Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A TEXTUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: uma análise da experiência da produção de textos didáticos no contexto do estágio curricular supervisionado

Denizart Fortuna
denizartfortuna@id.uff.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8672-328X

Ana Carolina da Silva Mota
ac_mota@id.uff.br

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2025-1873

RESUMO

Desenvolver as habilidades da escrita didática escolar e de forma autoral são os objetivos do estágio curricular obrigatório realizado nas disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa (PPE), oferecidas ao Curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2014. Por intermédio dos projetos de monitoria vinculados aos editais anuais lançados pela Pró-Reitoria de Graduação da mesma instituição, o ensino da produção de textos didáticos aos licenciandos propicia o reconhecimento da funcionalidade, da estrutura e tipos de textos associados aos recursos linguísticos próprios da mediação didática, para que assim possam aplicá-los nas escolas onde realizam o estágio supervisionado. Neste artigo, o intuito é relatar essa experiência pedagógica desenvolvida com as turmas de PPE no decorrer dos períodos letivos de 2023, evidenciando os conceitos da Sociolinguística trabalhados durante as aulas, as escolhas temáticas, os anos e segmentos de ensino e os recursos linguísticos mais empregados para a sua realização. O método de análise consistiu no levantamento das informações encontradas nas produções textuais confeccionadas pelos licenciandos, assim como em seus relatórios de estágio, além da avaliação da prática pedagógica proposta nas disciplinas cursadas quando do término dos períodos letivos. Os dados foram tratados e apresentados na forma de quadros e gráficos setoriais. Das considerações, destacam-se as dificuldades com a didatização do conhecimento como a justificativa para a seleção de alguns temas em detrimento de outros, bem como a escolha dos anos e segmentos escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Produção textual; Didática; Ensino de Geografia; Formação de professores.

TEXTUALITY IN GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION: an analysis of the experience of producing didactic texts in the context of supervised curricular internship

ABSTRACT

Developing the skills of didactic school writing and authorship are the objectives of the mandatory curricular internship offered to the Geography Degree Course at the Universidade Federal Fluminense (UFF) since 2014. Through the monitoring projects linked to the annual notices launched by the same institution, teaching the production of didactic texts to undergraduate students provides the recognition of the functionality, structure, and types of text associated with the linguistic resources typical of didactic mediation so that they can then apply them in the schools where they carry out the supervised internship. This article aims to report this pedagogical experience developed with the Pesquisa e Prática Educativa (PPE) classes during the 2023 school terms, highlighting the Sociolinguistics concepts worked on during the classes, the thematic choices, the years and teaching segments, and the linguistic resources most used for its implementation. The analysis method consisted of collecting information found in the textual productions produced by the undergraduates and their internship reports, in addition to evaluating the pedagogical practice proposed in the subjects studied at the end of the school terms. The data were processed and presented in the form of tables and sectoral graphs. Among the considerations, the difficulties with the didacticization of knowledge stand out as the justification for selecting some topics over others, as well as the choice of school years and segments.

KEYWORDS

Writing text production; Didactics; Teaching geography; Teacher training.

LA TEXTUALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: un análisis de la experiencia de producción de textos didácticos en el contexto de la práctica curricular supervisada

RESUMEN

Desarrollar las habilidades de escritura didáctica escolar y autoral son los objetivos de las prácticas curriculares obligatorias realizadas en las asignaturas de Investigación y Práctica Educativa (PPE), ofrecidas al Curso de profesorado en Geografía de la Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2014. A través de los proyectos de seguimiento académico vinculados a las convocatorias anuales lanzadas por la Pro-Rectoría de Pregrado de la misma institución, la enseñanza de la producción de textos didácticos a los estudiantes de pregrado les permite reconocer la funcionalidad, la estructura y los tipos de textos asociados a los recursos lingüísticos inherentes a la mediación didáctica, para que puedan aplicarlos en las escuelas donde realizan su pasantía supervisada. El objetivo de este artículo es dar cuenta de la experiencia pedagógica desarrollada con las clases de PPE a lo largo del período lectivo 2023, destacando los conceptos sociolingüísticos trabajados durante las clases, las elecciones temáticas, los años y segmentos de enseñanza y los recursos lingüísticos más utilizados para su realización. El método de análisis consistió en recoger las informaciones

encontradas en las producciones textuales producidas por los estudiantes de profesorado, así como en sus informes de prácticas, además de evaluar la práctica pedagógica propuesta en las asignaturas cursadas al final de los períodos lectivos. Los datos fueron procesados y presentados en forma de cuadros y gráficos sectoriales. De las consideraciones, se destacan las dificultades con la didactización del conocimiento como justificación para la selección de algunas asignaturas en detrimento de otras, así como la elección de los años y segmentos escolares.

PALABRAS CLAVE

Producción textual; Didáctica; Enseñanza de la Geografía; Formación de profesores.

Introdução

O ensino de criação de textos didáticos escolares com os licenciandos do curso de Geografia, *campus* Niterói da Universidade Federal Fluminense (UFF), tem sido o principal conteúdo prático-teórico para a formação docente de ao menos uma das turmas dos componentes curriculares de Pesquisa e Prática Educativa (PPE) II e IV. Esses componentes são ministrados uma vez ao ano, isto é, no primeiro semestre para uma turma dos ingressantes do curso noturno, e no segundo semestre, para aqueles do matutino. Oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), essas constituem parte das 400 horas de estágio curricular obrigatório para a conclusão da licenciatura.

Essa empreitada foi assumida diante de levantamentos realizados entre 2012 e 2014 com os próprios graduandos acerca dos desafios encontrados para a construção do conhecimento geográfico escolar. Por isso, a partir de 2014, as turmas desses estágios passaram a contar com projetos de monitoria denominados *Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia: autonomização e a produção de saberes* e *Pesquisa* e *Prática Educativa em Geografia: autoria e produção textual na formação docente*[1]. Tais projetos proporcionam o espaço-tempo do fazer pedagógico baseado na leitura e na escrita de gênero textual didático escolar, promovendo a orientação e a reflexão crítica das habilidades intrínsecas envolvidas na comunicação, na didática e nos conhecimentos geográficos. Esses elementos são as condições essenciais para a confecção textual pretendida, já que tal atividade tem como objetivo a aplicação do texto didático enquanto recurso pedagógico em uma determinada turma escolar durante a realização do estágio supervisionado.

