

ESCRITA REFLEXIVA E LETRAMENTO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A (IN)EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A PRÁTICA LINGÜÍSTICA

ESCRITURA REFLEXIVA Y LITERACIDAD DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA: LA (IN)EXISTENCIA DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA PRÁCTICA LINGÜÍSTICA

REFLECTIVE WRITING AND LITERACY OF BASIC EDUCATION TEACHERS: THE (NON)EXISTENCE OF INSTITUTIONAL POLICIES FOR LINGUISTIC PRACTICE



Jalmir LINO¹

e-mail: jalmirlino@gmail.com



Bruno Gomes PEREIRA²

e-mail: brunogomes@univas.edu.br



Thiago Luiz SARTORI³

e-mail: thiagosartori@univas.edu.br

Como referenciar este artigo:

Lino, J., Pereira, B. G., & Sartori, T. L. (2026). Escrita reflexiva e letramento do professor da educação básica: a (in)existência de políticas institucionais para a prática linguística. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026063. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21026>



| Submetido em: 22/03/2026
| Revisões requeridas em: 20/04/2026
| Aprovado em: 11/05/2026
| Publicado em: 21/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Ibirapuera (UNIB), São Paulo – São Paulo (SP) – Brasil. Mestre em Educação.

² Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – Minas Gerais (MG) – Brasil. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS).

³ Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre – Minas Gerais (MG) – Brasil. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS).

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar a percepção dos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Diadema (SP) sobre os impactos da escrita reflexiva em sua prática pedagógica. A fundamentação teórica se localiza na área da Educação, dialogando mais proximamente com os estudos sobre Letramento e Formação de Professores. A metodologia é descritiva, utilizando o *survey* como estratégia para coleta de dados. A abordagem é quantitativa. O *corpus* foi coletado em uma escola pública de Ensino Fundamental I, da rede municipal de Diadema, município da região metropolitana do estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa são docentes efetivos que exercem o magistério há mais de seis meses na escola campo. Os dados revelam uma percepção sobre escrita reflexiva ainda bastante burocratizada, o que acaba impedindo um real impacto dessa modalidade redacional na realidade da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação docente. Letramento. Processo redacional.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar la percepción de los docentes de primaria de una escuela pública de Diadema (SP) sobre el impacto de la escritura reflexiva en su práctica pedagógica. El marco teórico se sitúa en el campo de la Educación, con especial énfasis en estudios sobre Literacidad y Formación Docente. La metodología es descriptiva, utilizando una encuesta como estrategia de recolección de datos. El enfoque es cuantitativo. El corpus se recolectó en una escuela primaria pública de la red municipal de Diadema, ciudad de la región metropolitana del estado de São Paulo. Los participantes en la investigación son docentes con más de seis meses de experiencia en la escuela. Los datos revelan una percepción de la escritura reflexiva que aún se caracteriza por un carácter burocrático, lo que impide un impacto real de esta modalidad de escritura en la realidad del aula.

PALABRAS CLAVE: Educación. Formación docente. Alfabetización. Proceso de escritura.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the perception of elementary school teachers from a public school in Diadema (SP) regarding the impacts of reflective writing on their pedagogical practice. The theoretical framework is located in the field of Education, engaging more closely with studies on Literacy and Teacher Training. The methodology is descriptive, using a survey as a data collection strategy. The approach is quantitative. The corpus was collected in a public elementary school in the municipal network of Diadema, a city in the metropolitan region of the state of São Paulo. The research participants are tenured teachers who have been teaching for more than six months at the school. The data reveal a perception of reflective writing that is still quite bureaucratic, which ultimately prevents a real impact of this writing modality on the reality of the classroom.

KEYWORDS: Education. Teacher training. Literacy. Writing process.

INTRODUÇÃO

A escrita é um objeto de pesquisa frequente no contexto dos estudos científicos. Dentre as diversas áreas acadêmicas que problematizam esta modalidade linguística, as Ciências Humanas se destacam em razão do seu olhar sensível frente as representações sociais que a escrita pode significar. Nesse caso, em uma sociedade dita “grafocêntrica”, pensar o processo redacional como representação social implica percebê-lo para além da sua estrutura e da concepção gramatical. É preciso concebê-lo enquanto instrumento sociossemiótico, por meio do qual é possível construir sentidos e incentivar uma convivência coletiva (Soares, 2011).

É nesse escopo que falamos mais pontualmente acerca da escrita reflexiva que, por ser pouco incentivada no contexto escolar, acaba não sendo foco do exercício docente em situações pontuais do exercício do magistério. Logo, as investigações sobre o papel da escrita reflexiva na educação formal, sobretudo naquela que corresponde aos anos fundamentais, têm sido pouco exploradas pela literatura científica, a qual tende a demonstrar interesse maior sobre o assunto aplicado a outros níveis de ensino, como na educação superior (Pereira & Moreira, 2024).

