

Escrita e Desigualdade: reflexos do meio social na aprendizagem de estudantes de uma escola pública de Bragança-PA

Writing and Inequality: Reflections of the Social Environment on the Learning of Students from a Public School in Bragança-PA

Alana Tathielly dos Reis Quadros¹
Orient. Prof. Dr. Rodrigo Milhomem de Moura²

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir o impacto do meio social no processo de desenvolvimento da escrita de alunos/as do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Bragança-PA, buscando compreender como fatores internos e externos à escola influenciam o desempenho desses/as estudantes em atividades de produção textual escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), utilizando questionários aplicados aos/as discentes e uma entrevista com a professora da turma, além de observações em campo realizadas durante essas experiências formativas. Os resultados obtidos demonstram que as condições de vulnerabilidade econômica e a necessidade de conciliar estudos com responsabilidades familiares interferem diretamente na aprendizagem da escrita. Contudo, observou-se também que o meio social pode potencializar o desenvolvimento da escrita, quando a escola reconhece as experiências e os repertórios culturais dos/as estudantes. Conclui-se que o ensino da escrita deve ser pautado em práticas dialógicas e inclusivas, valorizando a autoria, o protagonismo e o contexto sociocultural como elementos fundamentais para a formação crítica e cidadã.

Palavras-chave: Escrita. Aprendizagem. Meio sociocultural. Ensino médio.

ABSTRACT: This study aims to discuss the impact of the social environment on the writing development process of 2nd-year high school students from a state public school located in the city of Bragança, Pará (Brazil). It seeks to understand how internal and external factors to the school influence these students' performance in written text production activities. The research, which adopts a qualitative approach, was developed based on experiences from the Supervised Internship and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). Data collection involved questionnaires administered to students, an interview with the class teacher, and field observations conducted during these formative experiences. The results show that economic vulnerability and the need to balance studies with family responsibilities directly affect writing learning. However, it was also observed that the social environment can enhance writing development when the school recognizes students' experiences and cultural repertoires. It is concluded that writing instruction should be grounded in dialogic and inclusive practices, valuing authorship, student agency, and the sociocultural context as fundamental elements for critical and civic education.

Keywords: Writing. Learning. Sociocultural environment. High school.

1 INTRODUÇÃO

¹ Discente do curso de Letras Língua Portuguesa, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. Email: alanareis.ufpa@gmail.com.

² Professor do magistério superior da Faculdade de Letras, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. Email: rodrigomilhomem@ufpa.br.

A escrita é uma prática essencial no processo de escolarização, uma vez que representa um meio de inserção em diferentes esferas de uso da linguagem, possibilitando ao/à estudante mobilizar recursos discursivos, construir argumentações, dialogar com distintos interlocutores/as e participar de práticas sociais de leitura e produção textual. Assim, a escrita envolve compreender gêneros, adequar-se à contextos comunicativos, organizar ideias de forma coesa e coerente e assumir uma posição de autoria. Trata-se, assim, de uma prática que permite ao sujeito ampliar suas formas de participação social, cultural e acadêmica, sem que isso se restrinja apenas ao domínio formal da língua.

Segundo Geraldi (1997), escrever é um ato de interação, em que o sujeito se posiciona no mundo e constrói sentidos em diálogo com o outro. Nessa mesma perspectiva, Antunes (2003) afirma que a escrita não pode ser reduzida a um exercício mecânico de transcrição de normas, mas deve ser entendida como prática discursiva, marcada por intencionalidade, e situada nos mais variados contextos socioculturais.

Kleiman (2008), por sua vez, ressalta que o letramento, e conseqüentemente a apropriação da escrita, envolve usos sociais da linguagem que extrapolam o espaço escolar, sendo atravessados por dimensões sociais, ideológicas, pelas condições de acesso, pelas oportunidades e pelo reconhecimento que cada sujeito encontra em seu contexto. Assim, a escrita não pode ser compreendida apenas como uma habilidade instrumental, restrita ao domínio formal da língua, mas como um processo de inserção em práticas sociais diversas, nas quais o sujeito constrói sentidos e exerce sua autoria. Em consonância, Bakhtin (2003) ressalta que todo ato de linguagem se concretiza em enunciados, orais ou escritos, construídos a partir da relação com discursos que circulam social e historicamente.

No entanto, apesar de sua importância, o domínio da escrita não ocorre de modo uniforme entre os/as estudantes, devido aos desafios relacionados ao meio social e às desigualdades que os/as rodeiam. Por isso, reconhecer esse cenário significa compreender que ensinar a escrever exige tanto atenção aos aspectos linguísticos quanto a valorização das experiências socioculturais que cada sujeito traz consigo para o espaço escolar.

A partir de observações e do reconhecimento de que a realidade social dos/as estudantes é marcada por desigualdades que vão além dos muros da escola, refletindo-se em suas competências linguísticas e nas oportunidades de aprendizagem, surge a seguinte problemática: de que forma o meio social em que os/as alunos estão inseridos/as impacta o desenvolvimento de escrita e como esse contexto pode contribuir ou dificultar o processo de aprendizagem dessa prática?

Assim, este trabalho visa discutir o impacto do meio social no processo de desenvolvimento da escrita de alunos/as do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Bragança-PA, buscando compreender como fatores internos e externos à escola influenciam o desempenho desses/as estudantes em atividades de produção textual escrita.

A escolha do tema está diretamente relacionada com a vivência pessoal da pesquisadora no contexto escolar, especialmente durante as vivências no estágio supervisionado e na participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltada à formação inicial de professores/as por meio da inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano escolar. Essa experiência possibilitou observar de perto os desafios enfrentados por estudantes de diferentes realidades sociais em suas produções textuais. Além disso, em consonância com o pensamento freiriano, compreende-se que a educação é um ato político e transformador, e que a valorização das vivências e contextos dos/as estudantes é fundamental para a construção de uma escola democrática, crítica e voltada para a emancipação dos sujeitos.

A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo desenvolvida em uma escola pública estadual de Bragança (PA). Para a geração de dados, foram utilizados questionários semiestruturados, entrevista com a professora da turma e observações em sala de aula, técnicas que possibilitaram perceber a realidade social dos/as estudantes, suas percepções e práticas de escrita.

Em síntese, este trabalho está organizado da seguinte forma: a) introdução, onde apresenta-se a temática, a justificativa e os objetivos do estudo; b) o referencial teórico, em que se discute a escrita como prática social; c) a seção de metodologia, que descreve o percurso da pesquisa e os instrumentos utilizados; d) resultados e discussões, onde são analisados os dados; e) e as considerações finais, destacando as contribuições do estudo e apontando possíveis caminhos para novas investigações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A relevância da escrita na formação social do sujeito

O acesso à escrita não pode ser compreendido apenas como a aprendizagem de um código gráfico ou de uma habilidade técnica voltada à reprodução de normas linguísticas. Para Bernardo (2022), o indivíduo não escreve apenas para dominar códigos, mas para interagir com o mundo, interpretar a realidade e participar ativamente da vida em sociedade.

Assim, escrever envolve um processo complexo de significação, no qual o sujeito organiza ideias, estrutura o pensamento e constrói sentidos. Ao se apropriar da escrita, o indivíduo amplia sua capacidade de interagir com diferentes tipos de texto, argumentar, refletir, registrar experiências e agir em diferentes contextos.