[1] Esses projetos foram submetidos ao Programa de Monitoria cujos editais são organizados pela Divisão de Monitoria em colaboração com a Coordenação de Apoio ao Ensino de Graduação (CAEG) e homologados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). O primeiro projeto mencionado teve a vigência entre 2014 e 2022, enquanto o segundo está em vigor desde 2023.

Nesse sentido, os monitores atuam no acompanhamento da confecção dos textos didáticos pelos licenciandos, bem como na revisão e elaboração de sugestões para tal escrita. Contempla-se ainda uma formação baseada em leituras que problematizam o gênero textual como movimento discursivo de onde emerge a autoria dedicada aos conteúdos da geografia escolar, além de sua inserção em práticas pedagógicas voltadas ao ensino superior.

Dito isso, este artigo tem como propósito descrever e analisar as escolhas temáticas, as abordagens textuais, modalidades de ensino e anos escolares escolhidos pelos licenciandos inscritos nas turmas de PPE II e PPE IV do curso em tela oferecidas nos períodos letivos de 2023. Fomenta-se, ainda, discutir a produção de textos didáticos associada ao exercício da autoria durante a formação de professores de Geografia, bem como refletir sobre o significado do ensino da produção de textos didáticos enquanto modo de produção discursiva em uma situação comunicativa bem definida ("sala de aula") no momento da formação profissional.

A produção textual na prática formativa de professores: gênero textual, comunidade interpretativa e autoria.

A produção de textos didáticos voltados às escolas enquanto conteúdo programático teórico-prático na formação de professores não é uma novidade. De acordo com o levantamento prévio na base de dados do *Google Scholar*[2] na etapa concernente à revisão da literatura especializada desta investigação, constata-se um significativo número de artigos acadêmicos, dissertações e teses sobre o assunto, principalmente direcionados à docência em Letras e em Pedagogia. Por outro lado, tal prática pedagógica no campo da formação de professores de Geografia não se apresenta com a mesma expressão, comparativamente. Com base nos descritores "produção de texto + formação docente + texto didático" e "produção textual + formação de professores", aqueles primeiros cursos citados perfizeram mais de 66% dos artigos publicados, enquanto que os relacionados à formação em Geografia não chegaram a 4% do total.

[2] Essa etapa da pesquisa teve o intuito exploratório da produção empírica sobre o tema e o levantamento primário nessa base de dados foi a opção escolhida por conter a base Scielo. A periodização da análise a fim de selecionar os materiais foi de caráter contínuo entre julho de 2015 até 2 de janeiro de 2024 e baseou-se em título, palavras-chave e resumo. Vale esclarecer que o período definido tem a ver com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e com Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, a qual altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Entre os artigos, os temas são variados com conteúdos prescritivos, mas também outros com análises robustas dos impactos do seu ensino nas práticas escolares tanto por pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Vale destacar que para tal levantamento priorizou-se as produções que evidenciaram a textualidade em seu *status* pedagógico, ou seja, verificou-se a sua potência didática e desafios ao ser empregada em situação comunicativa específica, tal como em situações didáticas nos cursos de formação de professores e em escolas onde os licenciandos realizam o estágio supervisionado.

Do ponto de vista etimológico, o termo "texto" é proveniente do latim *textures*, o que significa tecido. É possível compará-lo a um entrelaçamento de fios, uma espécie de teia que interliga e que prende a atenção dos leitores. Por meio de uma ligação sintática (estrutura das palavras) e semântica (significado dos termos e expressões), os fios vão entrelaçando e proporcionam dizeres, sentidos (Prado; Fernandes, 2009). Sem levar em consideração o gênero textual, a linguagem escrita ocupa o seu lugar há muito tempo na formação estudantil em diferentes tipos e modalidades de ensino, entretanto concorre com a prática "demasiadamente oralizada […]", ou seja, "[…] explicações orais destinadas, por vezes, a traduzirem as explicações escritas" (Antunes, 2019, p. 12).

A característica essencial do texto é a sua constituição como uma unidade mínima de significado. Logo, necessita ser objetivo, preciso e claro em sua mensagem. Vale ressaltar que a textualidade pode apresentar-se de diferentes formas e sob diversos suportes (como jornais impressos, *blogs*, *sites*, cartazes) e depende de suas funcionalidades sociais. Depreende-se, dessa forma, o significado de gênero textual: texto que apresenta características sócio-comunicativas determinadas pelos conteúdos, composição, funcionalidade e estilo (Marcuschi, 2005).

Dessa maneira, entende-se que o texto didático escolar é o gênero com objetivos pedagógicos cujas características estilística e composicional favorecem a explanação conceitual (conteúdo), haja vista a sua função utilitária (aprendizagem). A qualificação como "escolar" torna-o objeto da prática pedagógica dos estágios supervisionados porque o mesmo prima pela compreensão do assunto por estudantes (interlocutores), um público situado em domínio discursivo atrelado a determinado ano escolar, modalidade de ensino e a um contexto socioespacial.

Importa destacar o reconhecimento das diferentes compreensões do significado de texto entre os estudiosos da linguagem. Para a filologia, por exemplo, o texto é apreendido como um resultado, um objeto acabado cuja materialidade marcada no impresso ou virtualmente oferece "pistas" concretas de sentidos existentes capazes de serem entendidos. De todo modo, com as novas maneiras de entendimento do sujeito, de

linguagem e de mundo na contemporaneidade, encontram-se muitas apreensões da textualidade, essa vista como prática. Em outras palavras, o texto não é estático, nem o seu entendimento é homogêneo no que tange às formas de relações entre a escrita e a leitura e ao condicionamento histórico (Brandão, 2023). Assume-se que os textos não necessariamente apresentam um sentido literal, que garanta o mesmo sentido a todos que o lêem. Isso significa que existem outros condicionantes igualmente importantes para a definição de um objeto escrito.

Tratando-se das disciplinas escolares nas grades das escolas brasileiras nos dias de hoje, vale ter em mente as suas diferentes constituições epistemológicas. Apesar disso, não é incomum a exigência de interpretações literais dos conceitos quando conteúdos escolares são apresentados por textos didáticos, seguindo as orientações curriculares dos documentos oficiais. Os livros didáticos escolares são um exemplo disso, embora reconheça-se as distintas identidades entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos por universidades e instituições de pesquisa científica[3].