Esse trabalho consiste em uma investigação que problematiza a escrita reflexiva profissional sob a perspectiva do docente que trabalha no Ensino Fundamental I, em uma escola pública, localizada no município de Diadema, região metropolitana de São Paulo. Nesse sentido, o propósito é compreender se há, por parte da escola, algum incentivo ou contexto que proporcione uma função real acerca da produção da escrita reflexiva no que compete ao exercício da prática pedagógica do professor. Isso tem relação com as práticas de Letramento Linguístico (LL) e do Letramento do Professor (LP) por intermédio da sua atuação em sala de aula, enquanto instrumento que demanda ação-reflexão-ação (Kleiman & Santos, 2014).

A concepção de “escrita reflexiva” que adotamos está ancorada nas contribuições dos estudos aplicados da linguagem, que consideram como reflexiva aquela escrita por meio da qual o docente tem a possibilidade de (auto)avaliar a prática pedagógica (Pereira, 2026).

A escrita reflexiva favorece a criação de objetos de ensino que, uma vez criados a partir dos pontos fracos da intervenção pedagógica, ajuda no desenvolvimento das práticas de LP no exercício do magistério (Pereira, 2026). Em outros termos, atua diretamente na formação do professor a partir da tentativa de criação de um docente mais crítico e reflexivo.

Optamos por escolher a escrita reflexiva por acreditarmos que, no contexto da educação básica, ainda seja pouco incentivada no contexto docente. Por vezes, há pouco engajamento a esse tipo de escrita entre os professores do Ensino Fundamental e Médio e, quando há, resume-se a fatores burocráticos. Com isso, não há, efetivamente, o desenvolvimento de práticas de

letramento, e sim apenas a execução de uma atividade institucionalizada pela escola (Salino & Gomboeff, 2021).

Portanto, a temática discutida nessa pesquisa se constitui cientificamente a partir de um olhar interdisciplinar, o qual se estabelece a partir da fronteira entre LL (Halliday & Hasan, 2006; Martin & White, 2005; McCabe & Whittaker, 2006; Pereira, 2022), LP (Kleiman, 2014; Silva, 2012; Soares, 2011) e Formação Docente (Nóvoa, 2024; Diniz-Pereira, 2013). Incluem-se aqui aspectos didático-pedagógicos do professor que atua na educação básica, com ênfase no Ensino Fundamental I, considerando, pois, as especificidades das demandas profissionais advindas do referido contexto.

A ideia de interdisciplinaridade que trazemos neste trabalho parte dos estudos desenvolvidos por Fazenda (2008), quando compreende a relação teórico-metodológica entre saberes afins no processo de complexificação da pesquisa científica. De acordo com a autora, pensar na construção da interdisciplinaridade requer um olhar de confluência entre diferentes olhares científicos, com o intuito de possibilitar um terceiro entendimento.

Essa pesquisa apresenta dados recortados de um *corpus* coletado a partir de uma pesquisa descritiva, manipulada por intermédio da aplicação de um *survey*, o que muito colaborou para um olhar mais geral do universo pesquisado (Pereira & Angelocci, 2021). Os respondentes da investigação foram docentes que atuam no Ensino Fundamental I de uma escola pública, localizada no município de Diadema, estado de São Paulo.

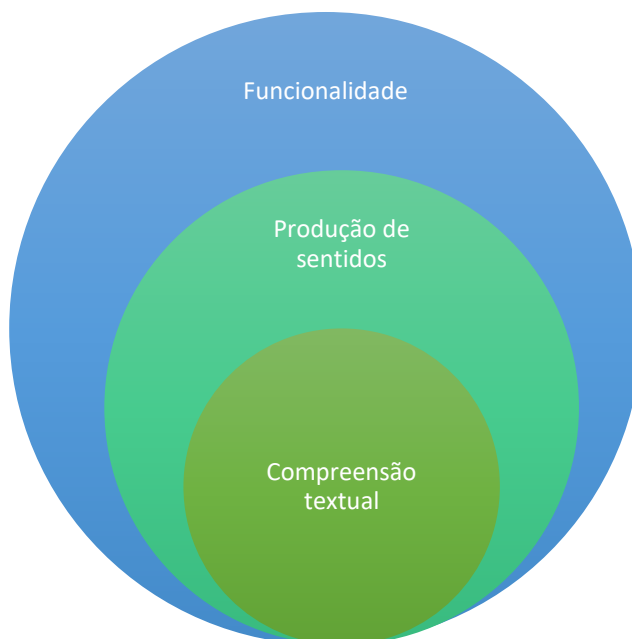
Por fim, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: como a percepção dos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Diadema (SP) acerca da escrita reflexiva na escola revela a (in)existência de políticas institucionais sobre LL?

LETRAMENTO LINGÜÍSTICO E DO PROFESSOR

A concepção de letramento que adotamos parte dos estudos de Street (1984, 2014). Para o autor, o letramento é uma prática social, uma vez que está diretamente associado à condição de interação humana, ou seja, atrelado ao contexto de utilização da linguagem. Isso, consequentemente, torna o letramento algo orgânico, tal como a sociedade.

Dentro disso, a Figura 1 procura representar a relação entre LL e LP, que adotamos nesse trabalho.

Figura 1.
Princípios do LL



Nota. Elaborada pelos autores.

Conforme a Figura 1, o letramento pode ser estratificado em camadas, a saber: i) compreensão textual; ii) produção de sentidos; e iii) funcionalidade. De acordo com a imagem, estas estratificações parecem funcionar a partir de um fluxo linear.