Para Soares (2003), o domínio da escrita está relacionado à capacidade de participar das práticas sociais que envolvem leitura e produção de textos, sendo, portanto, um fenômeno que ultrapassa os limites da sala de aula e insere o sujeito em processos de significação e construção do conhecimento nos diferentes campos da sociedade. Dessa maneira, a prática de escrita não é neutra, pois é atravessada por valores, normas sociais e visões de mundo que refletem as condições históricas e ideológicas dos sujeitos que a produzem (Moura, 2023).

Na perspectiva bakhtiniana, toda produção de linguagem se dá em um campo da atividade humana, em que o sujeito não fala a partir do vazio, mas em resposta a outros discursos e em relação a um contexto social concreto. Escrever, portanto, é sempre tomar posição diante de enunciados anteriores, o que demonstra a dimensão ética e ideológica da linguagem (Bakhtin, 2003). Essa concepção de linguagem permite compreender a escrita como prática social situada, em que as palavras, a partir das valorações feitas pelos sujeitos, carregam intencionalidades, expectativas e pertencem a uma cadeia de sentidos que ultrapassa o sujeito individual. Nesse sentido, Bakhtin (2003) explica que todo enunciado é responsivo, pois parte de um lugar social, se dirige a alguém e carrega marcas das relações que o cercam.

É nesse sentido que a escrita deve ser compreendida como uma prática sociocultural. Segundo Marcuschi (2008), a escrita não deve ser concebida apenas como uma técnica de registro, mas uma atividade que se inscreve em práticas sociais concretas, nas quais os sujeitos produzem sentidos a partir de seus modos de ver e estar no mundo. Dessa maneira, a escrita também se apresenta como elemento importante na transformação do sujeito, pois ao desenvolver a capacidade de articular ideias, expressar reflexões e interpretar a realidade, o indivíduo amplia sua autonomia e consciência crítica. Constitui-se, pois, como um processo que não se restringe à técnica, mas que se insere em uma prática educativa comprometida com o diálogo e com a formação de sujeitos em seus contextos.

De forma similar, Oliveira (2013), baseando-se em Paulo Freire, afirma que é por meio da linguagem que o ser humano se constitui como ser no mundo, com o mundo e com os outros, sendo a escrita uma das formas privilegiadas dessa constituição.

Em sua tese de doutorado, Moura (2023) defende a importância de uma Educação Linguística Dialógica, concebida como uma proposta que compreende a linguagem em sua dimensão social e histórica, atravessada por disputas de sentido e marcada pela presença de

múltiplas vozes. Essa perspectiva propõe que a sala de aula se configure como um espaço dialógico, no qual diferentes repertórios circulam e se encontram, permitindo ao/à aluno/a construir sentidos e afirmar sua identidade como sujeito por meio da linguagem.

Antunes (2003), no mesmo sentido, alerta para os riscos de um ensino de escrita que considere apenas as técnicas linguísticas e a repetição de modelos, desconsiderando o potencial de autoria e expressão dos/as educandos/as. A autora defende uma prática de escrita que valorize a diversidade textual e estimule a construção de sentidos, permitindo que os/as estudantes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de se posicionar no mundo por meio da linguagem. Ou seja, cada sujeito passa de reprodutor dessa linguagem e se tornar produtor dela (Moura, 2023).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer experiências que possibilitem ao/à educando/a não apenas dominar a norma escrita, mas compreender-se como parte da história, capaz de agir sobre ela. A escrita, encarada dessa ótica na sala de aula, ajuda no processo de humanização, expressão e transformação dos sujeitos, alinhando-se a uma pedagogia que valoriza a escuta, a consciência, o diálogo e o compromisso com a realidade social (Moura, 2023).

Bernardo (2022), de forma parecida, pontua que a escrita permite ao indivíduo transitar com eficiência pelas práticas sociais letradas, interpretar textos de diferentes complexidades e produzir conhecimento, sendo, portanto, um instrumento de empoderamento e cidadania. É nesse contexto que se compreende a importância da escrita, tanto como técnica escolar quanto prática social viva, marcada pela instabilidade e pela criatividade dos sujeitos.

Nessa direção, Geraldi (2008) ainda pontua que ler e escrever não devem ser reduzidos a uma mera exigência escolar, pautada pela repetição e pela normalização da língua. Ao contrário, essas práticas precisam ser entendidas como processos que articulam a experiência singular de cada sujeito, permitindo-lhe expressar-se, interpretar e ressignificar o mundo.

Cabe aos/as docentes e à escola, portanto, assegurar condições favoráveis para que os/as alunos/as avancem na construção e no domínio da escrita. Esse compromisso deve estar no cerne das intenções pedagógicas da escola, que precisa fomentar experiências significativas com a linguagem escrita. Ou seja, o processo de ensino da escrita deve considerar sua natureza dialógica. Ensinar a escrever não é apenas ensinar regras e nomenclaturas gramaticais ou ortográficas, mas possibilitar ao/à aluno/a o desenvolvimento de competências discursivas que lhe permitam atuar nas diversas esferas sociais em que a linguagem escrita se faz necessária.

Essa concepção acerca da escrita também é enfatizada pelos documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a escrita como prática social fundamental para a formação do/a estudante no Ensino Médio.

Nos PCN para o Ensino Médio, a linguagem é concebida como “[...] capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Brasil, 2000, p. 5). Nesse sentido, a escrita deve ser trabalhada como meio de construção de sentidos, de participação social e de desenvolvimento do pensamento crítico. O documento enfatiza ainda que:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (Brasil, 2000, p. 11)

Dessa maneira, esse posicionamento amplia a compreensão da escrita no ensino médio ao vinculá-la a práticas concretas de uso da linguagem, nas quais o/a estudante precisa reconhecer os diferentes contextos de produção e circulação dos discursos.

Na BNCC, precisamente na etapa do ensino médio, a escrita é abordada em diálogo com as práticas sociais contemporâneas da linguagem, sendo compreendida como espaço de análise crítica, reflexão e intervenção. O documento afirma que, ao chegar a essa etapa, os/as estudantes já participam de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, cabendo ao ensino médio:

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos. (Brasil, 2018, p. 483)

Observa-se que a BNCC reconhece que a produção escrita não pode se restringir ao domínio técnico, mas deve incluir a reflexão ética e política sobre os discursos, bem como a ampliação das possibilidades de participação social e cidadã. As práticas de linguagem contemplam tanto os gêneros textuais tradicionais quanto aqueles vinculados à cultura digital e aos multiletramentos, destacando a importância de o/a educando/a lidar com diferentes

formas de circulação da informação, com a diversidade cultural e com fenômenos próprios do mundo contemporâneo.

Diante disso, a escrita deve ser compreendida como uma ferramenta de transformação da realidade, em que a aquisição e desenvolvimento são influenciados por diversos fatores, especialmente os de ordem sociocultural, que serão discutidos a seguir

2.2 O meio sociocultural e sua influência no processo de produção escrita

Ao considerar o meio sociocultural como um elemento influente na produção da escrita, é necessário olhar para as desigualdades que caracterizam os diferentes contextos nos quais os/as alunos/as estão inseridos/as. A estrutura familiar, a renda econômica, o grau de escolaridade dos/as pais e responsáveis, o acesso a livros, tecnologias e espaços de cultura escrita constituem fatores que moldam as oportunidades de contato com a linguagem e, portanto, impactam a familiaridade do/a estudante com os usos sociais da escrita.

