a expansão do termo letramento, considerando, principalmente, os estudos de Soares (1998) e de Rojo (2012). Tal abordagem permite compreender como as práticas de leitura e escrita deixaram de ser vistas apenas como habilidades técnicas para serem entendidas como práticas sociais, (multi)culturais e multimodais.

O conceito de letramento, em geral, é associado à aprendizagem da língua escrita. Historicamente, o Brasil sempre apresentou desafios no que tange ao processo de alfabetização, principalmente das camadas mais vulneráveis da população. Isso acontece pela ausência de acesso, permanência ou, até mesmo, de um método de alfabetização que seja significativo aos alunos. Soares (2004) aponta que os estudos sobre letramento surgiram em diferentes sociedades em períodos semelhantes. No Brasil, o conceito constantemente é associado à alfabetização, ao

contrário do que ocorreu em países desenvolvidos, onde as discussões sobre o uso da leitura e da escrita se desvincularam do processo de aprendizagem do código alfabético.

Diante disso, percebe-se que o conceito de letramento aparece conectado à alfabetização em diversos momentos no cenário educacional brasileiro. De acordo com Soares (2004), ao longo do tempo, o conceito de alfabetização foi se ampliando até se aproximar ao de letramento. Essa ampliação implicou uma mudança de foco: deixou-se de compreender a alfabetização apenas como o domínio das habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita, passando-se a valorizá-la também como a capacidade de utilizar a linguagem escrita em práticas sociais concretas. Assim, estar alfabetizado não significa apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita nas diversas esferas da vida social.

Rolim-Moura e Castro (2023) afirmam que, no Brasil, o termo letramento, tradução de literacy, ganhou destaque acadêmico com Kato (1986) e, posteriormente, com Tfouni (1988; 2010), Kleiman (1995) e Soares (1998), entre outros pesquisadores que impulsionaram esse campo. Soares (1998) foi uma das principais responsáveis pela difusão do conceito de letramento entre professores, tendo em vista que suas obras abordavam o assunto de maneira didática.

Os estudos sobre letramento elaborados nesse período buscavam evidenciar que aprender a ler e escrever não se resume à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. O letramento é compreendido como um processo que transforma a relação do indivíduo com o mundo, ampliando sua capacidade de ação, expressão e participação social. Trata-se, portanto, de uma condição construída historicamente, ligada ao contexto cultural e às interações sociais em que a escrita é utilizada. Soares (1998, p. 18) sintetiza que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O conceito de letramento, ao reconhecer que a leitura e a escrita são práticas sociais situadas, marcou uma ruptura com a visão tradicional da alfabetização centrada apenas na decodificação do sistema alfabético. No entanto, com as transformações culturais, tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas, especialmente com a expansão das mídias digitais e da globalização, emergiu a necessidade de ampliar ainda mais esse conceito. É nesse contexto que surge o termo multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996), como uma resposta às novas formas de produção e circulação de significados, que vão além da linguagem verbal impressa e passam a incluir textos multimodais, visuais, sonoros e digitais. Os multiletramentos, portanto, não substituem o letramento, mas o expandem, ao reconhecer a diversidade cultural e semiótica dos textos contemporâneos e a necessidade de preparar os sujeitos para interagir criticamente com esses múltiplos modos de linguagem nas diferentes esferas sociais.

Essa ampliação conceitual do letramento, que culmina na formulação dos multiletramentos, também tem repercussões no campo da avaliação educacional. Como demonstram Horta Neto

(2018), as questões das provas do Enem, na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, exigem dos estudantes competências de leitura que transcendem a decodificação verbal, articulando diferentes semioses na construção de sentidos. Demandam, ainda, conhecimentos relacionados à diversidade cultural e às tecnologias. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas que reconheçam a complexidade comunicacional dos textos contemporâneos.