Fish (1993) argumenta que os significados não são propriedades de textos fixos e estáveis e muito menos de leitores livres e independentes, mas de *comunidades interpretativas*. Essas, sim, seriam as referências ou responsáveis tanto pela forma das atividades daqueles que tomam a leitura quanto por aqueles que redigem os respectivos textos. Carvalho (2002) reforça isso ao dizer que a textualidade tem a ver com os participantes ou interlocutores no jogo da produção de sentidos e com os condicionantes da produção.

No que tange às comunidades interpretativas, um texto didático escolar pode ser compreendido como o produto das interações de diversos profissionais do ensino a fim da produção de saberes docentes. Tendo como referência Tardif (2002), considera-se que os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais são produzidos e circulantes nas escolas. Todavia, vale considerar que os três primeiros saberes são provenientes das ciências da educação, transformados em programas de ensino/curriculares e fomentados por organismos formadores. No tocante aos experienciais, afirma-se que são apreendidos e confeccionados pelos docentes a partir do seu cotidiano de trabalho.

Para o mesmo autor citado, a relação dos professores com os saberes experienciais está entrelaçada com os condicionantes de produção desses saberes, isto é,

[3] A tentativa de trabalho pedagógico com a produção de textos didáticos de forma autoral parte do reconhecimento da constituição do conhecimento escolar com outras fontes não exclusivamente científicas e de experiências profissionais envolvidas. Assim, parte-se do princípio de que a escola possui uma produção original, sendo capaz de produzir e socializar o conhecimento (Lopes, 1997).

são criados pelos próprios profissionais de ensino no seu exercício profissional, ainda que no fundo o intento seja a certeza e controle. Importante esclarecer que a certeza e o controle são enfrentados como algo próprio e necessário ao exercício da profissão. Aliás, esses são provisórios e transitórios já que a aprendizagem ocorre de forma processual na interação entre os estudantes e professores e em situações concretas (Prado; Fernandes, 2009).

Nesse sentido, ao desenvolver o trabalho de produção de textos didáticos com os estagiários da licenciatura em Geografia nos últimos anos, verifica-se que essa prática ganha com o diálogo entre os que exercem a docência, os graduandos e os estudantes escolares. Isso importa aos saberes experienciais, pois, nas situações da comunidade interpretativa em análise, concebe-se a formação inicial, continuada e a escolar em um contexto de exercício profissional como interlocução entre os "partícipes da mesma situação de comunicação discursiva" (Prado; Fernandes, 2009, p. 42).

Em termos didáticos, a produção desses textos pode ser dada a partir de uma realidade escolar específica, única, graças ao reconhecimento de que os conteúdos programáticos precisam ser contextualizados ou na realidade vivida pelo alunado[4]. Essa é a diferença para o que ocorre com livros didáticos adotados pelas escolas, apesar do reconhecimento da sua importância enquanto recurso pedagógico e, por extensão, da política que proporciona esses materiais nas escolas vide o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC). Se, por um lado, considera-se a sua finalidade didática, além de ser aprendido como um objeto cultural necessário da comunidade escolar, por outro, o caráter mercadológico impõe a busca da lucratividade (Albuquerque, 2011).

Trocando em miúdos, esses últimos não tratam ou buscam referências baseadas nas vivências dos estudantes para os quais leciona-se, pois são compostos por textos massificados, geralmente para atender ao mercado em escala nacional. Daí, mesmo com o uso dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos das disciplinas escolares, inclusive apostilas encomendadas a editoras, a autoria de textos didáticos pelos professores significa confeccionar um material que aproxime os conteúdos programáticos das referências linguísticas já assumidas pelos estudantes diante de suas realidades

[4] A reflexão pedagógica-didática e epistemológica sobre os saberes acadêmicos ou escolares é primordial, porque não existe continuidade entre o saber científico e o conhecimento cotidiano. Nem por isso a geografia escolar deixa de sofrer com as demandas do campo científico e das demais demandas sociais (Cavalcanti, 2006). No entanto, as disciplinas escolares possuem um funcionamento didático próprio, especialmente quando situadas nas referências espaço-temporais dos estudantes. Nessa perspectiva, enquanto conhecimento escolar voltado ao interesse público e à construção de uma sociedade em prol dos valores democráticos e republicanos, a "alfabetização geográfica" deve evidenciar o "sujeito-habitante" (Lindón, 2009) ao conceber a prática existencial do cotidiano estudantil. O intento dessa alfabetização é partir da "abertura sensível do sujeito ao espaço próximo, não considerado em si mesmo, pois, […], a proximidade e o estar no lugar somente asseguram um conhecimento parcial e superficial" (Cavalcanti, 2011, p. 11).

sociais. Enquanto possibilidade, é a criação de maneira excepcional do conhecimento geográfico-escolar.

O sentido da potencialidade, desse modo, reside no entendimento da autoria como "posição" assumida em relação aos dizeres de outros sujeitos (Bakhtin, 2000). A posição do autor ("sujeito-autor") é/está na interlocução, pois esse tem algo a dizer e baseia-se no reconhecimento e apropriação dos dizeres do outro, nesse caso, especialmente do alunado. Posto assim, a produção do texto didático é concebida como (re)construção de saberes escolares contextualizados.

Para isso, o professor-autor deve dominar não apenas os conceitos e métodos de sua especialidade, conhecer o público-alvo e os conhecimentos pedagógicos, mas também dominar as habilidades que dizem respeito à comunicação. O domínio das linguagens verbal e não verbal é imprescindível para a realização da própria didatização do conhecimento. Reconhecer os gêneros textuais ou discursivos em sua estrutura e função é ter clareza dos objetivos educacionais a se atingir.

Metodologia

De modo a otimizar a visualização dos dados, os resultados obtidos foram sistematizados em quadros e gráficos próprios a cada PPE, obedecendo a categorias analíticas classificadas por áreas e tipo de abordagem. Importa esclarecer que os resultados obtidos com ambas as turmas de PPE IV ofertadas no mesmo período letivo foram compilados, apesar da diferença de turnos (matutino e vespertino). O acompanhamento dessas turmas foi realizado pelo professor orientador do projeto de monitoria e responsável pela ministração das aulas e a monitora bolsista. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, reuniões de estudo presenciais e remotas, bem como a apuração dos dados mediante a entrega das produções textuais, relatórios de estágio e diálogo com estudantes.

