

Incentivo à leitura e sua avaliação com uso de novas tecnologias na perspectiva sociolinguística

Reading incentive and assessment using new technologies from a sociolinguistic perspective

Maurício Alves Santos¹

Sóstenes Ericson Vicente da Silva (Orientador)²

RESUMO

O universo da leitura constitui um panorama inevitável na sociedade contemporânea, profundamente marcado pelas transformações impostas pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Este artigo analisa as concepções de incentivo à leitura e sua avaliação no ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva sociolinguística, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Partindo da premissa de que os hábitos leitores evoluem em sintonia com as mídias digitais e com a diversidade sociolinguística dos estudantes, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa centrada no paradigma interpretativo. A investigação contou com a participação de dois professores de Língua Portuguesa e 40 alunos de duas turmas de uma escola pública. O suporte teórico fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, Labov, Bagno, Antunes, Hoffmann e Setton, além das diretrizes da LDBEN, dos PCN e da BNCC. Os resultados evidenciaram que, embora os estudantes estejam amplamente inseridos na cultura digital fora da escola, as práticas de leitura no espaço escolar permanecem predominantemente atreladas ao suporte impresso (livros didáticos e apostilas). Além disso, constatou-se que nas residências a leitura impressa ainda é priorizada, demandando intervenções pedagógicas qualificadas que integrem as mídias digitais e valorizem a variação linguística como recurso de ampliação da competência comunicativa.

¹Licenciado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Raimundo Marinho (FRM). Penedo-AL. Pós-graduado em Língua Portuguesa pela Faculdade Atlântico. Aracaju/SE. Pós-graduado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana, Paraguai-PY. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Desenvolvimento Sustentável (UDS), Paraguai-PY. Contato: malvessantos655@gmail.com

²Estágio Pós-Doutoral em Linguística (IEL/UNICAMP); Estágio Pós-Doutoral em Salud Colectiva/Promoción de la Salud (UACM - Universidad Autónoma de la Ciudad de México); Doutor em Letras e Linguística/Análise do Discurso (PPGL/UFAL); Mestre em Serviço Social (PPGSS/UFAL); Especialista em Formação para a Docência do Ensino Superior (CESMAC-AL); Graduado em Enfermagem (FENSG/UPE); Graduado em Letras - Licenciatura Plena, com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas (UNEAL). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA (UNINTA/CE). Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela UniFacvest. Atualmente, Professor Adjunto IV do Curso de Enfermagem da UFAL.

Palavras-chave: Incentivo à Leitura. Avaliação Formativa. Novas Tecnologias. Sociolinguística Variacionista. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The universe of reading constitutes an inevitable panorama in contemporary society, deeply marked by the transformations imposed by new Digital Information and Communication Technologies (DICT). This article analyzes the concepts of reading encouragement and its assessment in Portuguese Language teaching from a sociolinguistic perspective, focusing on the final years of Elementary Education (8th and 9th grades). Based on a qualitative interpretive methodology involving two teachers and 40 students, the study reveals that school practices continue to be dominated by print media, despite the digital immersion of students. It concludes that it is necessary to integrate digital technologies and value linguistic variation to enhance communicative competence.

Keywords: Reading Encouragement. Formative Assessment. New Technologies. Sociolinguistics. Portuguese Language Teaching.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reiteradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo basilar do ensino de Língua Portuguesa reside no desenvolvimento do domínio da linguagem e na consolidação da competência leitora e escritora dos estudantes. No cotidiano das instituições de ensino, contudo, observa-se uma constante inquietação por parte dos educadores diante dos elevados índices de alunos que, embora dominem a decodificação mecânica do sistema alfabético, demonstram severas limitações na interpretação e apreensão crítica dos sentidos textuais. Essa condição, frequentemente caracterizada pela pedagogia contemporânea como analfabetismo funcional, torna-se ostensiva durante as práticas avaliativas de leitura e produção textual.

Dados históricos do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) revelaram avanços e desafios persistentes no cenário educacional brasileiro. Entre os anos de 2001 e 2018, verificou-se uma redução gradual do analfabetismo pleno; contudo, a proporção de indivíduos classificados como proficientes em leitura e escrita permanece acentuadamente reduzida, situando-se na faixa dos 12% da população adulta. O INAF aponta a leitura como uma fragilidade estrutural que compromete a

totalidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura plena constitui requisito indispensável para o pleno exercício da cidadania, a inserção qualificada no mundo do trabalho e a apropriação crítica do conhecimento produzido pela humanidade.