Portanto:

o uso das estruturas funciona como uma referência no momento da produção textual e *fornece um modelo para que os produtores de textos em potencial familiarizem-se com os gêneros a serem utilizados em sua vida cotidiana*, tanto acadêmica quanto profissional e pessoal. (Vian Jr., 2009, p. 407)

A princípio, no entanto, é válido conceituar o que estamos entendendo como LL. Trata-se de uma corrente australiana de base funcional, que entende a escrita como prática social consciente. Logo, o LL está diretamente associado ao uso consciente dos elementos linguísticos, considerando as estruturas léxico-gramaticais e a sua relação com o meio externo ao texto escrito (Pereira, 2022).

De acordo com Halliday e Hasan (2006), pensar o LL é considerar o texto como instrumento fluido. Em outros termos, ainda que a escrita tenha normas pré-estabelecidas, mostra-se viva, quando a entendemos enquanto instrumento sociosemiótico, ou seja, como representação de um determinado contexto e funções sociais.

Em outros termos, a prática de letrar “se refere a diferentes estratégias de conceptualização e organização das práticas escritas, e os papéis que leitor e escritor invocam⁴” (McCabe & Whittaker, 2006, p. 5).

Considerando a Figura 1, a *compreensão textual* é basilar para o entendimento funcional da escrita de um determinado texto. Isso significa dizer que o primeiro passo deve ser o de familiarização com a função daquele gênero textual a ser elaborado, pois as escolhas léxico-gramaticais devem refletir aspectos abstratos das relações sociais, tais como a intencionalidade e a praticidade do texto a ser redigido (Martin & White, 2005).

Nesse contexto, pensar a escrita reflexiva do docente da escola básica se torna algo complexo. Isso porque, no contexto escolar, o professor é atravessado por uma gama de demandas, as quais acabam representando determinadas escolhas e propriedades a serem adotadas. Isso pode reduzir a prática de reflexão em suas produções, ora porque estas produções acabam sendo reduzidas à burocratização escolar, ora porque o professor passa a se mostrar sobrecarregado de função que não, necessariamente, podem incentivar a sua percepção crítica (Pereira & Moreira, 2024).

A segunda estratificação, a *produção de sentidos*, é o princípio de construção semântica por parte dos participantes envolvidos em práticas sociais concretas. Caracteriza a produção de significados do usuário da língua a partir do que está fora do texto escrito, mas que acaba impactando nas escolhas léxico-gramaticais (McCabe & Whittaker, 2006).

Já a terceira estratificação, a *funcionalidade*, parte da premissa de que a pessoa tem condições de construir sentidos a partir da mobilização de marcas linguísticas. Estas marcas, por sua vez, acabam materializando questões discursivas que operam no plano abstrato das relações, tais como os desejos e as intenções do usuário da língua (Halliday & Hasan, 2006; McCabe & Whittaker, 2006).

No que compete ao LL, Eggins (2004, p. 3) argumenta que:

a abordagem sistêmica para a linguagem é funcional em dois aspectos principais:

1. *Porque ela faz perguntas funcionais sobre a linguagem*: sistemicistas perguntam como as pessoas usam a linguagem?
2. *Porque ela interpreta o sistema linguístico funcionalmente*: sistemicistas perguntam como é a linguagem estruturada para o uso?

⁴ No original: “Literacy refers to different strategies for conceptualising, organising and communities in which they are written, and the roles of reader and writer that they invoke” (McCabe & Whittaker, 2006, p. 5).

Respondendo à primeira questão, envolve um foco na autêntica interação social, todos os dias. Esta análise de textos conduz os sistemicistas a sugerir que as pessoas trocam textos, com o intuito de estabelecer significados uns com os outros. Em outras palavras, a função geral da língua é semântica⁵.

Quando pensamos no universo escolar, a funcionalidade se torna basilar para o exercício do LL a partir da escrita reflexiva. Isso porque, quando reflete a partir da escrita, o professor procura ser ouvido pela gestão e pelos demais colegas e, para isso, socializa suas angústias na esperança de ter suas dores minimizadas, bem como de participar da própria rotina escolar, tal como assevera (Pereira, 2026).

O LL, quando associado ao contexto da educação formal com foco no docente, passa a ter relação direta com o LP. Este, por sua vez, passa ser pensado de maneira indissociável ao linguístico, já que a prática pedagógica bem orientada pressupõe a relação entre prática e teoria de maneira simultânea (Pereira & Moreira, 2024).

Por fim, neste trabalho, entendemos o LL e o LP como vertentes inseparáveis. Isso porque o uso consciente da escrita é basilar para o desenvolvimento de perspectivas de (auto)reflexão, o que muito enriquece o docente em sua escrita reflexiva, bem como em sua prática pedagógica.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa adotado nesse trabalho é um *survey* de natureza descritiva aplicado de maneira *on-line* junto aos professores do Ensino Fundamental I de uma escola no município de Diadema, na grande São Paulo. A pesquisa *survey* é uma investigação que consiste no mapeamento de características de uma determinada realidade ou grupo social, de maneira a possibilitar condições para o entendimento de um contexto maior. Este contexto deve ajudar na compreensão dos dados coletados, considerando as singularidades daquele grupo (Lakatos & Marconi, 2013; Sztajn et al., 2003).