Rojo (2012) afirma que o termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres a partir de um manifesto publicado em 1996, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Nesse documento, os autores propunham uma ampliação da noção tradicional de letramento, considerando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam as formas de comunicação e significação no mundo contemporâneo. A proposta visava contemplar a diversidade cultural dos sujeitos, bem como as múltiplas semioses (como imagem, cores, símbolos, som, movimento, etc.) que compõem os textos atuais. A formulação de um conceito que ampliasse a noção já consolidada de letramento levava em conta as novas mídias e as múltiplas configurações textuais que emergiam em um cenário global cada vez mais interconectado. Além disso, buscava reconhecer e valorizar a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas, evidenciando a necessidade de práticas de leitura e escrita que considerem a multiplicidade de linguagens, identidades e contextos socioculturais. Rojo (2012, p. 13) afirma que:

[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Nesse contexto, uma das propostas centrais do Grupo de Nova Londres (1996) foi expandir a compreensão de letramento, incorporando não apenas a multiculturalidade, mas também a multimodalidade presente nos textos e nas formas de comunicação da sociedade contemporânea. A partir dessa ampliação, surge a Pedagogia dos Multiletramentos como uma resposta à necessidade de a escola enfrentar os desafios impostos por essa diversidade de culturas e linguagens. Essa nova abordagem pedagógica busca integrar os letramentos emergentes, sobretudo os relacionados às Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (TICEs), com o objetivo de formar sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, participativa e consciente em contextos sociais marcados pela globalização e pela diversidade (Rojo, 2012). Dito isso, a multiculturalidade diz respeito à circulação e à interação de diferentes manifestações culturais e letramentos — sejam eles vernaculares ou hegemônicos, populares, eruditos ou de massa —, exigindo da escola uma abordagem pedagógica que reconheça a complexidade e a dinamicidade dos contextos culturais. Por sua vez, a multimodalidade refere-se à presença simultânea de diversos modos semióticos nos textos em circulação, como linguagens verbais (orais e escritas), visuais, sonoras, gestuais e espaciais, que se intensificam especialmente com o advento das TICEs.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desse estudo busca analisar em que medida a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental incorpora, de forma explícita ou implícita, princípios dos multiletramentos — como a multiplicidade de semioses, a mediação tecnológica e a valorização da dimensão multicultural. Esta investigação é qualitativa, exploratória e baseada em análise documental. O *corpus* é composto pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens para o 9º ano – Versão de 2018, alinhada à BNCC (Brasil, 2022). A análise desta matriz incide apenas sobre as habilidades dos eixos de conhecimento: leitura; análise linguística/semiótica; e produção de textos.

Para operacionalizar os pressupostos dos multiletramentos, definiram-se três categorias observáveis com perguntas-guia indiciárias. A primeira relacionada à multiplicidade de semioses: (a) as habilidades mencionam ou pressupõem textos multimodais (imagens, gráficos, tabelas, diagramação, recursos visuais/sonoros, “textos não verbais”)? A segunda versa sobre a mediação tecnológica: (b) há menção a gêneros digitais/midiáticos, suportes/ambientes de circulação, práticas em plataformas, hipertexto/linkagem, ou termos que insinuem tecnologia? Por fim, a terceira se relaciona à dimensão multicultural: (c) as habilidades mobilizam valores socioculturais, variação linguística, diversidade de registros/perspectivas, ou comparações entre textos/culturas? Cada ocorrência identificada é classificada como evidência explícita, implícita forte ou implícita fraca, com justificativa e citação literal da habilidade.

Como técnica analítica, adota-se o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), operando variação de escala entre varredura global da matriz e exame minucioso de enunciados/habilidades para localizar “pistas” de multiletramentos, ainda que não nomeadas de forma explícita. Essa técnica constitui-se enquanto um método epistemológico que prioriza a análise de dados marginais e detalhes residuais como chaves para a compreensão de realidades complexas. Assim, tal abordagem valoriza o sintoma, o detalhe e o vestígio, permitindo que o pesquisador capture a singularidade dos fenômenos sociais. O procedimento de análise desenvolve-se a partir de um mapeamento das habilidades por eixo, com marcação de termos e estruturas potencialmente indiciárias, orientado pelas perguntas-guia anteriormente mencionadas. No âmbito do paradigma indiciário, o conhecimento constrói-se a partir da valorização do singular e do excepcional, entendidos como elementos fundamentais para a compreensão aprofundada das experiências vividas. Nessa perspectiva, a análise considera simultaneamente aspectos recorrentes e particularidades dos fenômenos investigados, reconhecendo a subjetividade do pesquisador como parte constitutiva do processo interpretativo, sem que isso implique a renúncia a um rigor metodológico flexível (Ginzburg, 1989).