Cruz (2021), em seu estudo, ao tratar da importância da escrita no desenvolvimento cultural dos sujeitos, afirma que somos seres culturais, e grande parte dessa cultura vem de algum modo através da leitura e escrita. Isso reforça que o desenvolvimento da escrita está associado às práticas e experiências sociais vividas cotidianamente. Esse entendimento se aproxima da concepção de letramento, discutida por Kleiman (2008), que entende o ato de ler e escrever como modos de participação em esferas sociais diversas, e não apenas como domínio de códigos linguísticos. Em consonância, Street (2014) diferencia o “modelo autônomo” de letramento, centrado na técnica e na neutralidade da escrita, do “modelo ideológico”, que considera as práticas de letramento como situadas, atravessadas por relações de poder e responsáveis por legitimar determinados grupos em detrimento de outros.

Nesse sentido, é válido salientar que o acesso às práticas de leitura e escrita é marcado por desigualdades sociais e econômicas, de modo que muitos sujeitos têm sua participação restrita ou deslegitimada nos espaços de produção escrita. Segundo Kleiman (2008), as oportunidades de letramento são distribuídas de forma desigual, e a escola, muitas vezes, reproduz essa lógica ao valorizar apenas determinadas formas de escrita e desvalorizar as experiências discursivas que os/as estudantes trazem de seus contextos.

Assim, discutir a escrita como prática sociocultural requer o reconhecimento do letramento também como uma questão de direito, com vistas a garantir que todos os sujeitos possam ter acesso a práticas significativas de leitura e escrita, capazes de ampliar suas possibilidades de participação social, cultural e política.

A ausência, no contexto familiar, de práticas que favoreçam o letramento voltado para a cultura escrita escolar pode restringir, desde a infância, as oportunidades de desenvolvimento da escrita. Em pesquisa realizada com famílias em situação de vulnerabilidade, Leite, Bittencourt e Silva (2015) destacam que a carência de estímulos e de modelos de uso da linguagem escrita no ambiente doméstico compromete a aprendizagem das crianças, especialmente quando estas não encontram na escola mecanismos compensatórios que levem em consideração essas desigualdades. Isso demonstra que a escola, ao atuar em territórios marcados por desigualdade, não pode desconsiderar a diversidade sociocultural dos/as estudantes ao planejar e executar o ensino da escrita.

A partir do conceito de capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu, entende-se que a sociedade é estruturada em três principais camadas sociais, cada uma com diferentes níveis de capital cultural. Essa organização demonstra uma hierarquia baseada em critérios econômicos, culturais e sociais. No topo, encontra-se a classe dominante, detentora de grande acúmulo de capital nas diversas formas. A seguir, vem a classe média, formada por indivíduos com certa estabilidade que aspiram à mobilidade social. Na base, está a classe popular, cujo modo de vida é orientado sobretudo pelas exigências imediatas e necessidades cotidianas (Bourdieu, 1998).

Nesse sentido, voltando-se para o âmbito educacional, segundo Bourdieu (1998), indivíduos pertencentes a classes sociais favorecidas tendem a internalizar desde cedo práticas culturais valorizadas pela escola, o que lhes confere vantagens simbólicas no processo educativo. Já os sujeitos advindos de camadas populares, embora tenham saberes e experiências legítimas, muitas vezes não veem esses saberes reconhecidos na escola, o que gera rupturas e descontinuidade entre a cultura familiar e a cultura escolar, já que, segundo a perspectiva do capital cultural, os saberes culturais advindos das classes sociais favorecidas tendem a ser dominantes. A partir disso, percebe-se que o contexto sociocultural exerce uma influência significativa na construção da prática de escrita. Essa assimetria cultural resulta na concepção de que a escrita se torna um espaço onde se manifestam as desigualdades socioculturais, influenciando tanto a motivação quanto o desempenho dos/as educandos/as.

Para além das desigualdades relacionadas ao poder econômico, tem-se a questão do papel da escrita dentro das famílias. Ou seja, o lugar que a escrita ocupa nas interações familiares e sociais. Em algumas famílias, escrever bilhetes, listas de compras, mensagens ou anotações do trabalho são práticas rotineiras e compartilhadas, o que contribui para o reconhecimento da escrita como parte integrante da vida cotidiana. Já em outras, essas

práticas são menos visíveis, ou ocorrem de forma isolada, sem que a criança perceba o valor simbólico e comunicativo da linguagem escrita.

Segundo Bernardo (2022, p. 139), “o desenvolvimento do trabalho pedagógico de alfabetização mediante o estímulo ao uso dos códigos da escrita [...] traz benefícios para o processo de alfabetização”. Percebe-se que o estímulo, o uso e o reconhecimento da escrita como ferramenta social são fundamentais desde os primeiros anos escolares, o que inevitavelmente reflete no desenvolvimento das habilidades de escrita durante toda a vida do indivíduo.

Essa realidade requer do/a professor/a uma atuação como mediador cultural, capaz de construir caminhos entre o conhecimento escolar e os saberes prévios dos/as alunos/as. Freire (1996, p. 25) enfatiza que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]”, destacando o papel da escola como espaço de diálogo, escuta e reconhecimento das vozes que chegam à sala de aula. Entretanto, quando a produção escrita é tratada de forma descontextualizada e homogênea, ela desconsidera os modos diversos de apropriação da linguagem e restringe o potencial formativo da prática pedagógica. Inspirados na concepção freireana, é necessário que os processos de ensino da escrita valorizem as experiências dos/as estudantes, reconheçam suas formas de dizer o mundo e proponham situações significativas de produção textual, em que os/as alunos/as encontrem sentido, propósito e autoria.

Desse modo, a escrita deve ser compreendida como um processo, e não como um produto acabado. O trabalho pedagógico precisa considerar que a produção textual envolve planejamento, formulação, revisão, reescrita e avaliação crítica. Essas etapas, muitas vezes negligenciadas na escola, são fundamentais para que o/a aluno/a compreenda a escrita como prática dialógica e formativa. Quando reduzida apenas ao produto final, geralmente uma redação entregue para correção, a escrita perde seu caráter constitutivo e se torna mero exercício de reprodução normativa.

Geraldi (1997) problematiza exatamente essa questão ao diferenciar “redação” de “produção textual”. Para o autor, a redação corresponde a uma prática escolar tradicional, voltada para o preenchimento de modelos, ao passo que a produção textual se configura como espaço de autoria, em que o/a aluno/a mobiliza sua experiência, suas vozes e suas referências culturais. O autor ainda ressalta que escrever não é preencher lacunas, mas construir sentidos no diálogo com o outro (Geraldi, 1997). Essa distinção mostra que, enquanto a redação foca na escrita como exercício escolar, a produção textual abre possibilidades de expressão e participação social, sendo encarada como um processo de produção.

Contudo, se a escola não reconhece a escrita como processo, dificilmente conseguirá contribuir para a redução das desigualdades. O ensino baseado apenas em avaliações finais, como redações para vestibulares e exames padronizados, tende a reforçar a exclusão, privilegiando alunos/as com maior acesso a práticas sociais de letramento. Em contrapartida, ao adotar uma concepção processual e dialógica da escrita, a escola pode ampliar os espaços de autoria, legitimar as vozes dos/as estudantes e, conseqüentemente, contribuir para democratizar o acesso à linguagem escrita como direito.