É necessário elucidar os critérios estabelecidos junto às turmas para a atividade de produção textual. Na forma de exercício/avaliação de parte das turmas de PPE II e IV, os textos possuem um limite máximo de duas laudas, a mediação didática de conteúdos geográficos é obrigatória e o produto da autoria precisará ser aplicado em uma das turmas onde o estágio supervisionado é realizado. Esta última especificação, aliás, sob a condição do consentimento do docente regente (professor escolar) responsável pela disciplina de Geografia. Essas determinações significam a adaptação necessária à

contingência de recursos financeiros e de infraestrutura escolar para a reprodução de textos a serem entregues aos alunos e atendimento às necessidades curriculares e pedagógicas do professor escolar.

Na turma do primeiro semestre, correspondente à disciplina de PPE II, os textos foram agrupados em três grandes áreas de acordo com seu enfoque, a saber: (a) Geografia Humana; (b) Geografia Física; (c) Cartografia. Para a turma de PPE IV, os temas que atenderam à descrição e/ou à problematização da diferença articulada aos conceitos e temas geográficos puderam ser classificados como de (a) Geografia Humana; enquanto outros que evidenciaram apenas conceitos de outros campos do saber foram classificados como de (b) Questões Sociais. Não houve a entrega de textos que pudessem ser enquadrados com enfoque em áreas como Geografia Física e/ou Cartografia na segunda turma listada.

Seguiu-se com a divisão de textos pela abordagem predominante: (a) problematizadora ou (b) descritivo-analítica. Os textos problematizadores podem ser entendidos como sendo aqueles em que fatos são apresentados acompanhados por questionamentos analíticos do tema a fim do desenvolvimento de argumentações. Como descritivo-analíticos, compreende-se os que trazem uma abordagem mais informativa do assunto, mesmo que acompanhada por exposição de dados e análises, porém sem o desenvolvimento de argumentações e justificativas. Vale destacar que a separação realizada avalia a abordagem predominante do texto, e um critério para o melhor discernimento desta classificação deu-se com o caráter da avaliação (exercícios) apresentada pelo "autor-licenciando".

Resultados e Discussão

Levantamento de dados a partir da análise e classificação dos textos

- Turma de PPE II

Em relação à turma de PPE II, foram confeccionados 10 (dez) textos, e em sua maioria, voltados para estudantes do Ensino Fundamental (2º segmento) da Educação Básica. A relação é detalhada no Quadro 1, que mostra a distribuição dos números dos textos de acordo com os anos/segmentos escolares:

Quadro 1 - Relação de anos/segmentos escolares e quantidade de textos produzidos - PPE II (1º período letivo de 2023)

Ano/segmento escolar	Número de textos
7º Ano do Ensino Fundamental	4
2º Ano do Ensino Médio	2
6º Ano do Ensino Fundamental	1
8º Ano do Ensino Fundamental	1
1º Ano do Ensino Médio	1
Educação de Jovens e Adultos - II Segmento Ensino Fundamental	1

Org.: Elaborada pelos autores, 2025

Em relação aos temas gerais escolhidos, 6 são voltados à Geografia Humana, 3 abordam conteúdos de interesse à Geografia Física e 1 contempla a Cartografia. Além disso, 5 textos foram classificados como predominantemente problematizadores, enquanto que 5 corresponderam à abordagem de caráter descritivo-analítico. O Quadro abaixo (Quadro 2) apresenta os temas dos textos, bem como os anos/segmentos escolares, grandes áreas em que foram distribuídos e suas abordagens mais proeminentes:

Quadro 2 - Temas por ano escolar, grande área e abordagem mais destacada (E. F. = Ensino Fundamental; E.M. = Ensino Médio)

Tema	Ano/segmento escolar	Grande área	Abordagem predominante
Coordenadas geográficas	6º ano (E. F.)	Cartografia	Descritivo-analítica
Recursos hídricos e seus usos	1º ano (E. M.)	Geografia Física	Problematizadora
El Niño e La Niña	8º ano (E. F.)	Geografia Física	Descritivo-analítica
Moradias em áreas de risco e vulnerabilidade socioeconômica	EJA (II Segmento - E. F.)	Geografia Humana	Descritivo-analítica

Industrialização e urbanização no Brasil	2º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Território, relações de poder e a violência em cidades brasileiras	2º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
O censo demográfico e distribuição da população brasileira	7º ano (E. F.)	Geografia Humana	Problematizadora
Os setores da economia	7º ano (E. F.)	Geografia Humana	Descritivo-analítica
O bioma Mata Atlântica e a sua biodiversidade	7º ano (E. F.)	Geografia Física	Descritivo-analítica
A formação da população brasileira e as desigualdades territoriais	7º ano (E. F.)	Geografia Humana	Problematizadora

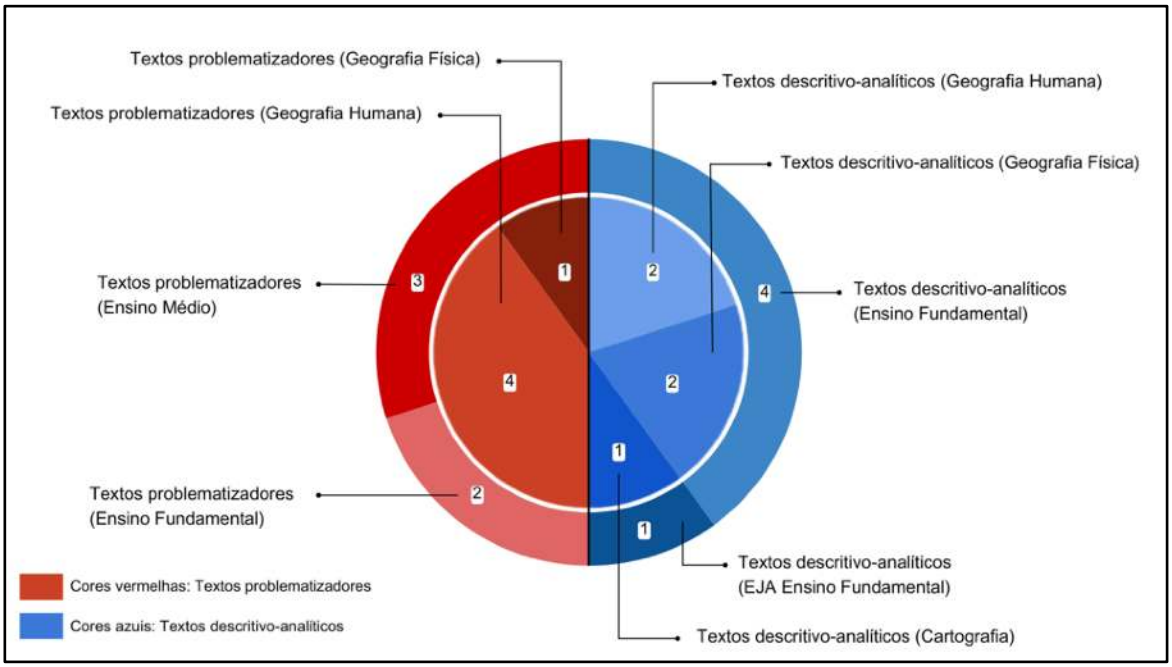
Org.: Elaborada pelos autores, 2025.