#### 4. UM OLHAR SOBRE AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os itens avaliativos de múltipla escolha do Saeb são constituídos a partir de matrizes de referência que orientam a elaboração dos testes. Nessa direção, conforme Jesus e Araújo (2024), tais matrizes funcionam como guia para a construção dos itens ao representar, de modo amostral, os conhecimentos previstos no currículo e os processos cognitivos a ele associados. Embora não contemplem cada tópico do documento curricular, asseguram a cobertura representativa das habilidades e competências essenciais, balizando a seleção de conteúdos e a complexidade das tarefas propostas. Em sua formulação, consideram-se, de maneira articulada, o arcabouço de saberes constitutivos da área avaliada e o formato do exame a ser aplicado — objetivo, discursivo ou híbrido —, de modo a garantir a coerência entre o que se pretende medir e as evidências de desempenho que os itens podem efetivamente elicitar. É importante ressaltar que tal documento é produzido por especialistas na área em que se busca avaliar.

No 9º ano do Ensino Fundamental, as avaliações do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática são aplicadas em formato impresso e têm caráter censitário, ou seja, abrangem as escolas públicas de todo o território nacional em ciclos bienais, com adesão voluntária das redes privadas. Em regra, todas as turmas elegíveis participam. Contudo, há exceções previstas nas diretrizes operacionais, como turmas de escolas com número muito reduzido de estudantes, classes multisseriadas, modalidades com especificidades pedagógicas, como a educação escolar indígena ou do campo em determinadas condições, bem como situações de impedimento logístico que comprometem a padronização do processo. A aplicação censitária visa produzir estimativas robustas por escola, rede e unidade federativa, garantindo comparabilidade ao longo do tempo.

Os itens de Língua Portuguesa foram produzidos, por diversas edições, com base na matriz de referência consolidada em 2001 (Brasil, 2020). Mesmo com a homologação da BNCC em 2017 e sua implementação obrigatória a partir de 2020, manteve-se, por razões de comparabilidade, o uso das matrizes de 2001 nas edições do Saeb de 2021 e 2023 para os testes de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Segundo diretriz oficial de 2023, os testes dessas etapas continuaram “seguindo as Matrizes de Referência de 2001”, assegurando a continuidade das séries históricas e a estabilidade das escalas de proficiência que alimentam indicadores como o Ideb (Brasil, 2023). Em paralelo, o Inep vem conduzindo um processo de transição para matrizes alinhadas à BNCC, iniciado em 2019, com implementação gradual para novos componentes e etapas, de modo a compatibilizar inovação curricular e preservação da comparabilidade intertemporal.

A avaliação do Saeb em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, aplicada em 2025, adotou um formato misto, combinando itens ancorados na matriz de referência de 2001 (Brasil, 2020) e itens elaborados com base na matriz de referência de 2018 (Brasil, 2022), a qual já

segue as orientações curriculares da BNCC. Isso busca preservar tanto a comparabilidade histórica das séries quanto a progressiva aderência às competências e habilidades prescritas na BNCC. A presente investigação adota como metodologia a análise pela perspectiva dos multiletramentos, contemplando suas três dimensões: múltiplas semioses, multiculturalidade e mediação das diferentes tecnologias. Assim, embora a matriz de referência de 2001 (Brasil, 2020) seja de grande relevância, optamos por analisar apenas a matriz já alinhada à BNCC, uma vez que ela orientará a elaboração dos itens avaliativos nos próximos anos.

Embora a concepção de multiletramentos não constitua um tema recente no cenário educacional brasileiro, o termo ganhou maior relevo a partir da homologação da BNCC, em 2017, que o menciona em determinados trechos e orienta a formulação de diversas habilidades ancoradas nessa perspectiva. Nesse contexto, a matriz de referência do Saeb passou por atualizações expressivas já em 2018. Contudo, apenas em 2025 a avaliação de leitura do 9º ano do ensino fundamental passou a incorporar efetivamente as habilidades previstas na nova matriz. O quadro a seguir apresenta tais habilidades, seguidas, posteriormente, das análises elaboradas com base nas perguntas indiciárias delineadas na metodologia deste estudo.