Percebe-se, portanto, que a produção escrita não deve ser vista apenas como um produto final, mas como um processo de construção dialógica, cultural e social. Ao escrever, o/a aluno/a pode revisitar sua história, reelaborar suas vivências e dialogar com os outros, com o mundo e com sua realidade. Dessa forma, o meio sociocultural integra o processo de escrita não só como fator externo de influência, mas como dimensão constitutiva de sua própria existência. Reconhecer essa condição implica compreender a escrita como um fenômeno vivo. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola se organize e atue na construção de espaços dialógicos (Moura, 2023), nos quais a pluralidade de discursos seja acolhida e a produção textual possa se tornar prática de autoria, de participação e de emancipação social.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de base qualitativa (Flick, 2009), que foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais, especialmente no que se refere às influências do meio sociocultural no desenvolvimento da escrita de estudantes. A técnica de pesquisa utilizada envolveu instrumentos como questionários semiestruturados com 28 perguntas, sendo 25 de marcar e 3 de responder, entrevista com 9 perguntas, para a professora e observações feitas pela pesquisadora, que permitiram captar as experiências e percepções dos sujeitos participantes no contexto escolar investigado.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de tempo integral, localizada na região periférica do município de Bragança, no estado do Pará. A instituição atende prioritariamente estudantes do ensino médio, distribuídos/as em turmas regulares e integradas à formação técnico-profissional. O público atendido é, em sua maioria, composto por jovens de baixa renda, oriundos/as de bairros periféricos ou de comunidades rurais próximas, e muitas famílias enfrentam limitações socioeconômicas diversas. Os sujeitos da

pesquisa foram estudantes do 2º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 19 anos, muitos/as dos/as quais vivenciaram o ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19, o que impactou diretamente sua formação acadêmica.

Os caminhos metodológicos da pesquisa tiveram início durante o estágio supervisionado e nas experiências vivenciadas no PIBID, que possibilitaram a inserção da pesquisadora no cotidiano escolar e a aproximação com a realidade dos/as estudantes. Nesse contexto, foi aplicado um questionário semiestruturado aos/as alunos/as do 2º ano do ensino médio, com o intuito de conhecer aspectos de sua realidade social, suas práticas de escrita dentro e fora da escola e as influências familiares e econômicas em sua trajetória escolar.

Também foram realizadas observações em sala de aula, centradas em momentos de produção textual e outras atividades relacionadas à escrita. Essas observações buscaram registrar o comportamento dos/as alunos/as, sua participação, o nível de engajamento nas tarefas propostas e possíveis barreiras pedagógicas e sociais presentes no ambiente. Essa etapa foi essencial para validar ou confrontar os dados obtidos nos questionários, enriquecendo a análise ao permitir a triangulação das informações.

Ademais, a presente pesquisa está vinculada ao projeto de investigação intitulado “Por um fazer praxiológico no Estágio Supervisionado”, desenvolvida com base no plano de trabalho intitulado “O impacto do meio social do aluno em seu processo de escrita em uma escola pública estadual na cidade de Bragança”. Assim, todo o percurso metodológico foi conduzido em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Para assegurar o consentimento dos/as participantes, foram aplicados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos/às responsáveis legais e à professora envolvida, além de termos de assentimento aos/às alunos/as entre 15 e 17 anos de idade. Ficou garantido o anonimato dos/as participantes, bem como a confidencialidade das informações disponibilizadas, sendo preservadas a identidade e a integridade de todos/as os/as envolvidos/as. As respostas e depoimentos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, respeitando os limites previamente acordados com os sujeitos da pesquisa.

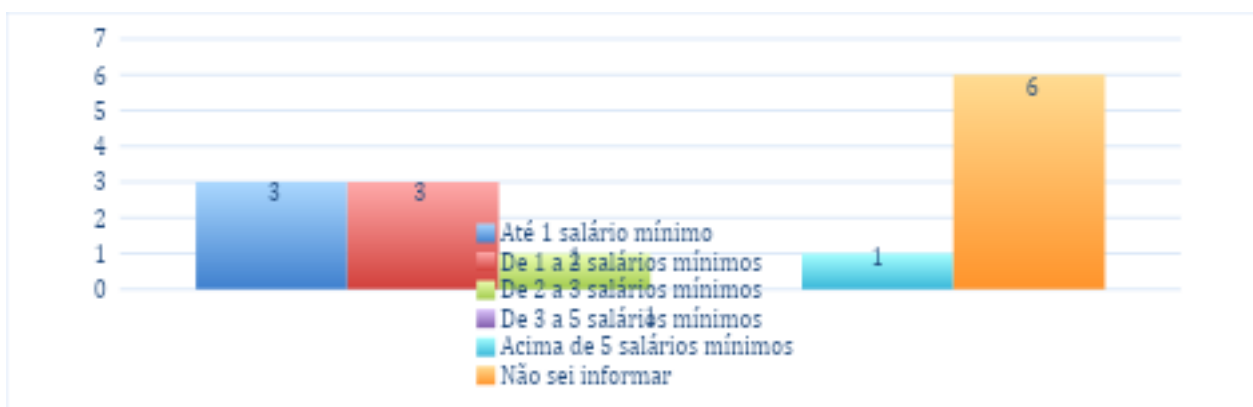
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta por 14 estudantes do 2º ano do ensino médio, com idades entre 16 e 19 anos. Embora a turma contasse com um número maior de alunos/as, apenas

esses/as participaram da pesquisa. No que se refere à autodeclaração racial, a maioria se identificou como parda (10 estudantes), seguida por branca (2), indígena (1) e preta (1). Esse recorte é significativo, considerando que a escola está situada em um bairro do município de Bragança (PA), marcado por vulnerabilidades sociais e por uma diversidade racial que se reflete no perfil do corpo discente.

Em relação à renda familiar, observou-se a concentração nas faixas mais baixas, conforme demonstrado abaixo:

Figura 1. Gráfico 1 - Qual a faixa de renda mensal da sua família?



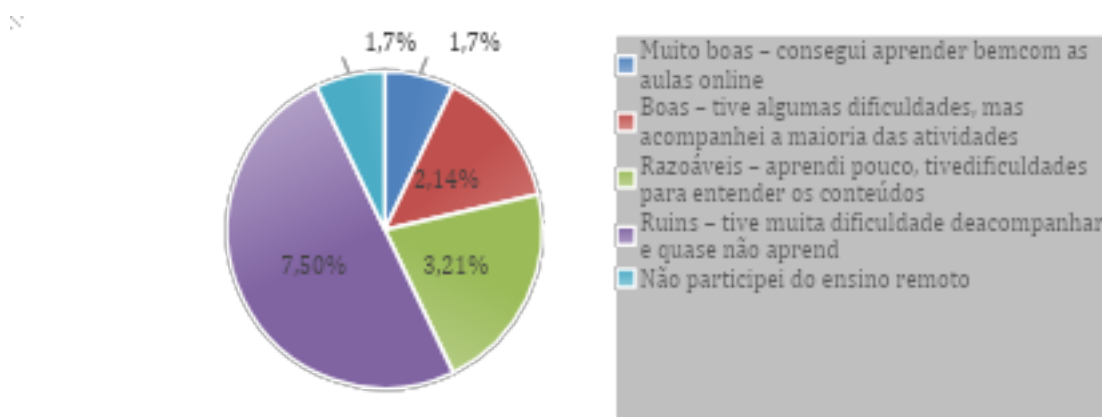
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Observa-se que apenas um estudante afirmou ter renda superior a cinco salários mínimos, enquanto seis não souberam informar sua renda familiar. Ainda assim, a predominância é de jovens em condição socioeconômica vulnerável, evidenciada pelo fato de 11 estudantes declararam receber o Bolsa Família, o que indica baixa renda familiar. Além disso, 10 participantes relataram acesso ao programa Pé-de-Meia. O trabalho remunerado aparece de forma residual, com apenas dois estudantes empregados em meio período. Diante desse contexto, torna-se relevante refletir sobre o papel dessas políticas públicas na trajetória escolar desses jovens. Nesse contexto, é válido citar que programas sociais, como o Bolsa Família e o Pé-de-Meia, configuram-se como importantes instrumentos de promoção da equidade educacional e de mitigação das desigualdades socioeconômicas. O suporte financeiro proporcionado por essas iniciativas contribui diretamente para a permanência dos estudantes no ambiente escolar, reduzindo os índices de evasão e a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho.