Ao associar o tipo de abordagem com os anos escolares, verifica-se que a abordagem descritivo-analítica destacou-se no Ensino Fundamental, sendo mais evidenciada em 4 textos para esse segmento e 1 texto elaborado para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de segmento fundamental. A ênfase problematizadora foi notável em 3 textos voltados ao Ensino Médio, além de outras 2 produções para o Ensino Fundamental.

Acerca da distribuição das abordagens por temas, a ênfase descritivo-analítica foi identificada em 2 textos atribuídos à Geografia Humana, outros 2 textos identificados como de Geografia Física e em 1 texto voltado à Cartografia. Sobre a predominância da abordagem problematizadora, podem ser apontados 4 textos de Geografia Humana e 1 texto de Geografia Física.

Para visualização da correlação entre as categorias analíticas, foi sintetizado o gráfico da Figura 1. As bordas representam os segmentos/anos escolares, enquanto a parte central representa os temas. Foram alternados tons de vermelho (textos problematizadores) e de azul (textos descritivo-analíticos), de modo a distinguir as categorias e estabelecer correlações. Há também a apresentação do número de textos contemplados por essas categorias, de modo a facilitar a visualização da distribuição.

Figura 1 - Abordagem, segmento escolar e temas dos textos - Turma de PPE II (1º período letivo de 2023)



Elaborado por: João Victor Guilhermino da Costa Torres de Leão Castello, estudante da graduação em Geografia da UFF, em colaboração com os autores, 2025.

- Turma de PPE IV

No que diz respeito às turmas de PPE IV - aqui tratadas como turma única -, esta obteve como resultados 21 textos entregues. Destaca-se a produção voltada ao 3º ano do Ensino Médio, seguido pelo 2º ano do Ensino Médio, conforme pode ser evidenciado no Quadro 3:

Quadro 3 - Relação de Anos Escolares e Número de Textos - PPE IV

Ano/segmento escolar	Número de textos
3º ano do Ensino Médio	8
2º ano do Ensino Médio	3
7º ano do Ensino Fundamental	2
9º ano do Ensino Fundamental	2
1º ano do Ensino Médio	2

Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio	2
Educação de Jovens e Adultos - II Segmento Ensino Fundamental	2

Org.: Elaborada pelos autores, 2025.

Acerca da escolha dos temas distribuídos nos grupos estabelecidos, 14 textos foram dedicados à Geografia Humana, ao passo que 7 discutiram Questões Sociais. Não foram entregues textos que pudessem ser atribuídos a conteúdos voltados à Geografia Física ou Cartografia. Os textos predominantemente problematizadores representaram o total de 15, enquanto os 6 textos restantes foram atribuídos à ênfase descritivo-analítica. O Quadro abaixo (Quadro 4) apresenta os temas trabalhados, além dos anos/segmentos escolares, grandes áreas e suas abordagens principais:

Quadro 4 - Temas por ano escolar, grande área e abordagem mais destacada. (E. F. = Ensino Fundamental; E.M. = Ensino Médio)

Tema	Ano/segmento escolar	Grande área	Abordagem predominante
Aspectos demográficos da população brasileira	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Descritivo-analítica
A desigualdade racial no Brasil	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Divisão Sexual do Trabalho	EJA (E. M.)	Questões Sociais	Problematizadora
Os 20 anos do programa "Bolsa Família" no Brasil	3º ano (E. M.)	Questões Sociais	Problematizadora
Características da região Sul do Brasil	7º ano (E. F.)	Geografia Humana	Descritivo-analítica
As pessoas com deficiência no contexto escolar	2º ano (E. M.)	Questões Sociais	Problematizadora
Mulheres na Segunda Guerra Mundial e na Corrida Espacial	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Cor e raça na geografia da Zona Sul do Rio de Janeiro	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Raça e expectativa de vida	3º ano (E. M.) - EJA	Geografia Humana	Problematizadora

O racismo e a formação do Brasil	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Meio ambiente e cultura agropecuária	2º ano (E. M.)	Questões Sociais	Descritivo-analítica
Merenda escolar e (in)segurança alimentar	7º ano (E. F.)	Questões Sociais	Descritivo-analítica
Desigualdade urbana na cidade do Rio de Janeiro	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
As mulheres na agricultura: importância e desafios	EJA (II Segmento - E. F.)	Geografia Humana	Problematizadora
Terreiros de candomblé: territórios revividos da África	3º ano (E. M.)	Geografia Humana	Descritivo-analítica
A geografia da mobilidade urbana e a rotina do assédio nos transportes públicos	1º ano (E. M.)	Questões Sociais	Descritivo-analítica
Conflito Israel X Palestina e território	9º ano (E. F.)	Geografia Humana	Problematizadora
Religiões de matriz africana no Brasil, racismo e intolerância religiosa	9º ano (E. F.)	Questões Sociais	Problematizadora
Marcadores socioeconômicos de moradores em áreas de risco em Niterói	2º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora
Diversidade da população brasileira e a representatividade na política	EJA (II Segmento - E. F.)	Geografia Humana	Problematizadora
Contexto socioeconômico e relação com a mobilidade urbana estudantil	1º ano (E. M.)	Geografia Humana	Problematizadora

Org.: Elaborada pelos autores, 2025.