⁵ No original: “*The systemic approach to language is functional in two main respects:*

1. *Because it asks functional questions about language: systemicists ask how do people use language?*

2. *Because it interprets the linguistic system functionally: systemicists ask how is language structured for use?*

Answering the first question involves a focus on authentic, everyday social interaction. This analysis of texts leads systemicists to suggest that people negotiate texts in order to make meanings with each other. In other words, the general function of language is asemantic one” (Eggins, 2004, p. 3).

Ainda de acordo com Sztajn et al. (2003), o *survey* tem ganhado destaque no âmbito das Ciências Humanas, pois ajuda na identificação fatores que podem ser relevantes ao entendimento do comportamento social, além de colaborar na caracterização dos participantes de pesquisa para além daquilo que se está explícito.

Nesse trabalho, optamos pelo *survey*, partindo do pressuposto de suas potencialidades no mapeamento das condições das práticas de LL e do LP dentro de uma escola específica. Entendemos que esta estratégia de pesquisa nos ajudou no mapeamento de fatores inerentes à rotina da instituição escolar, por meio dos quais pode impactar as condições para solicitação da escrita reflexiva.

Já a pesquisa descritiva se caracteriza pelo seu teor de descrição dos fenômenos sociais, buscando compreender como a manipulação dos dados pode ajudar na caracterização de uma dada realidade. Em outros termos, é uma tipologia metodológica eficiente ao entendimento dos elementos que estruturam uma dada realidade (Lakatos & Marconi, 2013).

A pesquisa descritiva, aliada ao *survey*, foi uma iniciativa pertinente à compreensão das condições em que a escrita reflexiva é costumeiramente solicitada no âmbito investigado. Em tempo, isso nos ajuda a reavaliar a verdearia função dessa prática redacional, ao passo que a entendemos como uma perspectiva substancial à formação docente no contexto social vigente.

A abordagem utilizada nesse trabalho é de natureza quantitativa, uma vez que procuramos a aderência do maior número possível de docentes da escola campo. Isso porque entendemos que quanto maior for a aderência desses respondentes, mais condições temos que construir análises satisfatórias acerca dos dados investigados.

A abordagem quantitativa é caracterizada pelo uso de números ou abordagens estatísticas por meio das quais é possível construir um panorama acerca da população pesquisada. No campo do conhecimento científico, trata-se de uma abordagem significativa no que compete ao mapeamento de características mais gerais de uma dada comunidade ou população (Lakatos & Marconi, 2013; Pereira & Angelocci, 2021).

É nesse sentido que podemos afirmar também que a abordagem quantitativa nos ajuda na compreensão dos fenômenos investigados, de maneira a considerar uma relação de causa e consequência. Logo, consiste no entendimento de que as dificuldades mapeadas e quantificadas podem nos ajudar na análise da burocratização da escrita reflexiva a saber a quantidade de respostas dentro daquele contexto investigado (Gil, 2002).

Cabe aqui enfatizar que isso demanda a relativização da própria quantidade, ou seja, o número passa a ser considerado expressivo ou não a partir da realidade do próprio universo

investigado. Isso porque, quando relativizamos dessa maneira, estamos reconhecendo as limitações do próprio universo pesquisado (Pereira & Angelocci, 2021).

O instrumento de pesquisa adotado nessa investigação foi o questionário, considerando-o um elemento satisfatório para a coleta de dados, por meio do qual é possível levantar hipóteses e enumerar fatores capazes de caracterizar um determinado grupo. Por isso, a sua aplicação costuma ser algo frequente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, dado o seu perfil plural de coleta dos dados e de significação do *corpus* (Gil, 2002). Em tempo, o referido instrumento foi elaborado a partir da leitura prévia da literatura especializada, com foco nos trabalhos de Pereira (2026) e Pereira e Moreira (2024).

O questionário foi aplicado para professores que atuam no Ensino Fundamental I de uma escola pública no município de Diadema, na grande São Paulo. Estes profissionais exercem função docente como professores polivalentes, devendo, portanto, trabalhar todos os saberes recomendados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Antes de responderem ao questionário, os docentes tiveram ciência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para que pudessem conhecer previamente a proposta da pesquisa. O referido documento assegurava que a participação seria voluntária e não remunerada, além de garantir total sigilo no que compete aos dados pessoais dos respondentes. Para minimizar possíveis desconfortos por parte dos respondentes, coletamos unicamente informações que pudessem responder aos objetivos desta pesquisa. Além disso, o participante poderia interromper o preenchimento do instrumento, caso desejasse, sem acarretar nenhum prejuízo.

O questionário foi aplicado de maneira *online*, o que garantiu que os dados fossem coletados sem qualquer tipo de contato direto ou presencial com os participantes da pesquisa. As perguntas que constituem o referido instrumento foram disponibilizadas por intermédio do Google Forms, o qual foi encaminhado aos respondentes via e-mail ou WhatsApp. O questionário ficou disponível para ser respondido entre os dias 20 de agosto a 10 de setembro de 2025. Para garantir um maior engajamento, foram disparados alguns lembretes em formato de mensagem eletrônica a cada 5 dias. Ao final, conseguimos coletar 24 respostas, o que ilustra 80% da amostra da pesquisa.