Avançando na discussão, todos os/as participantes da pesquisa afirmaram possuir algum acesso à internet em casa, mas a qualidade do acesso demonstra-se desigual. Durante o ensino remoto da pandemia de COVID-19, metade dos/as estudantes (7) avaliou suas aulas como “ruins”, relatando dificuldades severas de acompanhamento. Outros dois as

classificaram como “razoáveis” e apenas dois as consideraram “boas” ou “muito boas” (Figura 3). É relevante destacar que seis alunos/as não possuíam qualquer recurso tecnológico disponível (internet, celular ou computador), enquanto cinco dependiam exclusivamente de celular com acesso instável. Apenas dois contavam com computador e conexão adequada, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 2. Gráfico 2 - Como foram suas aulas durante o período da pandemia (ensino remoto)?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esses dados sugerem que a pandemia acentuou desigualdades preexistentes na educação básica, impactando diretamente as oportunidades de aprendizagem, especialmente no campo da leitura e da escrita. Araújo *et al.* (2024), em estudo realizado com alunos/as do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Manaus, confirmam esse efeito ao identificarem um número expressivo de desvios ortográficos nas produções textuais dos/as estudantes pós-pandemia, sendo as omissões de letras (89%) e erros em acentuação (84%) os mais recorrentes. Os autores apontam que a ausência do ensino presencial em um momento de transição escolar, do fundamental – anos finais ao ensino médio, comprometeu a consolidação de habilidades básicas, como a ortografia, revelando a dimensão do déficit causado pela suspensão das interações escolares presenciais.

Além das percepções dos/as estudantes, os dados obtidos junto à professora de Língua Portuguesa contribuem para ampliar a compreensão sobre o contexto da escrita no 2º ano do ensino médio. A docente, formada em Letras e com especialização em Língua Portuguesa com abordagem textual, possui 17 anos de experiência na educação e atua há 14 anos na escola em que os/as estudantes participantes desta pesquisa estão matriculados/as. Essa experiência lhe confere uma perspectiva abrangente sobre a trajetória acadêmica dos/as

alunos/as e sobre os impactos do contexto social e histórico de cada um/a na aprendizagem da escrita.

Na percepção da professora, o ensino remoto é um fator de destaque no desenvolvimento da escrita dos/as alunos/as participantes da pesquisa, especialmente no que se refere ao não atendimento de descritores previstos na BNCC, como o EF06LP04 (reconhecer e utilizar adequadamente os elementos de coesão textual, considerando a progressão temática e a continuidade de sentido em textos), que deveria ter sido consolidado em séries anteriores. Ela ainda ressalta que a escrita dos/as estudantes participantes não condiz com o nível esperado para a série:

Pergunta: Como você descreveria a escrita dos do 2º ano do ensino médio?

Eu descrevo como uma escrita não condizente com o nível escolar (idade/série) no qual os estudantes se encontram, pois é perceptível que eles demonstram dificuldades básicas, como pontuação, ortografia, estruturação de parágrafos, concordância nominal e verbal, limitação vocabular, uso de elementos coesivos e, em algumas vezes, incoerência textual (Professora, Entrevista, 03/09/2025).

Essa avaliação corrobora os dados da pesquisa, em que se percebe a presença de lacunas significativas nas habilidades de escrita, especialmente em relação à organização textual, à construção de argumentos consistentes e ao domínio de elementos ortográficos básicos. A docente ainda destaca que um dos principais desafios enfrentados pelos/as alunos/as está relacionado às lacunas na formação, herdadas das séries iniciais, sobretudo daqueles/as oriundos/as do meio rural, onde a escolarização muitas vezes se deu em turmas multisseriadas. Soma-se a isso a descontinuidade no processo de aprendizagem durante a pandemia de COVID-19, que contribuiu para a não consolidação de habilidades essenciais para a escrita. Esses fatores explicam, em grande medida, a baixa familiaridade dos/as alunos/as com hábitos de leitura, repertório sociocultural mais aprofundado, limitação vocabular e presença marcante da linguagem informal em produções escolares, aspectos já apontados por Araújo *et al.* (2024) e que refletem a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas.

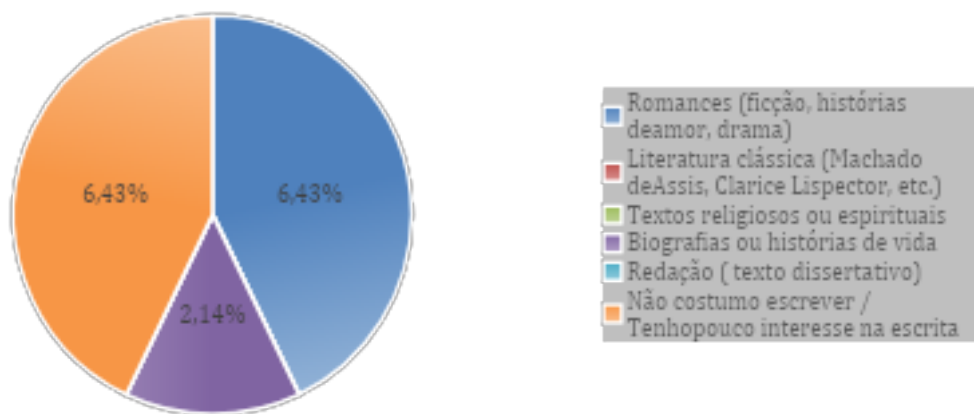
Nesse sentido, é importante destacar que o processo de aprendizagem da escrita é social e dialógico, como defendem Bakhtin (2003), Geraldi (2015) e Moura (2023). A ausência de espaços de interação presencial reduziu significativamente a vivência de práticas discursivas coletivas, fundamentais para a constituição da autoria e para a superação de dificuldades no uso da língua, demonstrando o impacto do contexto de cada estudante em seu processo de aprendizagem. Araújo *et al.* (2024) reforçam que a aprendizagem colaborativa é

fundamental na aquisição da leitura e da escrita, já que possibilita que os sujeitos aprendam uns com os outros em um processo contínuo de troca e reelaboração.

No que se refere à escrita, as respostas sobre o gosto por essa prática demonstram um cenário heterogêneo. Metade dos/as alunos/as (7) afirmaram gostar de escrever, e esse mesmo padrão se refletiu nas respostas sobre os tipos de texto preferidos pelos/as participantes (Figura 3):

Figura 3. Gráfico 3 - Que tipos de texto você gosta de escrever?

N



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esse dado revela que, mesmo em um contexto de desigualdade social, há interesse pela escrita criativa, embora muitas vezes desvinculada das práticas escolares. Marcuschi (2008) lembra que a escrita, assim como a oralidade, não é uma competência uniforme, mas se constitui em práticas situadas que dialogam com os contextos de uso da linguagem. Observa-se ainda, que uma boa parte dos/as participantes declarou ter pouca ou nenhum interesse pela escrita. Esse dado sugere também que o desinteresse não está necessariamente ligado à ausência de propostas pedagógicas, mas pode decorrer de fatores subjetivos, como a falta de engajamento e motivação dos/as próprios/as estudantes. Nessa perspectiva, a entrevista com a professora da turma reforça essa perspectiva, evidenciando que a escola busca apoiar o desenvolvimento da escrita ao valorizar o repertório cultural dos/as estudantes. Segundo a docente, atividades como “apresentações orais, socialização de produções textuais e o uso de diferentes gêneros, incluindo músicas, memes, relatos pessoais, poemas e cordéis, contribuem para estimular os alunos e promover a reflexão sobre a escrita, embora essas práticas ainda sejam consideradas insuficientes diante das demandas existentes” (Professora, Entrevista, 03/09/2025).