A leitura, em suas dimensões individual e social, ultrapassa a mera tradução de símbolos gráficos; trata-se de um ato cognitivo, afetivo e cultural que possibilita ao sujeito reconfigurar sua visão de mundo (LACERDA, 2013). Como direito fundamental, o acesso à leitura qualificada proporciona emancipação intelectual, capacidade reflexiva e autonomia para reivindicar direitos individuais e coletivos. Todavia, a efetivação desse direito esbarra em práticas escolares obsoletas que desconsideram as transformações sociotecnológicas e a diversidade linguística trazida pelos estudantes ao espaço escolar.

A contemporaneidade é definida pela presença ostensiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que alteraram profundamente as formas de comunicação, sociabilidade e acesso à informação. A juventude atual vivencia a cultura digital interconectada, utilizando diferentes mídias e redes sociais para interagir e produzir sentidos. Nesse contexto, a inserção dos recursos digitais nas práticas pedagógicas de leitura e avaliação não representa mero artifício motivacional, mas uma exigência metodológica para aproximar a escola das reais práticas sociais de linguagem.

Por outro lado, o processo avaliativo da aprendizagem em Língua Portuguesa frequentemente permanece ancorado em paradigmas tradicionais, de caráter meramente classificatório, punitivo e seletivo. Quando se avalia a leitura e a escrita sem considerar a bagagem sociolinguística dos educandos, corre-se o risco de transformar a avaliação em um instrumento de exclusão e reprodução do preconceito linguístico. A variação linguística, marca inerente à natureza heterogênea da língua, acaba por ser rotulada como "erro", penalizando estudantes oriundos de classes populares que utilizam variedades distantes da norma-padrão prestigiada.

Frente a essa problemática, o presente artigo investiga a seguinte questão central: de que maneira a incorporação das novas tecnologias digitais pode fundamentar uma prática avaliativa e promotora do incentivo à leitura ancorada nos princípios da sociolinguística variacionista nos anos finais do Ensino Fundamental? A hipótese que guia esta investigação defende que o uso pedagógico das TDIC,

quando articulado ao respeito à diversidade sociolinguística, propicia a criação de ambientes de aprendizagem interativos, colaborativos e formativos, capazes de elevar o engajamento leitor e democratizar o processo avaliativo.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as concepções e práticas de incentivo à leitura e sua avaliação com o uso das novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, sob a ótica da sociolinguística variacionista. Os objetivos específicos buscam: (a) mapear as facilidades, dificuldades e atitudes linguísticas de alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; (b) identificar o grau de familiaridade e receptividade de alunos e professores em relação ao uso de recursos digitais no processo avaliativo; e (c) propor diretrizes metodológicas e intervenções pedagógicas que promovam o letramento digital e a valorização das variedades linguísticas no ambiente escolar.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para compreender as contradições que perpassam a avaliação da leitura no Brasil contemporâneo, faz-se imperativo examinar o percurso histórico do ensino da língua materna e das práticas avaliativas desde o período colonial. A organização da escola moderna em espaços, tempos e séries consolida-se na Europa a partir do século XVI (GHIRALDELLI, 2008). No Brasil, contudo, a institucionalização do ensino formal iniciou-se com a chegada dos jesuítas em 1549, sob a liderança do Padre Manuel da Nóbrega, inaugurando a primeira fase da pedagogia colonial (AZEVEDO, 1976).

A história da avaliação educacional no cenário brasileiro encontra suas raízes mais profundas nesse período colonial (ABREU, 2013). Como assinala Luckesi (1995), a redução da avaliação a "provas e exames" constitui um legado herdado do modelo jesuítico, pautado pelo rigor disciplinar, pela memorização ostensiva, pelo treino retórico e pela exaltação dos modelos clássicos. Os exames assumiam um caráter ritualístico e público, funcionando precipuamente como mecanismos de seleção, premiação dos alunos destacados e punição severa daqueles que desatendiam às expectativas normativas.