Como limitação metodológica, podemos mencionar: i) o número baixo de respostas coletadas, ainda que este quantitativo tenha atingido quase a totalidade da amostra recortada; ii) o fato do instrumento não ter passado por uma fase de pré-teste, mesmo este tendo sido elaborado a partir de pesquisas científicas de temáticas afins; e iii) o número baixo de questões

que integralizou o *survey*, tendo sido 5 perguntas de múltipla escolha, que versavam sobre a produção e incentivo à escrita reflexiva na escola.

A escola campo é localizada no Bairro Vila Lídia, no município de Diadema. Considerada uma instituição de médio porte, atende a um número de 650 alunos devidamente matriculados e assíduos. A escola conta com um número de 80 colaboradores, sendo 30 docentes. A maior parte dos alunos são da zona urbana. A escola é cercada por núcleos habitacionais ou comunidades, principalmente dos bairros popularmente conhecidos como Pepsi e Coca, hoje urbanizadas e com casas de alvenaria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

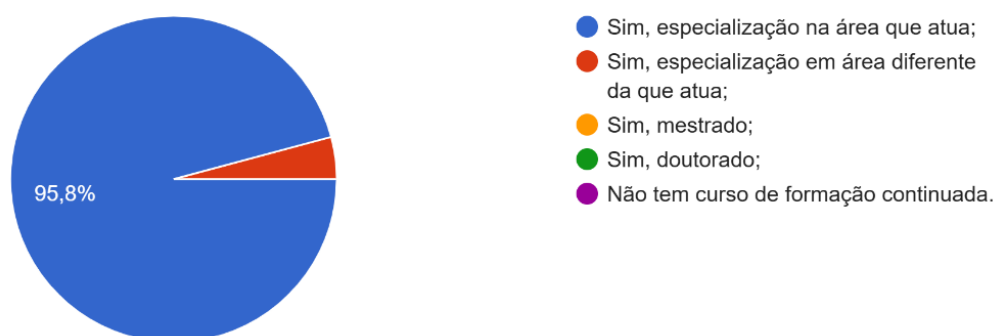
Nessa subseção, caracterizamos os dados da pesquisa. Para tanto, partiremos dos estudos sobre letramento para construir sentidos e, assim, propormos um percurso de análise.

Figura 2.

Você tem algum curso de formação continuada?

Você tem algum curso de formação continuada?

24 respostas



Nota. Dados originais da pesquisa.

A Figura 2 apresenta os resultados para a pergunta “Você tem algum curso de formação continuada?”. De acordo com a imagem acima, a maior ocorrência foi: 95,8% para “sim, especialização na área em que atua”. Em tempo, foi possível identificar um corpo docente já engajado em uma formação continuada *lato sensu*, o que aponta para um público sem aderência às atividades de pesquisa.

Considerando os impactos positivos da formação continuada na constituição do trabalho docente, é possível afirmar que a formação continuada pode favorecer a construção de um perfil de professor mais engajado, crítico e reflexivo. Isso porque se espera dela um olhar mais clínico

acerca da sua própria atuação, considerando seu conhecimento prévio acerca da teoria e da prática em sala de aula. O que, por sua vez, reforça a necessidade da reflexão entre teoria e prática, não sendo possível concebê-las de maneira dissociada. A prática em sala de aula demanda o saber teórico, para embasar as escolhas práticas, e o saber prático, para viabilizar a aplicação da percepção teórica mais apropriada ao contexto de atuação (Tardif, 2000).

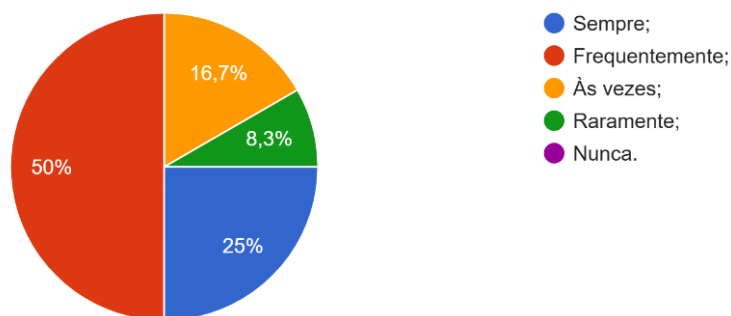
Um bom preparo intelectual do professor impacta diretamente na sua concepção sobre o papel da escrita reflexiva. Estamos nos referindo aqui não ao olhar léxico-gramatical da redação reflexiva, ainda que isso seja importante na constituição da escrita enquanto instrumento social. A ênfase recai no olhar intencional e funcional da escrita reflexiva, que extrapola os limites da gramática. É preciso levar em conta o entendimento da necessidade de escrever os pensamentos de reflexão e autorreflexão para que isso influencie de maneira positiva a prática em sala de aula de todos os professores que terão acesso aos documentos redacionais (Martin & White, 2005; Pereira & Moreira, 2024).