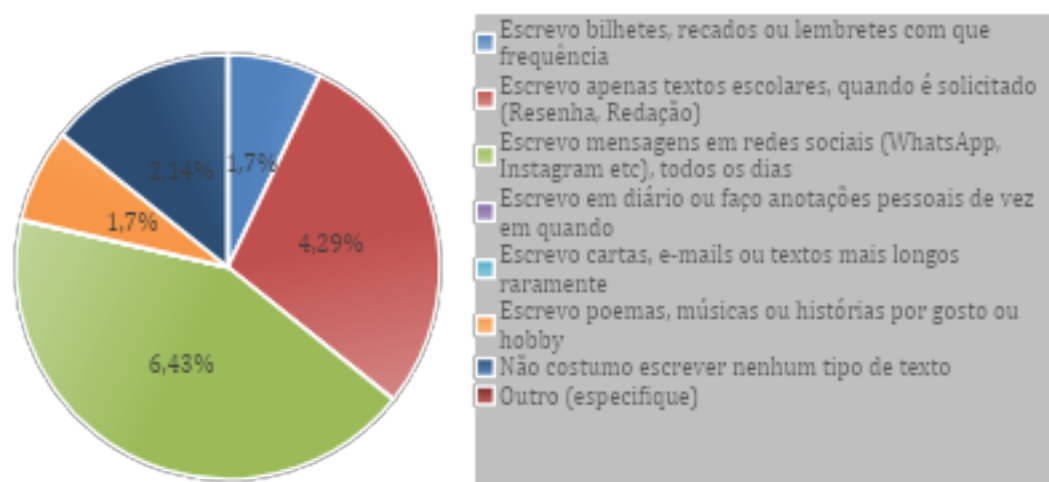
O relato da professora sobre essas atividades foi comprovado em uma das atividades observadas durante o PIBID com a turma participante desta pesquisa. Em uma proposta de realização de atividade com entrevistas com posterior transcrição, sobre a Lei Maria da Penha, constatou-se que os/as alunos estavam engajados/as, compartilhando relatos de seus círculos sociais que revelaram envolvimento, empatia e senso crítico diante da temática da violência contra a mulher. Assim, percebe-se que mesmo em contextos de desigualdade social, é possível fomentar práticas de escrita crítica e reflexiva, desde que mediadas e centradas na realidade sociocultural dos/as alunos/as, com vistas a ampliar suas experiências.

Nesse contexto, percebe-se ainda que a percepção dos/as alunos/as sobre a própria relação com a escrita mostra predominância de sentimentos de motivação misturados com insegurança. Sete estudantes afirmaram sentir-se motivados/as, ainda que com dificuldades, enquanto apenas dois se declararam confiantes e dois inseguros. Nesse sentido, pode-se citar o que defende Geraldí (2015), que distingue a mera “redação escolar” da “produção textual”, defendendo que esta última deve permitir ao aluno/a assumir autoria e projetar sua voz no mundo. Quando as práticas escolares se reduzem a exercícios descontextualizados, o risco é ampliar a insegurança e a desmotivação, já evidentes em parte dos/as estudantes.

Quando questionados/as sobre a escrita fora da escola, os/as alunos/as relataram práticas diversificadas, com predominância do uso das redes sociais. Seis estudantes afirmaram escrever mensagens diariamente em plataformas como *WhatsApp* e *Instagram*. Outros relataram escrever pouco ou nada, restringindo-se a textos escolares obrigatórios. Apenas um estudante mencionou escrever bilhetes e lembretes, e dois declararam não produzir nenhum tipo de texto fora do espaço escolar, conforme se nota a seguir:

Figura 4. Gráfico 4 – O que costumam escrever e com que frequência?

N

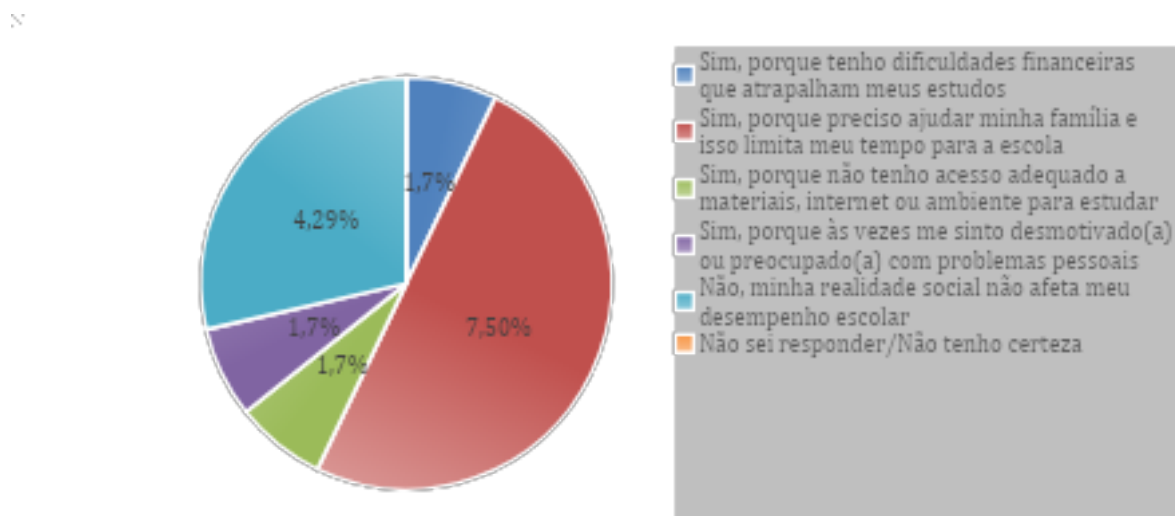


Fonte: elaborado pela autora (2025)

Quando colocados em diálogo com os dados sobre o gosto pela escrita (Figura 3), esses resultados permitem observar uma aparente contradição: embora metade dos/as estudantes tenha afirmado apreciar a prática de escrever, esse interesse não se traduz, de forma expressiva, em experiências diversificadas de produção textual. O gosto declarado pela escrita parece encontrar maior espaço em práticas informais, especialmente nas interações mediadas pelas redes sociais, o que evidencia uma distância entre os contextos de letramento valorizados pelos/as jovens e aqueles legitimados pela escola. Kleiman (2008) destaca que o letramento deve ser entendido como prática social, e não apenas como domínio técnico. Assim, os usos da escrita nas redes sociais configuram-se como práticas legítimas de letramento, embora muitas vezes invisibilizadas pela escola.

Tfouni (2010) corrobora esse entendimento ao afirmar que o letramento deve ser analisado a partir das condições históricas e sociais em que ocorre, pois os sujeitos mobilizam sentidos de acordo com suas vivências. A distância entre práticas de escrita do cotidiano (redes sociais, bilhetes, diários etc.) e as demandas formais da escola pode ser um fator de desmotivação, já que o/a aluno/a não percebe continuidade entre sua experiência linguística e a aprendizagem escolar. No decorrer da pesquisa, os/as alunos/as foram incentivados/as a analisarem a realidade sociofamiliar no qual estão inseridos/as. Nesse sentido, os dados obtidos demonstram que metade dos/as alunos/as consideram que sua realidade afeta negativamente seu desempenho escolar (Figura 5):

Figura 5. Gráfico 5 – Em sua opinião, sua realidade social afeta seu desempenho escolar? Se sim, de que forma?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Estes dados evidenciam que metade dos/as estudantes reconhece que sua realidade social interfere negativamente em seu desempenho escolar. Entre os fatores elencados, destaca-se o peso da responsabilidade familiar: 50% dos/as alunos/as afirmaram que precisam ajudar em casa, o que limita seu tempo para os estudos. Outros/as participantes relacionaram suas dificuldades às condições materiais, como a ausência de recursos escolares adequados, ou à falta de um ambiente propício para aprender. Além disso, um/a estudante apontou a desmotivação e as preocupações pessoais como obstáculos para seu desenvolvimento acadêmico.