Nesse modelo, o professor erigia-se como único detentor e transmissor do saber, exigindo dos educandos absoluta passividade e obediência. Como conceitua Paulo Freire (2005), configura-se aí a essência da "educação bancária", na qual o

ato educativo resume-se a depositar conteúdos no estudante, transformado em mero recipiente de informações descontextualizadas:

"A narrativa de que o educador é o sujeito que leva os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Muito além, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Aí está, uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, acumulá-los e arquivá-los. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber." (FREIRE, 2005, p. 66-67).

Em um sistema educacional orientado por essa racionalidade pedagógica, a avaliação cumpre a função de averiguar a fidelidade da cópia e o volume de informações memorizadas pelos estudantes (RABELO, 1998). O conhecimento é concebido como uma verdade estática, universal e imutável. Como bem analisa Saviani (2009), essa concepção vincula-se à vertente religiosa e tradicional que dominou a educação brasileira até o século XX, consubstanciada no código pedagógico *Ratio Studiorum*, no qual a educação visava moldar a essência do indivíduo a um ideal transcendente e predeterminado.

A inclusão oficial da Língua Portuguesa como disciplina autônoma no currículo brasileiro ocorreu apenas em meados do século XVIII, por força das reformas pombalinas, respondendo a interesses de centralização política do Estado português em detrimento de diretrizes genuinamente pedagógicas. A ausência de uma clareza conceitual sobre o objeto do ensino de língua materna fez com que a disciplina oscilasse historicamente entre a memorização de regras gramaticais prescritivas (metalinguagem) e a cobrança da redação calcada na norma culta idealizada.

Somente nas últimas décadas do século XX, impulsionada pelo avanço das ciências da linguagem e pelo processo de redemocratização do país, a educação brasileira passou a questionar os impactos sociais da avaliação puramente quantitativa e seletiva (MIRANDA, 2019). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) representou um marco normativo fundamental ao prescrever que os aspectos qualitativos do desempenho escolar devem prevalecer sobre os quantitativos, priorizando a avaliação contínua, cumulativa e formativa (SAVIANI, 2008).

Paralelamente, a partir dos anos 1990, o Ministério da Educação consolidou os sistemas de avaliação em larga escala, destacando-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES / Prova Brasil), o SAEB passou a produzir diagnósticos censitários e amostrais do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Embora tais diagnósticos forneçam subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas, subsiste o desafio de impedir que a avaliação escolar interna se converta em mera simulação estéril dos testes padronizados externos.

3. A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O FENÔMENO DA VARIAÇÃO NA ESCOLA

A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana, fundamenta-se nos estudos pioneiros de William Labov (1972). Essa corrente teórica rompeu com a visão saussureana e gerativista de que a língua seria um sistema abstrato, homogêneo e imune às contingências sociais. Labov demonstrou empiricamente que a variação linguística não é aleatória nem caótica, mas sim uma estrutura heterogênea ordenada, condicionada por fatores linguísticos (contexto fonético, sintático, morfológico) e extralinguísticos (classe social, faixa etária, gênero, nível de escolarização e região geográfica).

No espaço escolar, a pluralidade linguística manifesta-se de forma contundente. Os estudantes ingressam na escola trazendo o domínio de sua variedade linguística materna (o vernáculo), aprendida no meio familiar e comunitário. Todavia, como adverte Marcos Bagno (2008; 2017), a instituição escolar historicamente pautou sua ação no "mito da homogeneidade linguística" e na perpetuação do preconceito linguístico. A variedade urbana de prestígio, falada pelas classes sociais favorecidas e escolarizadas, é erroneamente erigida como a "única forma correta" de falar e escrever, enquanto as variedades populares são estigmatizadas como "inferiores", "deficientes" ou "sem gramática".

Irândê Antunes (2007; 2008) denuncia essa concepção distorcida, destacando que toda e qualquer variação linguística possui rigorosa organização gramatical e atende plenamente às necessidades comunicativas de seus falantes:

"As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada." (ANTUNES, 2008, p. 85).

