




## DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: DISCUSSÕES SOBRE RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS

### *DEVELOPMENT OF ACADEMIC LITERACY IN SPANISH TEACHERS EDUCATION: DISCUSSIONS ON PRACTICUM REPORTS*

Ana Karla Pereira de Miranda  <https://orcid.org/0000-0002-2151-0021>  
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
ana.miranda@ufms.br

Álvaro José dos Santos Gomes  <https://orcid.org/0000-0002-9123-7729>  
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
alvaro.gomes@ufms.br

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>  
Programa Pós-Graduação em Estudos de Linguagens  
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
daniela.kanashiro@ufms.br

*D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14037764>*

*Recebido em 02 de junho de 2024*

*Aceito em 12 de setembro de 2024*

**Resumo:** O presente artigo objetiva discutir o desenvolvimento do letramento acadêmico por meio da análise de relatórios de estágio produzidos em um curso de formação inicial de professores de espanhol. A metodologia utilizada é qualitativa-interpretativa, a partir de reflexões de nossas experiências em orientações de Estágios Obrigatórios e dos relatórios produzidos pelos graduandos do curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, no período de 2010 a 2022. O referencial teórico baseia-se em estudos sobre letramento acadêmico, escrita reflexiva e formação docente. Street (2010) introduz letramentos como práticas sociais, fundamentais para entender variações contextuais. Lea e Street (1998) tratam da teoria e das aplicações do modelo de letramentos acadêmicos. Schön (2003) desenvolve o conceito de professor reflexivo e Silva (2014) analisa a escrita reflexiva em relatórios de estágio. Imbernón (2022) defende que o professor deve ter um papel mais ativo, em conjunto com a escola e a comunidade. Como resultados, as experiências na orientação e o material produzido indicam que os relatórios que contemplam partes reflexivas permitem que o graduando repense sobre o que foi vivenciado nos espaços educacionais, uso de estratégias didático-pedagógicas, elaboração de materiais, interações, podendo imprimir maior significado às ações docentes.

**Palavras-chave:** Formação docente. Prática reflexiva. Letramentos.

**Abstract:** This article aims to discuss the development of academic literacy through the analysis of practicum reports produced in a pre-service Spanish teachers education course. The methodology used is qualitative-interpretative, based on reflections from our experiences in supervising the practicum and the reports produced by students in the Portuguese and Spanish Language course, in the distance learning modality, from 2010 to 2022. The theoretical framework is based on studies on academic literacy, reflective writing and teachers education. Street (2010) introduces literacies as social practices, fundamental to understanding contextual variations. Lea and Street (1998) address the theory and applications of the academic literacies model. Schön (2003) develops the concept of reflective teacher and Silva (2014) analyzes reflective writing in practicum reports. Imbernón (2022) advocates that the teacher should have a more active role, together with the school and the community. As a result, the experiences in supervision and the material produced indicate that reports containing reflective parts allow the student to rethink what was experienced in educational spaces, the use of didactic-pedagogical strategies, the development of materials, interactions, potentially giving greater meaning to teaching actions.

**Keywords:** Teachers education. Reflective practice. Literacies.

### Considerações iniciais

O presente manuscrito é resultado de estudo vinculado ao projeto de pesquisa *Formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade*, desenvolvido pelos membros do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação* (Geple).

Este artigo versa sobre o letramento acadêmico, formação docente e relatório de Estágio em contexto específico. Tem como objetivo geral discutir o desenvolvimento do letramento acadêmico por meio da análise de relatórios de estágio produzidos em um curso de formação inicial de professores de espanhol. Nele, analisamos a estrutura do relatório final de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e alguns fragmentos dos relatórios desenvolvidos pelos discentes.

Atuamos no curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com financiamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de 2010 a 2022<sup>1</sup>. Exercemos diferentes funções, quais sejam, tutor a distância, coordenador de tutores, professor especialista, membro do Colegiado de Curso, membro de Comissão de Estágio (COE), membro de Núcleo Docente Estruturante (NDE), coordenador de curso. Ministramos aulas presenciais e a distância, síncronas e assíncronas, para 21 turmas, em 11 polos de apoio presencial diferentes, sendo 10 nas diversas regiões do estado e outro em um município de São Paulo.