Em contrapartida, quatro alunos/as afirmaram que sua condição social não representa um entrave para a aprendizagem. A análise desse grupo, entretanto, traz elementos que merecem ser considerados: entre eles, há um estudante cuja família vive com até um salário mínimo, outro que pertence ao único grupo familiar com renda acima de cinco salários mínimos, além de dois que não souberam informar a renda. Esse recorte sugere que a percepção sobre o peso das condições sociais não está ligada apenas a fatores econômicos objetivos, mas também a experiências subjetivas e a formas diferentes de lidar com as dificuldades do cotidiano, muitas vezes, pela falta de reflexão crítica sobre sua própria realidade. Além disso, os dizeres dos/as estudantes apontam para os desafios em sua trajetória de vida e o fato de que muitos/as precisaram assumir responsabilidades da vida adulta ainda na adolescência:

Pergunta: Você poderia nos contar um pouco da sua história de vida? Se sim, escreva no espaço abaixo.

“Desde pequeno eu tive uma vida boa e recheado memórias boaaas. Mas teve um período da minha que eu tive quer virar o homem da casa tiver trabalhar e estudar hj em dia ta tudo bem sobre isso. Pois nesse tempo meu pai sofreu um acidente.” (Estudante A).

“eu moro com os meus pais tenho duas irmãs e três irmãos e tenho 18 anos [...] eu estou fazendo o segundo ano na escola argentina Pereira as vezes eu tenho que faltar aula para trabalhar na roça e assim eu vou levando.” (Estudante B).

“Rapá minha história é feita de altos e baixos, mais ela tá seguindo bem eu é minha família Tamo bem!” (Estudante C).

Observa-se que são trajetórias de vida atravessadas pelo ingresso na vida adulta de forma precoce, vínculos com o trabalho rural e pressões econômicas constantes. Essas experiências não podem ser tratadas como fatores externos ao desempenho escolar, mas como parte constitutiva do modo como esses/as jovens se relacionam com a escrita. Para Bakhtin (2003), todo ato de linguagem nasce de enunciados concretos e das vozes que circulam na comunidade. Assim, os textos produzidos pelos/as alunos/as carregam a memória social de suas vivências e evocam outras vozes, e ignorar esse repertório é silenciar justamente a dimensão mais potente que eles/as podem transformar em discurso.

Esse cenário confirma a hipótese de que a realidade socioeconômica exerce influência significativa no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Bourdieu (1998) já destacava que a escola tende a legitimar o capital cultural das classes mais favorecidas, desconsiderando os saberes oriundos de contextos populares. Assim, estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, exigências familiares ou ausência de infraestrutura encontram barreiras adicionais para se apropriar das práticas de escrita valorizadas no ambiente escolar. A predominância de alunos/as que precisam conciliar estudos e responsabilidades familiares também revela como a desigualdade social ultrapassa a esfera econômica e se manifesta em termos de tempo e energia disponíveis para a aprendizagem. De acordo com Moura (2023), quando pensamos em uma educação linguística realmente dialógica, o contexto de vida do/a aluno/a não pode ser tratado como detalhe secundário, já que influencia diretamente a forma como ele se aproxima da escrita e se reconhece nela. Se a escola ignora essas condições, acaba reforçando barreiras em vez de abrir caminhos, pois transforma em falha individual aquilo que, na verdade, é resultado de estruturas sociais mais amplas.

Quanto ao acesso a recursos culturais, percebe-se que oito estudantes afirmaram possuir livros em casa e nove declararam dispor de um espaço tranquilo para estudo e escrita.

No entanto, os depoimentos sugerem que o desafio não se restringe à ausência de recursos, mas envolve também a sobrecarga de responsabilidades familiares e emocionais. Já quanto ao suporte escolar, oito estudantes responderam “não” ou “não sei” quando perguntados/as se a escola oferece apoio para dificuldades na escrita, e apenas dois afirmaram que tal suporte existe, sendo que apenas um já o utilizou. A lacuna percebida pelos/as estudantes sugere tanto os desafios de políticas de acompanhamento pedagógico quanto aos desafios de comunicação entre escola e aluno/a sobre os mecanismos existentes.

Sobre esses aspectos, a professora entrevistada enfatiza o papel da escola na promoção da escrita e destaca que, embora ações como apresentações orais, socialização de textos e dramatizações valorizem o repertório cultural dos/as alunos/as, essas práticas ainda são insuficientes. “Há necessidade de ampliar espaços de leitura e escrita, como bibliotecas escolares ativas, clubes de leitura, saraus literários e projetos interdisciplinares. Além disso, a publicação de textos em plataformas digitais e redes sociais institucionais poderia contribuir para o reconhecimento social da escrita dos alunos, fortalecendo a autoestima e o engajamento” (Professora, Entrevista, 03/09/2025).

Entre as recomendações apresentadas, a docente sugere a contratação de professores/as de reforço também no Ensino Médio, medida já existente no Ensino Fundamental, visando ao acompanhamento individualizado e à implementação de estratégias específicas para o desenvolvimento da escrita. A construção de biblioteca escolar e a implantação de laboratórios de informática são apontadas também como medidas essenciais para integrar tecnologia ao processo educativo, ampliando possibilidades de pesquisa, revisão e produção textual.

Outro aspecto enfatizado pela professora é a necessidade de formação continuada de docentes de todas as áreas, de modo que a responsabilidade pelo desenvolvimento da escrita não seja atribuída exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa. “Quando a escrita é trabalhada de maneira transversal, os estudantes passam a compreender sua função social e percebem o impacto positivo da produção textual em diferentes contextos, consolidando o conceito de escrita como prática dialógica e social” (Professora, Entrevista, 03/09/2025).

Quanto ao acesso a oportunidades de escrita, os resultados mostram um quadro ambíguo. Por um lado, 10 dos 14 estudantes já escreveram na escola sobre temas ligados à própria vida, à família ou à comunidade, o que aponta para experiências de produção textual com alto potencial de autoria. Essa prática se coaduna com a concepção interacionista na escrita de Geraldi (1997) e Moura (2023), para quem escrever implica responder a alguém, situar-se diante de um interlocutor e produzir sentidos socialmente. No mesmo sentido,

Antunes (2003) insiste que a escrita é atividade de linguagem, não “técnica” de preenchimento de modelos; sem propósito comunicativo e sem circulação social, perde-se a possibilidade de autoria. Há, portanto, sinais de que os/as estudantes têm espaço para dizer de si e construir hábitos discursivos na escola.