A variação linguística constitui, portanto, um fenômeno perfeitamente normal e inerente às línguas naturais ativas. A existência de usos diferenciados não decorre da "ignorância" ou "desleixo" dos falantes, mas do fato de a língua ser uma instituição social viva, situada em coordenadas históricas, geográficas e culturais bem delimitadas. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), o papel fundamental da escola não é exterminar a variedade linguística do estudante para substituí-la pela norma-padrão, mas sim ampliar o seu repertório comunicativo, desenvolvendo a adequação vocabular e estilística a diferentes situações de interação social.

Eixo de Análise Sociolinguística no Ensino:

O ensino de língua materna sob o paradigma sociolinguístico exige a transição do modelo prescritivo e punitivo para o modelo de adequação comunicativa. O foco pedagógico desloca-se da correção gramatical descontextualizada para o desenvolvimento do "saber ler e escrever com pertinência social e estilística".

No Brasil, as acentuadas disparidades socioeconômicas e a vastidão territorial acentuam o distanciamento entre as variedades não padrão e a norma de prestígio (BAGNO, 2017). Quando o professor de Língua Portuguesa desconhece os pressupostos sociolinguísticos, tende a tratar as marcas de oralidade ou as construções dialetais presentes na leitura e na escrita dos alunos como "erros crassos" a serem punidos na avaliação. Essa postura pedagógica gera inibição, sentimento de inadequação cultural e desinteresse pela leitura, fragilizando a autoestima do educando e comprometendo a sua trajetória escolar.

4. LEITURA, MULTILETRAMENTOS E MÍDIAS DIGITAIS

Na sociedade contemporânea, marcada pela ubiquidade das tecnologias digitais, o conceito de leitura sofreu profundas ampliações. Ler não se limita mais a decodificar caracteres impressos sequenciais em suporte de papel; envolve a interpretação de linguagens multimodais e hipertextuais que combinam texto escrito, imagens estáticas e em movimento, sons, ícones e hiperlinks. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) deram origem aos "multiletramentos", exigindo dos leitores novas capacidades cognitivas de navegação, seleção crítica, checagem de fontes e síntese de informações (SETTON, 2011).

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, o incentivo à leitura precisa dialogar diretamente com as mídias digitais que constituem o cotidiano dos estudantes. A leitura no ambiente virtual apresenta dinamismo, não linearidade e interatividade. Todavia, como revelam estudos recentes e os próprios achados desta pesquisa, subsiste uma marcante assimetria entre as práticas de leitura valorizadas pela escola e as práticas realizadas pelos alunos em seus espaços de sociabilidade digital (FURLAN; NICODEM, 2017).

A tabela a seguir sistematiza as principais diferenças estruturais e pedagógicas entre as práticas de leitura tradicionais em suporte impresso e as novas práticas de leitura em suportes digitais:

Tabela 1 — Comparativo estrutural e pedagógico entre Leitura Impressa e Leitura Digital.

Dimensão de Análise	Prática de Leitura Impressa (Tradicional)	Prática de Leitura Digital (Multimodal)
Estrutura Textual	Linear, sequencial, delimitada fisicamente pelo suporte (livro, apostila).	Hipertextual, não linear, aberta, interligada por links e nós de informação.
Linguagem e Modos	Predominantemente verbal escrita, com ilustrações estáticas complementares.	Multimodal (texto, áudio, vídeo, infográficos interativos, emojis, memes).
Postura do Leitor	Receptiva, contemplativa, focada na apreensão da intenção do autor.	Ativa, coautora, navegacional, marcada pela seleção e produção de conteúdos.
Espaço de Circulação	Sala de aula, bibliotecas físicas, ambiente doméstico reservado.	Redes sociais digitais, plataformas de compartilhamento, comunidades virtuais.
Desafios Pedagógicos	Superar o desinteresse, a decodificação mecânica e o foco exclusivo no livro didático.	Desenvolver a leitura crítica, combater a desinformação (<i>fake news</i>) e evitar a dispersão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A incorporação das mídias digitais como suportes de leitura não significa o abandono do livro impresso, mas sim o enriquecimento do ecossistema leitor da escola. Ao utilizar *blogs*, plataformas de publicação, *e-books*, *podcasts* e redes sociais como ferramentas pedagógicas, o educador pode criar pontes significativas entre a cultura vernacular dos alunos e o universo da literatura e do texto acadêmico. O incentivo à leitura ganha densidade quando o estudante percebe que sua linguagem e suas vivências digitais são reconhecidas e legitimadas na sala de aula.

5. CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem constitui uma das dimensões mais complexas e sensíveis do trabalho pedagógico. Historicamente, prevaleceu nas instituições escolares a concepção somativa ou classificatória, na qual avaliar confunde-se com testar, medir e atribuir notas ao final de um período instrucional. Essa perspectiva tradicional orienta-se por uma lógica de seleção, rotulação e exclusão, servindo mais para sancionar o fracasso do estudante do que para promover o seu desenvolvimento cognitivo e humano (DEMO, 2003).

Em oposição à avaliação tradicional, teóricos como Jussara Hoffmann (2009), Antoni Zabala (1998), Depresbiteris e Tavares (2009) advogam em favor da **avaliação formativa e mediadora**. Sob esse paradigma, a avaliação deixa de ser um momento estanque e punitivo para se converter em um processo contínuo, diagnóstico, dinâmico e cumulativo, indissociável da própria ação de ensinar e aprender.

Hoffmann (2009) destaca que a avaliação mediadora exige do docente uma postura de permanente escuta e investigação em relação às hipóteses formuladas pelo aluno. O "erro" deixa de ser visto como uma falta a ser castigada com nota baixa e passa a ser compreendido como um indicador precioso do estágio de desenvolvimento do estudante, revelando os caminhos cognitivos percorridos e orientando as reintervenções pedagógicas do professor. De forma complementar, Zabala (1998) enfatiza a necessidade de alinhar os instrumentos avaliativos às diferentes tipologias de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais).

No ensino de Língua Portuguesa, a avaliação formativa ganha contornos específicos quando articulada à perspectiva sociolinguística. Avaliar a leitura e a escrita sob essa ótica significa compreender que o desempenho linguístico do estudante é heterogêneo e influenciado por suas condições socioculturais. A avaliação sociolinguística não foca na caça a "erros de português", mas sim na verificação do nível de compreensão leitora, na capacidade de inferência, no posicionamento crítico frente ao texto e na habilidade de adequar o registro linguístico às exigências do contexto comunicativo (ANTUNES, 2003; SUASSUNA, 2012).

6. METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma interpretativo da pesquisa educacional. A opção pela metodologia qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender os significados, concepções, atitudes e práticas pedagógicas dos sujeitos em seu contexto natural de atuação escolar.

O universo de análise foi constituído por uma escola pública da rede estadual de ensino. Os sujeitos participantes da investigação totalizaram 42 participantes, distribuídos da seguinte forma: dois professores de Língua Portuguesa e 40 alunos pertencentes a duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (sendo 20 alunos do 8º ano e 20 alunos do 9º ano). A escolha desses anos de escolarização deve-se ao fato de representarem a transição final do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, etapa em que a consolidação da competência leitora e o domínio de diferentes gêneros textuais mostram-se decisivos.

Tabela 2 — Caracterização do Universo de Análise e Sujeitos da Pesquisa.

Categoria de Sujeitos	Quantidade	Caracterização / Perfil Profissional ou Acadêmico
Professores (P1 e P2)	02	Docentes efetivos de Língua Portuguesa, licenciados em Letras, com mais de 10 anos de experiência docente na Educação Básica.
Alunos do 8º Ano (Turma A)	20	Estudantes na faixa etária de 13 a 14 anos, oriundos de comunidades de média/baixa renda.
Alunos do 9º Ano (Turma B)	20	Estudantes na faixa etária de 14 a 15 anos, fase final do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A coleta de dados foi realizada por meio de um protocolo metodológico multimétodo, composto pelos seguintes procedimentos: (a) questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos alunos, visando mapear seus hábitos

de leitura, o uso de tecnologias digitais e suas percepções sobre a avaliação escolar; (b) entrevistas em profundidade com os dois professores regentes, abordando suas concepções teóricas, estratégias de ensino de leitura, instrumentos avaliativos e atitudes sociolinguísticas; e (c) observação participante das aulas de Língua Portuguesa ao longo de um semestre letivo, com registro em diário de campo.