A metodologia utilizada tem cunho qualitativo-interpretativista, a qual, segundo Lüdke e André (2020), foca na compreensão das experiências vividas, das percepções e dos significados que os indivíduos atribuem a seus contextos educativos. Para as autoras, a abordagem interpretativista valoriza a subjetividade, considerando a realidade social como construída pelos indivíduos, e enfatiza o papel do contexto e das interações sociais na formação de significados. Assim, essa metodologia permite um olhar mais acurado e profundo sobre as nuances e complexidades que caracterizam as práticas educacionais, em especial, os relatórios de estágio, objeto da nossa análise.

Fundamentados no arcabouço teórico sobre letramento acadêmico (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Reichmann, 2015; Street, 1984, 2003, 2010), escrita reflexiva (Silva, 2014) e formação docente (Ghedin, 2022; Imbernón, 2022; Libâneo, 2022; Pimenta, 2022; Schön, 1997, 2003) e com base em nossas experiências como orientadores de Estágios, procedemos à análise e discussão dos dados selecionados.

Os resultados evidenciam que os relatórios que estimulam ponderações sobre as experiências vividas no contexto do estágio, favorecem a construção da escrita acadêmica reflexiva, possibilitando, assim, o desenvolvimento do letramento acadêmico dos professores em formação.

Além desta parte introdutória, este artigo conta com duas seções nas quais tratamos da fundamentação teórica utilizada, referente ao conceito de professor reflexivo, letramentos e suas relações com a formação de professores e o estágio. No tópico de análise, contextualizamos o estágio no qual atuamos e analisamos tanto a estrutura do relatório quanto fragmentos reflexivos apresentados pelos alunos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências utilizadas.

---

<sup>1</sup> A partir de meados de 2022, o curso deixou de ser lotado na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc/UFMS) e passou a fazer parte da Agência de Educação Digital e a Distância (Agead), sendo incorporado ao programa UFMS Digital. Tanto o projeto pedagógico do curso quanto sua metodologia de oferta foram alterados desde então. Neste artigo, consideramos o período anterior a essas mudanças.

## 1 Professor reflexivo, formação docente e estágios

O conceito de professor reflexivo surge a partir das propostas de Donald A. Schön para a formação de professores. Opondo-se à tradição tecnicista, ou seja, baseada na aplicação de teorias e técnicas (preferencialmente derivadas da pesquisa científica) à solução de problemas instrumentais da prática, propõe uma visão construcionista da prática profissional. Nessa perspectiva, o profissional é visto como aquele que constrói situações de sua prática. Nas palavras do autor, “Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um “especialista” cujo comportamento é modelado.” (Schön, 2003, p. 39).

Schön (1997) diferencia dois tipos de reflexão: a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A primeira refere-se às criações, às novas soluções, aos novos caminhos, às reformulações de problemas que os professores produzem por meio da reflexão frente às surpresas (aquilo que foge de suas rotinas) que os alunos apresentam durante sua prática em sala de aula. Para o autor, “[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz.” (Schön, 1997, p. 83). A segunda surge a partir de um olhar retrospectivo do professor. Refere-se ao momento em que o profissional pensa no que aconteceu, naquilo que foi observado, no significado que lhe foi dado e na eventual adoção de outros sentidos ao ocorrido.

Pimenta (2022) situa as ideias de Schön em uma proposta de formação de professores baseada na epistemologia da prática. Nesta, valoriza-se a prática profissional como um momento em que se constrói conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização desta, e que se reconhece o conhecimento tácito presente nas soluções encontradas pelos profissionais.

As ideias de Schön foram criticadas sobretudo devido aos seus fundamentos pragmáticos. Nesse sentido, Ghedin (2022) salienta não ser possível situar o conhecimento exclusivamente na prática, sendo a redução da reflexão ao espaço da sala de aula onde reside a crítica a Schön. Uma possibilidade para a superação desse limite é a adoção de uma epistemologia da práxis (Ghedin, 2022; Pimenta, 2022). Esta está fundamentada na impossibilidade de separação entre teoria e prática<sup>2</sup> (Ghedin, 2022), ou seja, a construção dos conhecimentos pelos professores se dá “[...] a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).” (Pimenta, 2022, p. 44).