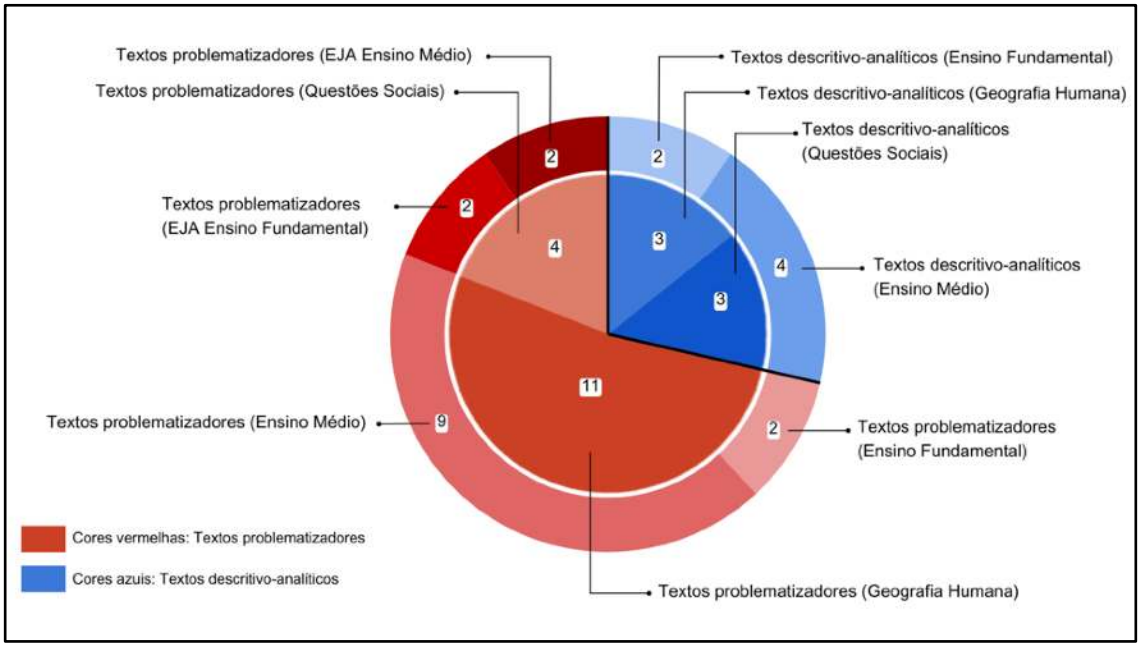
As abordagens problematizadoras em destaque nas turmas de PPE IV tiveram como público-alvo estudantes do Ensino Médio, estando presentes em 9 textos, bem como outras 2 produções voltadas à EJA de mesmo segmento. Ademais, outros 2 textos problematizadores foram voltados ao Ensino Fundamental, além de mais 2 produções com o mesmo enfoque foram destinadas a turmas de EJA também de nível fundamental. Produções que destacam significativamente o aspecto descritivo-analítico podem ser

verificadas em 4 textos para o Ensino Fundamental e mais 2 produções para o Ensino Médio.

Em relação aos temas, o desenvolvimento textual problematizador pode ser identificado em 11 textos atribuídos à Geografia Humana e 4 mais relativos a Questões Sociais. No caso da abordagem descritivo-analítica, foram identificadas 3 produções percebidas como correspondentes à Geografia Humana, somadas a mais 3 que trataram de Questões Sociais.

O gráfico da Figura 2 apresenta a integração das abordagens, temas e segmentos escolares para a turma de PPE IV, seguindo a mesma interpretação do gráfico anterior utilizado para a turma de PPE II.

Figura 2 - Abordagem, segmento escolar e temas dos textos - Turma de PPE IV (2º período letivo de 2023)



Elaborado por: João Victor Guilhermino da Costa Torres de Leão Castello, estudante da graduação em Geografia da UFF, em colaboração com os autores, 2025.

Considerando o conjunto das turmas de PPE II e IV, observa-se que a maioria dos licenciandos elege conteúdos ou temas compreendidos pela Geografia Humana para abordar em suas produções textuais. Conforme identificado pelos autores (Fortuna & Mota, 2024), algumas das motivações para esses resultados podem estar relacionadas ao desenvolvimento dos currículos das turmas dos anos de ensino em que os licenciandos atuaram como estagiários, bem como as permissões dos docentes regentes que

consentiram com a aplicação dessas produções em suas turmas. Vale também mencionar a "afinidade" temática dos licenciandos em relação às grandes áreas da Ciência Geográfica e às suas preferências por anos/segmentos de ensino, de acordo com o levantamento em aulas das disciplinas de estágio.

Constata-se que, entre os textos entregues que foram assumidos como descritivo-analíticos, destacou-se um direcionamento dessa abordagem para o Ensino Fundamental. Já no caso dos problematizadores, o enfoque aparece para textos dedicados ao Ensino Médio. Com o conhecimento das motivações para tanto, percebe-se a crença entre estudantes de que a problematização estaria relacionada a um maior nível de dificuldade para a compreensão, e esse fato explicaria a escolha de textos problematizadores que deveriam contemplar o Ensino Médio. Justificativa parecida é dada acerca dos marcadores sociais (diferença), porque também teriam mais a ver com assuntos de interesse à Geografia Humana. Conforme apontam os autores (Fortuna & Mota, 2024):

> A combinação desses dados associada a justificativas dos licenciandos parecem demonstrar a necessidade de melhor entendimento não só do modo a se operar com a didatização dos conteúdos da geografia escolar, mas também do conhecimento das abordagens do campo da psicologia da educação. A depender da concepção de aprendizagem e correlatos métodos de ensino a se adotar, esse campo do saber verifica que o ato de "problematizar" não é algo exclusivo dos anos finais da educação básica ou que o "abstrato" seria mais dificultoso para a aprendizagem das crianças. Isso vem demonstrar a necessidade de readequação dos conteúdos programáticos por parte dos componentes curriculares concernentes aos estágios curriculares obrigatórios, e (por que não) por parte dos departamentos de ensino que oferecem componentes curriculares ao curso de licenciatura em tela. (Fortuna & Mota, 2024, p. 92).