Figura 3.

Você costuma produzir esses textos de maneira consciente?

Você costuma produzir esses textos de maneira consciente?

24 respostas



Nota. Dados originais da pesquisa.

A Figura 3 apresenta os resultados para a pergunta “Você costuma produzir esses textos de maneira consciente?”. De acordo com a imagem acima, as maiores ocorrências foram: 50% para “frequentemente”, 25% para “sempre”, 16,7% para “às vezes” e 8,3% para “raramente”.

Quando utilizamos o termo “consciente”, estamos nos referindo ao potencial de reflexão do texto que deve ser algo claro para o professor. É importante frisar que a escrita reflexiva na escola se mostra burocrática demais, o que interfere no seu real propósito enquanto instrumento de letramento. Não raramente, as instituições de ensino apresentam diversas demandas ao

professor, para além da sala de aula, o que acaba gerando uma certa angústia por parte do referido profissional, que tendo a minimizar a importância pedagógica da escrita e potencializar a natureza burocrática do documento (Diniz-Pereira, 2013; Nóvoa, 2024).

Ainda para Nóvoa (2024), é importante que as condições do participante sejam levadas em consideração, pois, quando entendemos o contexto como pano de fundo, passamos a compreender melhor as nuances deixadas na escrita. No caso da realidade escolar, a prática da escrita, na grande maioria das vezes, tende a ser algo cobrado e pouco convidativo, pois visa, prioritariamente, o aprimoramento das demandas escolares, documentando-as.

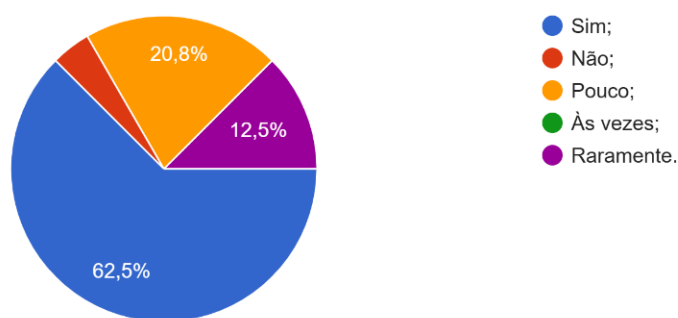
De acordo com os dados coletados, não podemos descartar a tendência à burocratização da escrita reflexiva, o que pode especial atenção aos gestores da escola. É preciso que o ato de reflexão e autorreflexão não se perca diante das demandas institucionais e, com isso, destitua a sua natureza avaliativa. Com isso, é importante que haja, por parte da escola, a preocupação em não resumir a escrita reflexiva a um instrumento meramente para atender às demandas institucionais, pois isso pouco ajudaria na real proposta pedagógica, bem como na construção e aplicação de objetos de ensino (Pereira, 2026).

Figura 4.

Há, na escola, algum incentivo à escrita do professor a partir das suas reflexões pedagógicas?

Há, na escola, algum incentivo à escrita do professor a partir das suas reflexões pedagógicas?

24 respostas



Nota. Dados originais da pesquisa.

A Figura 4 apresenta os resultados para a pergunta “Há, na escola, algum incentivo à escrita do professor a partir das suas reflexões pedagógicas?”. De acordo com a imagem acima, as três maiores ocorrências foram: 62,5% para “sim”, 20,8% para “pouco” e 12,5% para “raramente”.

Há um número expressivo de respostas que indicam pouco engajamento da escola no que compete à conscientização da importância da escrita reflexiva. Reforça-se a tendência

burocratizada dessa modalidade na escola, o que deve ser um pouco o que acaba minimizando a relevância dessa escrita no âmbito prático do exercício do magistério (Nóvoa, 2024).

Por outro lado, é importante levarmos em consideração também o processo de transição paradigmática que a escola tem passado nas últimas décadas. Especialmente do início dos anos 2000 para cá, as instituições de ensino têm procurado repensar, ainda que a passos lentos, acerca do seu papel na prática da formação cidadã do aluno, o que, inevitavelmente, reflete na prática do professor. Ainda que tudo isso pareça não estar claro aos olhos do docente, temos que considerar alguns avanços em relação a tempos atrás, o que deve ter provocado o número expressivo de respostas que indicam a tentativa da escola em incentivar a escrita reflexiva. Ainda que haja muito o que melhorar, é preciso também reconhecer o esforço que a escola básica em feito para acelerar a qualidade dos seus profissionais e, com isso, minimizar o extremismo tradicional durante as aulas (Kleiman & Santos, 2014; Soares, 2011).