Tratando a respeito das críticas que se fez à perspectiva da reflexão, Pimenta (2022) defende a tese de que sua apropriação generalizada, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, despiu o conceito de professor reflexivo de sua dimensão político-epistemológica, transformando-o em um mero termo, uma moda, uma vez que a este não foi acompanhada a elevação do estatuto da profissionalidade docente nem a melhoria das condições escolares. A autora defende a adoção da identidade de professor intelectual crítico reflexivo no lugar da de professor reflexivo, pois aquela extrapola a dimensão individual da reflexão dando lugar ao seu caráter público e ético.

Libâneo (2022) diferencia as características dessas duas concepções da seguinte forma:

---

<sup>2</sup> Nos estudos em Linguística Aplicada, Pessoa *et al.* (2021) propõem o termo *praxiologia* para referir-se à fusão entre as epistemologias e as práticas, as quais se misturam de tal maneira que só podem ser expressas por uma única palavra. Para os autores, o termo substitui teorias, uma vez que consideram que estas não podem separar-se da prática. Nos estudos em Educação, utiliza-se o termo *práxis* para aludir à impossibilidade de separação entre teoria e prática, considerando a tradição sociológica.

**Quadro 1** - Caracterização do professor crítico reflexivo e do professor reflexivo

Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)
<p><b>Características do professor crítico reflexivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fazer e pensar, a relação teoria e prática</li> <li>● Agente numa realidade social construída</li> <li>● Preocupação com a apreensão das contradições</li> <li>● Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação</li> <li>● Apreensão teórico-prática do real</li> <li>● Reflexão de cunho sociocrítico e emancipatório</li> </ul>	<p><b>Características do professor reflexivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fazer e pensar, a relação teoria e prática</li> <li>● Agente numa realidade pronta e acabada</li> <li>● Atuação dentro da realidade instrumental</li> <li>● Apreensão prática do real</li> <li>● Reflexividade cognitiva e mimética</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Libâneo (2022, p. 62)

A formação de professores torna-se cada vez mais complexa à medida que a profissão docente se complexifica. A epistemologia da práxis parece trazer respostas a essa problemática uma vez que situa a formação dentro de seu contexto social, histórico, político, econômico e cultural. Imbernón (2022) chama a atenção para a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional na formação de professores. Para o estudioso, elas devem favorecer uma visão integral das relações que o docente em formação tem com a realidade de uma escola e levar à análise da íntima relação dialética entre teoria e prática educativa. Ele advoga ainda pelo desenvolvimento de uma formação que seja mais flexível e pelo desenvolvimento de uma atitude crítica que envolva a cooperação e o trabalho em equipe, já que a formação inicial deve preparar para uma área que exige o estudo contínuo durante toda a vida profissional.

Imbernón (2022) situa as práticas como eixo central sobre o qual deve girar a formação do conhecimento inicial básico do professor. Nessa mesma linha, Pimenta e Lima (2018) entendem o estágio como eixo central da formação de professores e o veem como uma possibilidade de reflexão sobre a prática docente.

Neste artigo, concordamos com Reichmann (2015) que considera o estágio como uma prática de letramento acadêmico-profissional. A autora entende-o como uma prática letrada, um trabalho coletivo desenvolvido na interação entre professor orientador, professor supervisor e estagiário. Em nosso contexto de atuação, a interação também se deu entre tutor e estagiário e também entre todos os envolvidos: orientador, supervisor, tutor e estagiário. Nessa perspectiva, o estágio volta-se para a aprendizagem situada, uma vez que se desenvolve no lócus da prática docente, a escola. Além disso, é forjado cotidianamente pela possibilidade de ressignificação profissional.

Quanto a este último ponto, evidenciamos o papel do relatório de estágio como elemento que pode proporcionar o desenvolvimento da escrita acadêmica reflexiva. Nesse sentido, Silva afirma que:

O relatório de estágio funciona como um instrumento de mediação desencadeador da “reflexão *sobre* a ação”, ou seja, especialmente sobre as aulas ministradas pelo professor-colaborador, quando o aluno-mestre apenas observa o trabalho docente, ou sobre as próprias aulas ministradas, quando o aluno-mestre assume atividades de ensino na turma em que, previamente, observou aulas. A familiarização do aluno-mestre com esse primeiro tipo de reflexão pode resultar numa consciência crítica para a “reflexão *na* ação”, quando o professor analisa o próprio trabalho realizado no calor das atividades em curso. (Silva, 2014, p. 41).