Para fins de mediação didática por parte dos estagiários escolares, destacou-se o emprego de outros recursos linguísticos nos textos apresentados: mapas, croquis, quadros, infográficos, ilustrações, imagens, além de outros gêneros discursivos, tal como texto jornalístico enquanto leitura complementar ou exemplificação de algum fato ou conceito. *Hiperlinks* (em especial, vídeos do *Youtube*) e *Quick Response Code* (*QR Code*) foram utilizados com intuito de ampliação dos estudos acerca do tema ensinado, embora com menor expressividade. Nesse sentido, seguindo as orientações dadas em sala de aula, observa-se a multimodalidade linguística[5] nos textos didáticos propostos pelos graduandos. Aparentemente, existe adequação entre o que se pretende mediar e o emprego dos recursos linguísticos no correspondente ano escolar. A abordagem dos

[5] Por multimodalidade linguística, entende-se a combinação da linguagem verbal com modos semióticos, como a linguagem visual, com o objetivo de construir significados voltados à comunicação social (Vieira; Silvestre, 2015). Com efeito, a multimodalidade serve ao tratamento didático dos conteúdos curriculares, pois os recursos viabilizam a exemplificação (foto, figura, desenho esquemático), a comparação (tabela, quadro), a analogia (foto, ilustração).

licenciandos em suas produções está dentro de um contexto da atualidade e da multiplicidade de recursos disponíveis, contemplando as demandas de comunicação em consonância com o contexto social atual, de imersão em tecnologias e novas formas de concepção das linguagens.

Além da presença de mapas, croquis, gráficos, figuras e infográficos, pode ser destacada nos textos a analogia com o cotidiano como forma de exemplificação do conteúdo a ser ministrado. Em muitos textos produzidos pelos licenciandos, os problemas sociais observados pelo aspecto espacial e que atravessam a vida dos alunos aparecem colocados, tais como violência, moradias de risco, problemas de mobilidade, questões sociais e de gênero, e sobretudo, a desigualdade racial. No caso da turma de PPE IV do segundo semestre, pode ser destacado que os textos produzidos voltaram-se ao marcador social cor/raça e, mais especificamente, à etnia negra (pretos e pardos). Provavelmente, essa última constatação tem a ver com a proximidade da celebração da Consciência Negra, em 20 de novembro, quando houve a coincidência entre as atividades escolares sobre o tema e a realização do estágio supervisionado.

Há destaque também para o uso explícito e em diálogo com temas sociais do conceito de território em diferentes situações, como em conflitos geopolíticos de escala global (Israel e Palestina), territórios-alvo de conflitos locais como nas comunidades cariocas (polícia e narcotráfico), ou voltados à religiosidade afro-brasileira. As possibilidades de mediação didática para esses casos do uso do conceito de território apresentaram outros recursos que até então apareciam com menos força e que podem ser destacados, como desenhos feitos por crianças sobre suas realidades, charges, imagens de autoria dos próprios estudantes e matérias jornalísticas.

Discussões e reflexões a partir da experiência dos licenciandos: as contribuições para a formação de professores oriundas dos relatórios de estágio supervisionado

Com o exercício de pensar a formação docente sob a referência da produção textual de caráter didático, a experiência formativa em evidência apresenta-se desafiadora. Com balizadores importantes quanto ao (1) público escolar; (2) o reconhecimento do gênero textual escolar como recurso para a mediação didática e (3) a geografia escolar como saber a ser ensinado, a formação docente empreendida busca o exercício da adequação linguística na situação comunicativa escolar a fim da aprendizagem, principalmente entre os estudantes das redes oficiais de ensino em

vulnerabilidade social (INEP, 2022). Esse fato é relevante ao se pensar a relação entre o texto, seu tema e a realidade dos educandos.

Se há um ponto em comum em grande parte dos relatórios, independentemente das turmas, é o cronograma escolar. Muitos estudantes relatam que os professores acabam tendo pouco tempo para ministrar extensa relação de conteúdos da disciplina de Geografia em apenas dois tempos de aula semanal, sem contar com cancelamentos de aulas por diversos motivos. Outro dado relevante é o descompasso entre o calendário escolar e o calendário letivo da própria universidade, nem sempre coincidentes, além do cumprimento de outras obrigações universitárias dos licenciandos.

É relevante mencionar que o período do estágio supervisionado da licenciatura da turma em questão foi atravessado pela ocorrência da mobilização grevista dos professores da rede estadual fluminense durante o primeiro semestre de 2023. Esse fato acabou inviabilizando a aplicação dos textos produzidos por alguns licenciandos matriculados na disciplina. De todo modo, as experiências foram diferenciadas visto que, em alguns casos, os professores auxiliaram na elaboração dos textos, solicitaram produções de temas específicos ou oportunizaram sua aplicação em sala de aula, bem como a utilização de recursos para tal. Não houve relatos quanto ao seu impedimento em razão da impressão desses materiais.

Em certos casos, apesar da abertura concedida pelo docente escolar regente, alguns licenciandos não aplicaram seus textos, apresentando a justificativa de que as horas de estágio já haviam sido cumpridas. Assim, pode-se reflexionar, entre outras motivações como custeio de passagens, distância da unidade escolar e outras causas diversas, que ainda há desafios de considerar o texto para além dos moldes avaliativos da disciplina, por parte dos discentes. Dessa forma, muitos ainda entendem tais produções apenas como um objeto de avaliação das disciplinas que compõem as PPEs.

Ainda sobre o reconhecimento da relevância do trabalho textual na formação profissional, aponta-se para a dificuldade de assimilação da produção autoral enquanto recurso pedagógico durante a regência de classe por parte de alguns licenciandos. É durante a regência que tal oportunidade pode ser experienciada, por conta da reação dos estudantes escolares com a aprendizagem de novos conteúdos. Essa dedução corrobora com as falas dos próprios licenciandos quando da avaliação da formação proporcionada pela disciplina acadêmica, visto que alguns estudantes sequer mencionam essa ação ou as suas produções didáticas em seus relatórios de estágio.

Considerações finais

O gênero textual é composto por diferentes tipos de enunciados (relativamente) estáveis, caracterizados por uma composição, por um conteúdo temático e valor estilístico. Isso significa que existe uma interconexão entre a linguagem e a vida social, isto é, o gênero está atrelado às atividades humanas. A despeito de questões como a greve estadual que impactou diretamente a realização dos estágios supervisionados, como já mencionada, a prática pedagógica desenvolvida por meio do projeto de monitoria teve como primeiro objetivo desenvolver tal conceito de maneira processual a fim de conhecer a realidade escolar para que ocorresse a aplicação do texto didático escolar (intervenção pedagógica) por parte dos licenciandos durante a realização do estágio supervisionado.