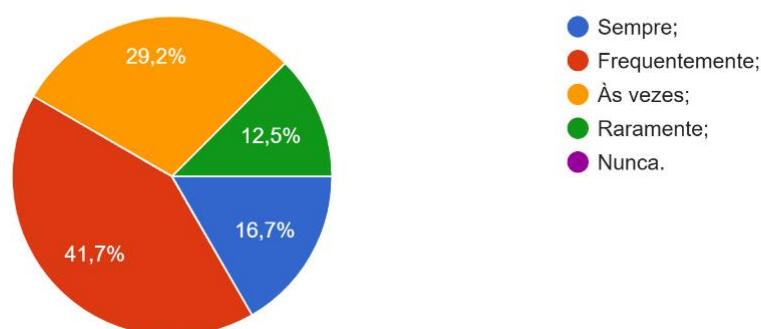
O incentivo a que fazemos referência é toda e qualquer motivação desenvolvida junto aos professores com o intuito de despertar nele o interesse em dialogar por intermédio da prática redacional. Isso não necessariamente tem relação com o aspecto salarial, mas sim com toda uma política institucional que pode ser redimensionada para a motivação do professor, o que pode incentivar o desenvolvimento das suas práticas de letramento (Kleiman & Santos, 2014).

Figura 5.

A escola solicita a produção escrita de algum texto em que você pode refletir sobre sua própria prática pedagógica?

A escola solicita a produção escrita de algum texto em que você pode refletir sobre sua própria prática pedagógica?

24 respostas



Nota. Dados originais da pesquisa.

A Figura 5 apresenta os resultados para a pergunta “A escola solicita a produção escrita de algum texto em que você pode refletir sobre sua própria prática pedagógica?”. De acordo

com a imagem acima, as maiores ocorrências foram: 41,7% para “frequentemente”, 29,2% para “às vezes”, 16,7% para “sempre” e 12,5% para “raramente”.

Esta resposta indica uma certa dissonância dos resultados obtidos pelas perguntas anteriores. Isso porque, aqui, as evidências apontam para um contexto profissional que parece favorecer, significativamente, o entorno reflexivo da prática docente. Isso nos convida a pensar nas forças ideológicas que podem ter provocado as referidas respostas. Em tempo, pensar nos fatores externos que podem ter influenciado esses dados é levar em consideração que o docente não é um ator social que constitui sua inteireza dentro do espaço escolar. É necessário, portanto, conceber o profissional da educação como um ator social plural, já que leva para a escola toda a sua gama de saberes empíricos construídos em outros domínios sociais. Isso, por sua vez, o influencia na concepção dos seus próprios valores e entendimentos avaliativos e auto avaliativos (Diniz-Pereira, 2013).

É importante considerarmos também que a formação desses docentes, seja ela inicial ou continuada, torna-se um fator decisivo para o entendimento e interpretação dos textos motivadores. É importante levarmos em consideração que isso muito colabora para que o docente entenda, sem muitas ressalvas, o propósito da escrita reflexiva (Pereira, 2026).

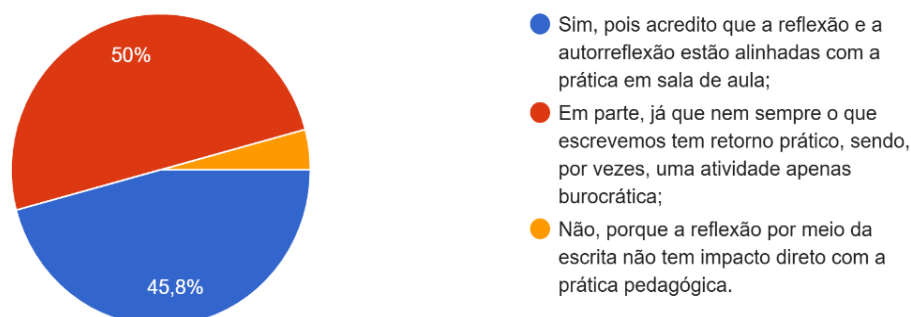
As práticas de letramento são impactadas pelo entorno escolar, ou seja, toda a gama de saberes construídos de maneira empírica que, juntos, podem catalisar a prática pedagógica e, com isso, serem representados na escrita desse professor. Por isso, não podemos pensar no letramento desses docentes, seja ele linguístico ou do professor, sem considerar o empirismo que orienta a construção da identidade profissional desse ator social. As percepções de avaliação e autoavaliação, ainda que sejam majoritariamente orientadas pelas teorias estudadas na Licenciatura em Pedagogia, são diretamente influenciadas pelo saber de mundo do professor, que passa a ter autonomia para relativizar a teoria e construir novas possibilidades de juízos de valor. Portanto, o docente assume um protagonismo quando passa a entender todos os fatores externos que, de alguma maneira, resgatam a sua identidade e as identidades dos seus alunos (Pereira, 2022; Silva, 2012).

Figura 6.

Você acredita que a escrita autorreflexiva e reflexiva colabora de alguma maneira com a prática pedagógica?

Você acredita que a escrita autorreflexiva e reflexiva colabora de alguma maneira com a prática pedagógica?

24 respostas



Nota. Dados originais da pesquisa.

A Figura 6 apresenta os resultados para a pergunta “Você acredita que a escrita autorreflexiva e reflexiva colabora de alguma maneira com a prática pedagógica?”. De acordo com a imagem acima, as maiores ocorrências foram: 50% para “em parte, já que nem sempre o que escrevemos tem retorno prático, sendo, por vezes, uma atividade apenas burocrática” e 45,8% para “sim, pois acredito que a reflexão e a autorreflexão estão alinhadas com a prática em sala de aula”.