A validação da investigação ancorou-se no procedimento de triangulação dos dados, confrontando as informações obtidas nos questionários dos discentes, nas entrevistas dos docentes e nos registros das observações em sala de aula com o referencial teórico mobilizado. A análise dos dados pautou-se na análise de conteúdo temática, emergindo categorias analíticas que retratam a realidade do ensino e da avaliação da leitura na escola investigada.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Caracterização dos Professores e Práticas Pedagógicas

A análise das entrevistas com os docentes P1 e P2 revelou dados contundentes sobre os aspectos objetivos e subjetivos que condicionam a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Ambos os professores possuem sólida formação acadêmica; contudo, relataram enfrentar severas limitações infraestruturais, como a escassez de laboratórios de informática funcionais, instabilidade da conexão de internet na escola e sobrecarga de trabalho docente.

No tocante às concepções de ensino de leitura, tanto P1 quanto P2 reconhecem verbalmente a importância teórica da sociolinguística e do uso das tecnologias digitais. Todavia, a observação de suas práticas revelou uma nítida contradição entre o discurso teórico e a ação em sala de aula. As atividades pedagógicas de leitura são esmagadoramente pautadas no livro didático impresso e em apostilas fotocopiadas. As práticas de leitura resumem-se, frequentemente, à leitura silenciosa individual seguida de questionários de interpretação textual centrados na busca de informações explícitas no texto.

7.2 Processos Avaliativos e Desempenho Discente: Uma Visão Crítica

A investigação dos instrumentos avaliativos utilizados evidenciou a predominância da prova escrita tradicional, aplicada bimestralmente. Esses instrumentos caracterizam-se por questões fechadas de múltipla escolha e poucas questões discursivas que cobram prioritariamente a decodificação e a identificação de nomenclaturas gramaticais. Ficou demonstrado que o processo avaliativo ainda guarda forte caráter somativo e classificatório, com escasso espaço para a avaliação formativa e mediadora.

Quando questionados sobre como abordam a variação linguística na avaliação escrita dos alunos, os docentes manifestaram insegurança. Na prática, marcas da linguagem oral, gírias regionais ou construções sintáticas populares presentes nas respostas dos estudantes são tratadas uniformemente como "erros de português", penalizados com perda de pontuação. Essa atitude linguística punitiva desconsidera o contexto comunicativo e a intenção do estudante, reforçando o preconceito linguístico e inibindo a expressão escrita dos educandos.

7.3 Hábitos de Leitura e Percepções dos Alunos sobre a Tecnologia

Os dados coletados junto aos 40 alunos (8º e 9º anos) trouxeram revelações altamente significativas sobre suas práticas de leitura e o uso das mídias digitais, desmistificando certos sensacionalismos pedagógicos sobre os "nativos digitais".

A grande maioria dos alunos (85%) declarou possuir acesso diário à internet por meio de *smartphones* pessoais nas suas residências. Quando indagados sobre a utilização do celular para atividades de leitura escolar, contudo, 78% dos discentes afirmaram que priorizam e preferem a leitura de textos impressos e livros físicos quando precisam estudar ou ler obras literárias. A leitura realizada no ambiente digital/celular é associada por eles a mensagens curtas, redes sociais (Instagram, TikTok, WhatsApp) e navegação rápida.

A tabela a seguir ilustra a distribuição das preferências dos estudantes quanto aos suportes de leitura para fins escolares e de lazer:

Tabela 3 — Preferência de Suporte de Leitura e Uso de Tecnologias pelos Alunos (N=40).

Dimensão Investigada	Suporte Impresso (%)	Suporte Digital (%)	Indiferente / Ambos (%)
Preferência para leitura escolar/estudo	77,5% (31 alunos)	15,0% (6 alunos)	7,5% (3 alunos)
Preferência para leitura de lazer/entretenimento	35,0% (14 alunos)	55,0% (22 alunos)	10,0% (4 alunos)
Acesso à internet via smartphone em casa	—	85,0% (34 alunos)	15,0% (sem acesso / restrito)
Uso de tecnologias para avaliação em Língua Portuguesa na escola	10,0% (frequente)	82,5% (raro ou nunca)	7,5% (às vezes)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos expressaram alta receptividade em relação à possibilidade de utilizar tecnologias digitais nas aulas e nos processos avaliativos de Língua Portuguesa (90% afirmaram que as aulas se tornariam "mais interessantes e atrativas"). Todavia, denunciaram que a escola raramente utiliza recursos digitais (82,5% afirmaram que o uso é raro ou inexistente). Ficou evidente que a falta de incentivo metodológico qualificado impede que a inserção digital dos alunos se converta em verdadeiro letramento leitor digital.

8. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIATIVA

Com o propósito de oferecer respostas concretas aos desafios identificados, este estudo elaborou uma **Proposta de Intervenção Pedagógica e Avaliativa** voltada para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta articula o uso das TDIC, os multiletramentos e os

princípios da Sociolinguística Variacionista, visando transitar da avaliação punitiva para a avaliação formativa e mediadora.

8.1 Sequência Didática 1: Rotação por Estações Digitais — "Linguagem e Redes Sociais"

Objetivo: Analisar a variação linguística estilística e regional em notícias veiculadas na mídia tradicional e em postagens de redes sociais, desenvolvendo a leitura crítica e a adequação vocabular.

Recursos: *Smartphones* dos alunos, formulários digitais (Google Forms), trechos de jornais impressos e postagens impressas/digitais.

Atividade: Os alunos são divididos em estações de trabalho:

Estação 1 (Impressa): Leitura analítica de uma notícia em norma-padrão.

Estação 2 (Digital): Leitura da mesma notícia reescrita em linguagem de redes sociais (memes, gírias, marcas de oralidade).

Estação 3 (Produção/Avaliação Formativa): Produção de um comentário crítico em uma plataforma digital, justificando as escolhas lexicais conforme o público-alvo.

Avaliação Formativa: Utilização de uma rubrica de avaliação sociolinguística construída coletivamente, que avalia a capacidade de identificar a adequação do registro linguístico ao contexto, em vez de penalizar variações não padrão.

8.2 Sequência Didática 2: Podcasting Literário e Leitura Multimodal

Objetivo: Promover o incentivo à leitura de contos e crônicas da literatura brasileira por meio da produção de episódios de *podcast* e áudio-resenhas.

Recursos: Gravador de áudio do celular, aplicativos gratuitos de edição de som (ex.: Anchor, Audacity).

Atividade: Os estudantes realizam a leitura de obras literárias e elaboram roteiros de áudio. Na gravação do *podcast*, os alunos são encorajados a utilizar tanto o registro formal (na apresentação do autor e contextualização) quanto registros informais/dialetais (na dramatização dos personagens e diálogos).

Avaliação Formativa: Autoavaliação e avaliação pelos pares via ficha digital, analisando a expressividade da leitura oral, a compreensão global da obra e a sensibilidade sociolinguística na caracterização das vozes dos personagens.

9. CONCLUSÃO

A realização desta investigação permitiu compreender com profundidade a complexa articulação entre incentivo à leitura, práticas avaliativas, tecnologias digitais e sociolinguística no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa confirmou a hipótese inicial de que a simples presença ou utilização pontual de tecnologias digitais não assegura, por si só, uma evolução qualitativa no letramento leitor dos estudantes. Para que os recursos digitais atuem de forma transformadora, faz-se indispensável aliá-los a uma concepção avaliativa formativa e ao respeito à sociolinguística variacionista, promovendo um ecossistema de aprendizagem inclusivo e linguisticamente acolhedor.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. **História da avaliação escolar no Brasil:** dos exames jesuíticos à avaliação formativa. São Paulo: Cortez, 2013.

ANTUNES, Irandê. **Aula de português:** discurso, texto e gramática. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandê. **Muito além da gramática:** por um ensino de língua sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. ANTUNES, Irandê. **Língua, texto e ensino:** outra escola é possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976. BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa:** polêmicas do nosso tempo. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversidade e avaliação da aprendizagem:** novos tempos, novas práticas. São Paulo: EPU, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, M.; NICODEM, M. F. Leitura e tecnologias digitais: redesenhando práticas na escola contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 115-134, 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. LACERDA, M. S. **O ato de ler e a formação do leitor crítico**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Práticas avaliativas e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, A. R. **Avaliação da aprendizagem no Brasil: marcos históricos e concepções contemporâneas**. Brasília: INEP, 2019. RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SETTON, M. G. J. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: tarefas da pedagogia da variação linguística**. Recife: Editora UFPE, 2012. ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.