Quadro 2 - habilidades da Matriz de Língua Portuguesa/Linguagens - 2022

<b>HABILIDADES DA MATRIZ DE LINGUAGENS – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>				
<b>EIXOS COGNITIVOS</b>				
<b>EIXOS DO CONHECIMENTO</b>	<b>RECONHECER</b>	<b>ANALISAR</b>	<b>AVALIAR</b>	<b>PRODUZIR</b>
<b>Leitura</b>	1-Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. 2-Identificar elementos constitutivos de textos jornalísticos/midiáticos. 3-Identificar as formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. 4-Identificar teses/opiniões/ Posicionamentos explícitos e argumentos em textos. 5-Identificar elementos constitutivos de gêneros diversos.	1-Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. 2-Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. 3-Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. 4-Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). 5-Inferir informações implícitas em diferentes textos. 6-Distinguir fatos de opiniões em textos. 7-Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. 8-Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos.	1-Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos. 2-Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato em diferentes veículos e mídias.	

		<p>9-Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos.</p> <p>10-Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.</p>		
<b>Análise Linguística/ Semiótica</b>	1-Identificar os recursos de modalização em textos diversos.	<p>1- Analisar o uso de figuras de linguagem como estratégia argumentativa.</p> <p>2-Analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e vozes verbais com base no gênero e a intenção comunicativa.</p> <p>3-Analisar os mecanismos que contribuem para a progressão textual.</p> <p>4-Analisar os processos de referenciação lexical e pronominal.</p> <p>5-Analisar as variedades linguísticas em textos.</p> <p>6-Analisar os efeitos de sentido produzidos pelos usos de modalizadores em textos diversos.</p>	<p>1-Avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso.</p> <p>2-Avaliar a eficácia das estratégias argumentativas em textos de diferentes gêneros.</p>	
<b>Produção de textos</b>				1-Produzir texto em língua portuguesa, de acordo gênero e tema demandados.

Fonte: Brasil, 2022 (Adaptado)

Ribeiro (2020) argumenta que as materialidades importam na compreensão dos textos multimodais. Os sentidos de um texto são produzidos justamente por sua forma, localização e circulação, levando a uma abordagem que vai além do modo verbal e reconhece a importância de outros modos na construção do sentido.

#### 4.1 Índícios de multiplicidade semiótica

Nesse panorama é que retomamos a pergunta-guia indiciária que aborda a multiplicidade semiótica: a habilidade menciona ou pressupõe textos multimodais (imagens, gráficos, tabelas, diagramação, recursos visuais/sonoros, “textos não verbais”? - Mas agora analisando as habilidades da matriz de Linguagens do 9º ano do Ensino Fundamental, na versão alinhada à BNCC

(Brasil, 2022), com foco nos eixos de conhecimento de leitura; análise linguística/semiótica; e produção de textos.

A arquitetura dessa nova versão da matriz de habilidades do Saeb evidencia uma concepção curricular que reconhece e integra a multimodalidade em diferentes graus de explicitude. A abordagem mais direta e explícita materializa-se em competências que nomeiam diretamente seus objetos, demandando que o estudante seja capaz de, por exemplo, "analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais" e "inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica". Para além da designação explícita, a multimodalidade é fortemente pressuposta de modo implícito forte em habilidades focadas no domínio midiático; ao se propor a "analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos", presume-se uma análise que transcende o verbal, abarcando a diagramação, o uso de imagens e o design como elementos constitutivos da mensagem e de seus efeitos.