Em que pese a proposta de aplicação de texto autoral nas turmas da Educação Básica, alguns dos textos didáticos produzidos foram aplicados em turmas escolares, outros permaneceram como exercício/avaliação da disciplina acadêmica por conta da negação da escola (ou de um dos seus professores) para o seu uso/aplicação. Esse é um fato a se superar uma vez que os tratos interinstitucionais entre a Universidade e as Secretarias de Educação para a realização dos estágios não contemplam compromissos mútuos relacionados às práticas pedagógicas, restando os acordos interpessoais, ou seja, entre o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) que ministra as aulas e o docente escolar. Mesmo assim, cumpre-se dizer que a verificação da aprendizagem por meio da construção de textos didáticos não gerou prejuízo para a aprovação em PPE II e IV. De toda maneira, é possível afirmar que o significado de gênero textual e sua potência em termos didáticos tornou-se ao menos conhecida pelo seu *modus operandi* (adequação dos conteúdos, escolha da modalidade de ensino e do ano escolar, recurso linguístico adotado).

Afora as condições dos estágios nas escolas, depreende-se que o conhecimento das formas de didatização do conhecimento pela linguagem verbal escrita é um ponto positivo da formação inicial docente. No entanto, outros conteúdos pertinentes às teorias da aprendizagem precisam ser mais evidenciados enquanto conteúdo programático. Um debate político-pedagógico e curricular parece ser necessário em âmbito do Colegiado do curso de licenciatura em Geografia.

Se, por um lado, muitos foram os enfrentamentos para aplicação dos textos didáticos escolares, por outro, observa-se que os estudantes são capazes de produzir o

gênero discursivo didático escolar ao contemplarem os públicos a que se destinam, e utilizar os conceitos empregados em sala de aula correlacionados aos recursos linguísticos. A escrita em âmbito acadêmico pode representar um grande desafio aos discentes e, no curso em tela, tal desafio é evidenciado pela multiplicidade de áreas de interesse e de linguagens, o que implica em diferentes formas do uso da escrita acadêmica, além de gêneros textuais. Ademais, muitos dos gêneros discursivos passam a ser conhecidos por parte dos licenciandos a partir da graduação (relatórios, resenhas, artigos acadêmicos, monografias, teses), conforme constatado na avaliação final do estágio supervisionado.

Sob a condição curricular dos conhecimentos sociolinguísticos, tais como "gênero discursivo" e "multimodalidade linguística", o movimento de produzir um texto voltado às turmas escolares tem favorecido a sistematização dos conhecimentos prévios dos graduandos, a realização de investigações acerca do conhecimento especializado em referência à realidade social vivenciada durante o estágio supervisionado, bem como o desenvolvimento de habilidades da mediação didática com a adequação dos recursos linguísticos aos conceitos a serem ensinados.

No caso da multimodalidade linguística, observa-se a devida correspondência didática na maioria dos textos analisados e avaliados pelos professores regentes. Como já afirmado, a multimodalidade entendida como recurso textual é o âmago da mediação didática, pois trata das comparações, analogias, metáforas tão necessárias para o tratamento do conhecimento cuja finalidade é o ensino-aprendizagem. Ressalta-se que, embora muitos desses conceitos tenham sido originados nas instituições de pesquisa e/ou acadêmicas, o seu emprego enquanto conteúdo escolar não necessariamente significa vulgarização. O tratamento didático, por isso, é indispensável haja vista o tempo de ensino, as demandas do público estudantil e as demandas institucionais serem distintas.

Em relação à produção autoral, longe de significar ineditismo, os desafios da experiência pedagógica em reflexão foram consideráveis e não só por conta das dificuldades da escrita encontradas pelos estagiários após a escolha dos temas e a necessária referência quando apropriam-se de produções alheias, mas também do uso recorrente das ferramentas tecnológicas como *chatbots*. Os esclarecimentos sobre o seu uso são importantes para a ação pedagógica desenvolvida, já que essas ferramentas são capazes de gerar textos prontos e de acordo com o gênero textual pretendido. Aparentemente, o não emprego dessas tecnologias de modelo de linguagem tem a ver com a exigência da abordagem dos conteúdos em correspondência à realidade escolar e de maneira problematizadora. Depreende-se daí que a prática formativa realizada indica

a urgência da inclusão da ética no que tange à produção autoral como conteúdo da profissionalização docente.

Por fim, o trabalho pedagógico com a produção de textos didáticos para atendimento às aulas escolares e de forma autoral tem apresentado aspectos positivos por favorecer o reconhecimento da responsabilidade docente na produção do conhecimento escolar em correspondência à realidade dos estudantes, além das habilidades discursivas intrínsecas à escrita desse gênero textual com vista à mediação didática.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. A. M. Livros didáticos e currículos de Geografia, pesquisa e usos: uma história a ser contada. *In*: TONINI, I. M. *et al* (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, F. A.; PALOMANES (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3º ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BRANDÃO, J. V. A. **Gênero do discurso e o livro didático de Geografia**: um estudo sobre a mediação pedagógica de conteúdos relacionados ao relevo no ensino fundamental - 2º segmento. 2023. 54f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharelado em Geografia). - Instituto de Geociências da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para os próximos 10 anos. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2024.

CARVALHO, J. R. **Leitura e produção textual no espaço escolar**. Niterói: Muiraquitã, 2002.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O.; AGUIAR, M. C. C. (orgs.) **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006.

CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, nº 2, p. 01-18, jul-dez, 2011.

FISH, S. Como reconhecer um poema ao vê-lo. **Revista Palavra.** nº 1, p. 156-165, 1993.

FORTUNA, D.; MOTA, A. C. da S. Formar professores de Geografia com a produção de textos didáticos escolares: um relato de experiência pedagógica. **Cadernos de Docência e Inovação no Ensino Superior**, v. 3, nº 1, p. 88-92, 2024.

LINDÓN, A. La educación geográfica y la ampliación de las térrea cognitae personagem. *In*: GERALDI, C. (Org.) **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química nova**, v. 20, p. 563-568, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, M. A. *et al*. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

PRADO, G. V. T.; FERNANDES, C. H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução *In*: LACERDA, M. P. (Org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Ed. Rovelle, 2009.

SAVIAN FILHO, J. **Argumentação**: a ferramenta do filosofar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C.. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

Recebido em 19 de dezembro de 2025.

Aceito para publicação em 29 de janeiro de 2026.