Há uma dualidade: enquanto a maioria respondeu que a escrita reflexiva nem sempre é executada como deveria, grande parte acredita na sua necessidade e engajamento pedagógico, pois reconhece a relação que ela tem com a esfera prática da sala de aula. Temos que considerar, portanto, dois pontos aqui: i) o entendimento da relevância da teoria, muito provavelmente instruída na formação inicial e continuada; e ii) a realidade prática em que a escrita reflexiva é solicitada no espaço escolar.

Do ponto de vista dos estudos do letramento, saber a teoria é fundamental para a construção do pensamento reflexivo do professor, porém não é suficiente. É preciso que o docente tenha condições de aplicar, questionar e mesmo ressignificar o saber visto na universidade, com vistas a favorecer a criação ou adaptação de objetos de ensino. Sem essas condições, o letramento terá sua limitação definida a partir daquilo que se sabe, mas não a partir daquilo que se pode fazer a partir do que se sabe. Trata-se, portanto, do processo de ação-reflexão-ação, discutidos nos âmbitos das discussões com foco na educação sob algum enfoque (Kleiman, 2014; Soares, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, identificamos algumas percepções de docentes da educação básica a respeito do papel da escrita reflexiva no contexto pedagógico em que atuam. Para isso, os referidos profissionais foram convidados a responder um questionário que versava sobre os possíveis impactos dessa modalidade redacional na prática em sala de aula.

Como resposta, a pesquisa revelou que a percepção dos professores da escola campo no que se refere à escrita reflexiva é que, apesar de a compreenderem como uma ferramenta importante, nem sempre costuma impactar, de forma clara, na prática pedagógica. Entre os motivos que podem influenciar essa percepção, temos o pouco retorno da gestão escolar sobre os documentos reflexivos produzidos, bem como o pouco favorecimento da logística institucional em promover condições que viabilizassem uma escrita verdadeiramente reflexiva.

A pesquisa aponta também pouco engajamento por parte do docente em relação à produção de textos escritos de natureza reflexiva fora dos domínios escolares. Isso, por sua vez, aponta para uma tendência empírica de escolarizar a escrita reflexiva e, por isso, dificultar a criação de objetos de ensino que versa sobre temáticas transversais.

Nesse sentido, é possível afirmar que não há nenhuma política institucional, em nível escolar, que procure minimizar esses pontos, o que torna a escrita reflexiva pouco incentivada no contexto pesquisado. Portanto, esta lacuna tende a colaborar, diretamente, na burocratização da redação reflexiva por parte dos professores, o que pode impactar a prática docente, já que, institucionalmente, parece não haver condições para o ampliado de práticas de letramento linguístico do professor.

Como possibilidade de pesquisas vindouras, este trabalho mostra-se convidativo a propor políticas escolares que possam favorecer práticas de LL e de LP a partir das próprias dinâmicas institucionais. Isso é algo relevante, partindo do princípio de que a escrita reflexiva pode impactar positivamente a prática pedagógica, pois funciona como instrumento potencializador do pensamento crítico do docente. No entanto, é preciso que a escola ofereça condições para que o exercício da (auto)avaliação possa se tornar uma realidade diária do profissional do magistério.

REFERÊNCIAS

- Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145–154. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). Continuum.
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In I. Fazenda (Org.), *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 17–28). Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2006). Retrospective on SFL and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 15–44). Continuum.
- Kleiman, A. B. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 72–91. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>
- Kleiman, A. B., & Santos, C. B. (2014). Estudos de letramento do professor: Percursos metodológicos. In A. V. Gonçalves & M. L. S. Góis (Orgs.), *Visibilizar a linguística aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 183–204). Pontes.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2013). *Fundamentos da metodologia científica* (7. ed.). Atlas.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- McCabe, A., & Whittaker, R. (2006). An introduction to language and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 1–11). Continuum.
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>
- Pereira, B. G. (2022). Vozes sociais e letramento na escrita acadêmica: Percepções linguístico-discursivas. *Ícone*, 22(2), 45–59. <https://doi.org/10.31668/icone.v22i2.13284>
- Pereira, B. G. (2026). *Vozes em travessia: Escrita acadêmica na perspectiva da Linguística Aplicada*. Dialética.
- Pereira, B. G., & Angelocci, M. A. (2021). *Metodologia da pesquisa*. VirtualBooks.
- Salino, E., & Gomboeff, A. L. M. (2021). O ensino da escrita como recurso reflexivo na educação básica. *Verbum*, 10(2), 81–92. <https://doi.org/10.23925/2316-3267.2021v10i2p81-92>
- Silva, W. R. (2012). *Letramento e fracasso escolar: O ensino de língua materna*. UEA Edições.

- Soares, M. B. (2011). *Alfabetização e letramento* (6. ed.). Contexto.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Bagno, Trad.). Parábola.
- Sztajn, P., Bonamino, A., & Franco, C. (2003). Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 33(118), 11–39. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100002>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5–24.
- Vian Jr., O. (2009). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(2), 387–410.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não se aplica.
 - ☐ **Financiamento:** Não se aplica.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Os autores informam não haver conflito de interesses.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Não estão.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Todos os autores ajudaram na conceitualização, coleta, análise de dados e escrita.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