Em contrapartida, um vasto conjunto de habilidades opera de modo implícito fraco, privilegiando uma abordagem de extração de sentido primariamente focada no código verbal. Habilidades como "analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e vozes verbais" ou "identificar teses/opiniões/Posicionamentos explícitos e argumentos em textos" concentram-se em aspectos gramaticais, estruturais e argumentativos da língua escrita, sem que outras dimensões, como a visual ou a sonora, por exemplo, se apresentem como requisito analítico essencial. Essa distinção demarca um currículo que, embora reconheça a onipresença de textos que hibridizam linguagens, ainda dedica uma parcela significativa de seu escopo à dissecação de mecanismos intrínsecos à semiose verbal, revelando um movimento pendular entre a abertura para as práticas de letramento contemporâneas e a manutenção de um núcleo de análise linguística de caráter mais tradicional. Kress e Van Leeuwen (2006) argumentam que todo texto é, inerentemente, multimodal, pois mesmo a escrita, tradicionalmente considerada monomodal, sempre incorpora elementos visuais que contribuem para a construção de significados. Dessa forma, a multimodalidade pode ser trabalhada até mesmo sem sua menção explícita, uma vez que a construção de sentido de um texto é, por natureza, multimodal.

## **4.2 Textos multimodais, tecnologias digitais e sentidos**

O debate se constrói, nesse momento, a partir da pergunta-guia indiciária que aborda a mediação tecnológica: as habilidades mencionam gêneros digitais/midiáticos, suportes ou ambientes de circulação, práticas em plataformas, hipertexto/linkagem, ou termos que insinuem tecnologia? No que tange a isso, a matriz de referência do Saeb (Brasil, 2022) apresenta uma abordagem que se evidencia primordialmente pela recontextualização de competências já consolidadas no campo dos estudos de linguagem, adaptando-as ao ecossistema midiático

contemporâneo. Prova disso é a evidência explícita, que propõe "avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato em diferentes veículos e mídias", reconhecendo a multiplicidade de plataformas informacionais da atualidade. No entanto, as pistas mais robustas de competências digitais residem na forte implicação de termos como "midiáticos" e "multissemióticos", onde se espera que o estudante avaliado possa, por exemplo, "analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos" ou "inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica", habilidades cuja aplicação e pertinência são exponenciadas no ambiente digital, povoado por memes, infográficos interativos, vídeos e novas formatações jornalísticas, mostrando-se como uma evidência implícita forte.

Todavia, um segundo conjunto de habilidades revela um caráter mais tangencial e polissêmico, de modo implícito fraco, em sua relação com as tecnologias digitais. Habilidades como "identificar elementos constitutivos de gêneros diversos" ou analisar a intertextualidade em "textos verbais ou não verbais" apresentam uma conexão fraca, pois sua formulação genérica, embora não exclua os gêneros e formatos digitais, não os pressupõe como foco de análise. Assim, o documento reconhece a relevância do ambiente digital, especialmente no que tange à circulação de textos jornalísticos e multissemióticos, mas opta por uma terminologia ampla, que insinua a tecnologia em vez de nomeá-la diretamente, mantendo um elo com uma tradição de análise textual mais abrangente.

### **4.3 Multiplicidade cultural e os Multiletramentos**

Para finalizar as análises, o debate será tecido com foco na multiplicidade cultural, uma das dimensões dos multiletramentos, tendo como base a pergunta-guia indiciária: as habilidades mobilizam valores socioculturais, variação linguística, diversidade de registros/perspectivas, ou comparações entre textos/culturas? A partir da nova matriz de referência do Saeb (Brasil, 2022), observa-se que a mobilização de valores socioculturais se manifesta de maneira tanto explícita quanto implícita, demandando do estudante competências interpretativas complexas. A evidência explícita é notória na habilidade que propõe "inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários", o qual convoca diretamente o reconhecimento de dimensões multiculturais intrínsecas à obra. Este ponto de partida estabelece um alicerce para a percepção de que o texto literário é um artefato cultural, imbuído de visões de mundo e atravessado por questões sociais que refletem seu contexto de produção e recepção. A demanda por essa inferência pressupõe, portanto, uma leitura que transcende a literalidade e alcança as camadas mais profundas de significação cultural.