Por outro lado, apenas 3 estudantes declararam sentir-se preparados/as para escrever “fora da escola” (vestibular, currículo, carta). Observa-se que ainda há uma certa hegemonia de um modelo centrado na técnica, na norma e em tarefas escolares no que tange à aprendizagem da escrita, em detrimento de um modelo ideológico, que reconhece práticas, contextos e relações de poder (Street, 2014). Quando o/a estudante consegue escrever sobre si mesmo, mas não domina as convenções de gêneros como uma carta de apresentação, um e-mail formal ou uma redação de exame (ENEM, por exemplo), fica evidente que a escola ainda não conseguiu aproximar de fato as práticas de escrita do espaço escolar daquelas exigidas em outros contextos sociais.

As razões que os/as estudantes apresentaram para se sentirem motivados/as a escrever concentram-se, em grande parte, em objetivos externos: conseguir pontos, tirar boas notas, garantir aprovação e vislumbrar um futuro melhor. Em menor escala, surgem também motivações ligadas à relação com o/a professor/a — “a professora me motiva” — ou à dimensão subjetiva — “gosto de escrever poemas”, “escrevo sobre meus sentimentos”. Esse quadro sugere que a escrita na escola ainda está fortemente vinculada à lógica da avaliação e da certificação, aspecto já problematizado por Geraldi (1997) e Antunes (2003). Por outro lado, quando o/a aluno/a encontra espaço para escrever movido por afetos ou por vínculos, aproxima-se da noção de “significatividade” destacada por Freire (1996), em que aprender só faz sentido quando a atividade tem relação direta com a vida e com a escuta do sujeito.

Do outro lado, as justificativas para a desmotivação, como problemas pessoais, barulho na sala, falta de um ambiente adequado para escrever ou a percepção de que “é muito difícil” e “teria que ler muito”, demonstram tanto obstáculos materiais quanto simbólicos. A ausência de condições estruturais e de acompanhamento pedagógico adequado contribui para que a escrita seja vivida como tarefa árdua e solitária. Quando a escola não garante tempo, espaço e apoio para o planejamento, a revisão e a reescrita, a atividade tende a reduzir-se a um exercício avaliativo, como observa Kleiman (2008), em vez de configurar-se como um verdadeiro evento comunicativo. As próprias sugestões dos/as estudantes para melhorar as práticas de escrita dão pistas sobre essa necessidade, pois pedem mais silêncio, atividades ligadas a novelas ou filmes, textos que dialoguem com o cotidiano e professores/as mais preparados/as. Essas sugestões apontam para algo essencial na perspectiva bakhtiniana, ou

seja, a escrita precisa ter destinatário, propósito e ressonância social. Se a tarefa escolar não estabelece esse vínculo, ela perde sentido e deixa de mobilizar o sujeito como autor.

Diante disso, analisando as percepções da docente e dos/as alunos, fica evidente que a promoção da escrita na escola requer uma atuação articulada, envolvendo valorização do repertório do/a estudante, práticas pedagógicas diversificadas, recursos adequados e políticas institucionais que garantam oportunidades equitativas de aprendizagem. O diálogo entre as experiências sociais dos/as alunos/as e a mediação docente reforça a necessidade de uma educação linguística dialógica, capaz de transformar desafios em possibilidades concretas para o desenvolvimento da escrita e da autoria dentro e fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos com este estudo, percebe-se que o impacto do meio sociocultural no processo de aprendizagem da escrita dos/as alunos/as participantes desta pesquisa é complexo. Para muitos/as estudantes, as condições de vulnerabilidade econômica, a necessidade de conciliar estudos com responsabilidades familiares e a limitação de recursos tecnológicos funcionam como barreiras concretas, dificultando o desenvolvimento de habilidades de produção textual. Ao mesmo tempo, observa-se que o interesse pela escrita e a utilização de práticas cotidianas, como mensagens e textos nas redes sociais, mostram que o contexto social também pode oferecer caminhos para a aprendizagem, desde que reconhecidos e aproveitados pedagogicamente.

Apesar das dificuldades, alguns/algumas estudantes conseguem transformar seu ambiente em espaço de aprendizagem, mobilizando experiências de vida e repertórios pessoais na produção de textos. A possibilidade de escrever sobre temas ligados à própria realidade demonstra que o meio sociocultural pode se tornar um impulso, quando há reconhecimento, estímulo e oportunidades para expressar a própria voz. Esse movimento reforça a ideia de que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma isolada, mas em diálogo com experiências concretas, desejos e motivações dos/as educandos/as.

A aprendizagem da escrita está profundamente condicionada às vivências sociais e culturais dos/as estudantes. A escola, ao ignorar essas experiências, tende a reproduzir desigualdades e distanciar o ensino das necessidades reais dos sujeitos. Por outro lado, quando o ambiente escolar acolhe os saberes, linguagens e histórias trazidas pelos/as estudantes, cria-se um espaço propício para o desenvolvimento da autoria e da criticidade. A análise das respostas dos/as discentes, das observações em sala e da entrevista com a

professora evidenciou que práticas que dialogam com o cotidiano dos/as estudantes e textos de caráter social, despertam maior engajamento e favorecem a apropriação da escrita de forma significativa.

Também se observou que a falta de estrutura física e de recursos didáticos ainda é um obstáculo, mas que o principal desafio está na necessidade de repensar o ensino da escrita como prática social e não apenas como domínio técnico. As observações em campo demonstraram que, quando as atividades propostas envolviam participação ativa, troca de experiências e construção coletiva do texto, os/as alunos/as demonstravam mais autonomia e envolvimento. Esse dado reforça que o ensino da escrita deve priorizar a mediação, a escuta e a valorização das vozes dos/as estudantes, transformando o espaço escolar em um ambiente de diálogo e produção de sentidos.

As observações da professora reforçam também a complexidade do impacto do contexto sociocultural na aprendizagem da escrita, como limitações vocabulares, problemas estruturais e falta de hábito de leitura. Ao mesmo tempo, as estratégias adotadas evidenciam que o meio social pode ser transformado em oportunidade de aprendizagem, desde que reconhecido, valorizado e trabalhado de forma planejada e significativa.

Dessa forma, conclui-se que o meio sociocultural pode atuar tanto como limitador quanto como potencializador do processo de aprendizagem da escrita, dependendo das oportunidades oferecidas e das estratégias adotadas pela escola e pelos/as professores para reconhecer e integrar as experiências dos/as alunos/as às práticas pedagógicas. Valorizar os repertórios culturais, criar espaços de escuta e incentivar o protagonismo estudantil são caminhos possíveis para tornar o ensino da escrita mais inclusivo, participativo e emancipador. Assim, a escola cumpre seu papel formativo e social, promovendo a escrita tanto como instrumento de avaliação quanto como meio de expressão, transformação e cidadania.

Dessa forma, este estudo contribui para o entendimento das relações entre escrita e contexto sociocultural, em que se reafirma o papel da escola na promoção de uma educação linguística cada vez mais dialógica e democrática. Sugere-se, então, que futuras pesquisas possam ampliar essa discussão em outros níveis de ensino e realidades regionais, investigando práticas pedagógicas que fortaleçam a escrita como instrumento de emancipação e transformação social.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARAÚJO, Karine et al. Omissões de letras: uma investigação das ocorrências nas produções escritas dos alunos do ensino médio pós pandemia. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 9, p. 99-108, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNARDO, Lucimara Ribeiro. A aquisição da escrita como prática social. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 18, p. 139-152, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

CRUZ, Letícia Cavalcante da Cruz. **A importância da escrita no desenvolvimento cultural dos sujeitos**. 2021. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa-3. Artmed editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do SELL**, v. 1, n. 1, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEITE, Karoline Kussik de Almeida; BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo; SILVA, Ivani Rodrigues. Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 2, p. 492-501, 2015.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **Por uma Educação Linguística Dialógica**: práticas, reflexões e narratividades. 2023. 244f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.