A abordagem se complexifica e se aprofunda ao adentrar as evidências implícitas fortes, que deslocam o foco para a materialidade linguística como veículo de valores. Habilidades como "analisar as variedades linguísticas em textos" e "avaliar a adequação das variedades linguísticas

em contextos de uso" extrapolam a análise puramente estrutural da língua. Elas exigem uma compreensão da variação como fenômeno sociocultural, fomentando a percepção da diversidade de registros e da legitimidade das distintas manifestações culturais e linguísticas. A avaliação da adequação, em particular, implica uma sofisticada capacidade de transitar entre diferentes perspectivas e reconhecer que a funcionalidade da linguagem está atrelada aos múltiplos ambientes socioculturais, evidenciando uma concepção de língua como prática social e culturalmente situada.

A Matriz de Referência para Língua Portuguesa dispõe de 27 habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, abordando as dimensões da multiplicidade semiótica, da multiculturalidade e da mediação tecnológica, alinhando-se à concepção dos multiletramentos. Embora o termo "multiletramentos" não seja explícito, suas dimensões são contempladas de forma aparente ou implícita. Habilidades essenciais para a competência leitora, como a localização de informações explícitas, a inferência de sentidos, a distinção entre fato e opinião e a análise de recursos expressivos formam a base para a compreensão textual, progredindo do nível literal ao interpretativo e analítico. Além dessa base, a matriz promove um aprofundamento analítico. A intertextualidade é expandida para incluir as relações entre textos de diferentes semioses e a avaliação crítica de informações em distintas mídias. A análise linguística evolui para o eixo "Análise Linguística/Semiótica", que valoriza não apenas a linguagem verbal, mas também outras semioses envolvidas na construção de sentidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A matriz de referência atual representa uma evolução significativa em relação a uma matriz anterior, que era postulada por descritores. A nova versão se diferencia ao abordar de forma mais robusta as dimensões da multiplicidade semiótica, da multiculturalidade e da mediação tecnológica, alinhando-se à concepção dos multiletramentos. O Saeb constitui-se como uma das mais importantes avaliações nacionais, ao buscar diagnosticar a qualidade da educação brasileira. Na elaboração dos itens, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens, agora alinhada à BNCC, incorpora habilidades que, em certa medida, redefinem o objeto de leitura na escola pública.

Ademais, a matriz apresenta pistas que levam a entender acerca da valorização da multiculturalidade, ao considerar práticas de linguagem que circulam em diferentes contextos sociais e culturais, ampliando o repertório de vozes e perspectivas que podem ser tematizadas nas avaliações. Ganha relevo, ainda, a mediação das tecnologias, tanto no reconhecimento dos ambientes digitais de circulação de textos quanto na demanda por habilidades de letramento midiático crítico, essenciais para analisar parcialidades e avaliar a credibilidade das informações que circulam nas plataformas contemporâneas.

A integração da produção textual como um eixo explícito — ausente nas matrizes anteriores — rompe com um modelo avaliativo focado quase exclusivamente na recepção, alinhando a

avaliação às teorias que entendem o letramento como um ciclo completo de recepção, análise e criação. Diante disso, é possível compreender esta nova matriz como uma reorientação paradigmática. O movimento reflete a passagem de um modelo de letramento predominantemente grafocêntrico para uma abordagem que reconhece a complexidade da leitura e da produção de sentidos nas ecologias comunicacionais contemporâneas, formalizando, no âmbito da avaliação em larga escala, a centralidade dos multiletramentos.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91–113, dez. 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência versão 1.0. Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de língua portuguesa/linguagens**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 81, 26 jun. 2023.
- CASTRO, L. P.; ROLIM-MOURA, A. S. Letramento(s) e multiletramentos: surgimento, concepções, aproximações e distanciamentos. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v. 12, n. 3, p. 161-177, out. 2023.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, 2019.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.
- GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 08–26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-181.

- GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes et al. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37–53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3990>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- JESUS, G. R. de; ARAÚJO, R. C. Sistema de Avaliação da Educação Básica: uma análise do período entre 2016 e 2022. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, p. e023013, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19089>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004.
- SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

## O(A)S AUTOR(ES/AS)

### Willian Francisco de Moura

Docente Assistente do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas - IAEL da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Norte. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), na linha de Leitura e Formação do Leitor. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA/2023).

### Luciana Maria Crestani

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP. Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF-RS.