Na seção a seguir, discutimos mais especificamente questões referentes ao letramento acadêmico e sua relação com relatórios de estágio.

## 2 Letramento acadêmico e relatórios de estágio

Os letramentos<sup>3</sup> são concebidos como uma série de práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação de textos dentro de contextos específicos. Street (1984) relativiza a visão autônoma dos letramentos como mera aquisição de habilidades cognitivas e introduz o conceito de modelos ideológicos de letramentos, ressaltando que essas práticas são profundamente enraizadas em contextos culturais e ideológicos específicos. Essa perspectiva sugere que os letramentos variam não apenas de uma cultura para outra, mas também dentro das diversas esferas da vida social, incluindo as acadêmicas, na qual se manifesta como letramentos acadêmicos. Street (2010) afirma que a abordagem dos letramentos acadêmicos considera a escrita e o aprendizado como questões de epistemologia e identidade, em vez de meras habilidades técnicas a serem desenvolvidas no âmbito dos cursos superiores. O autor enfatiza ainda a importância de reconhecer as diferentes práticas de letramento que os alunos trazem para a universidade e de ajudá-los a caminhar pelas diversas práticas de linguagem e comunicação exigidas em diferentes disciplinas acadêmicas.

O letramento acadêmico, portanto, não constitui apenas a habilidade de ler e escrever em contextos educacionais, mas uma prática social que compreende entender e produzir textos que são valorizados nas comunidades acadêmicas. Lea e Street (1998), em "Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach", consideram que o letramento acadêmico envolve a negociação de significados e a conformidade com as convenções e expectativas disciplinares. Eles destacam que os estudantes precisam aprender a moldar seus textos de acordo com as normas acadêmicas e as expectativas dos professores, o que muitas vezes envolve um processo de socialização e negociação dentro da comunidade acadêmica. A necessidade de ajustar-se a essas práticas discursivas tornam os letramentos acadêmicos um aspecto importante na formação de estudantes, especialmente, na preparação de relatórios de estágio que devem comunicar experiências profissionais, em consonância com a perspectiva de Reichmann (2015, p. 23) que considera “[...] o estágio um lugar privilegiado para eventos de letramento acadêmico profissional.”

A abordagem de letramentos acadêmicos para a escrita dos estudantes no ensino superior tornou-se cada vez mais significativa, pois reconhece a natureza complexa e socialmente situada das práticas de escrita nos contextos acadêmicos. Diferentemente das abordagens tradicionais baseadas em habilidades, que frequentemente se concentram em gramática, sintaxe e correção superficial, a abordagem de letramentos acadêmicos aprofunda-se na compreensão da escrita como uma atividade social e

---

<sup>3</sup> Assim como Reichmann (2015), consideramos o termo no plural para dar conta das inúmeras práticas sociais de uso da escrita e diferentes sistemas semióticos na contemporaneidade.



culturalmente inserida, como aponta Reichmann (2015). A autora, baseando-se na produção de Barton e Hamilton (2002), apresenta seis pontos cruciais que caracterizam os letramentos como práticas sociais, conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2** - Caracterização dos letramentos como prática social

Por letramento, entende-se um conjunto de práticas sociais; essas podem ser inferidas por eventos que são mediados por textos escritos.
Há diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida.
Práticas de letramento são forjadas por instituições sociais e relações de poder, sendo que alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
Práticas de letramento são intencionais e estão imbricadas em metas sociais e práticas culturais mais amplas.
O letramento é historicamente situado.
As práticas de letramento mudam e frequentemente adquirem-se novas práticas por meio de processos de significação e aprendizagem informal.

Fonte: Reichamann (2015, p. 27)

Lea e Street (1998), em pesquisa sobre letramento acadêmico, enfocam as práticas de letramento dentro das comunidades disciplinares específicas. Os autores argumentam que o letramento acadêmico não se refere apenas à habilidade de escrever "corretamente" dentro da academia, mas também à capacidade de participar efetivamente das práticas discursivas que são valorizadas em um campo específico de estudo (Lea; Street, 1998), isto é, em uma prática situada. No contexto dos relatórios de estágio, isso significa que os estudantes devem ser capazes de articular suas experiências de maneira que seja reconhecida e valorizada por seus supervisores acadêmicos. A escrita de um relatório de estágio, então, depende da habilidade do estudante em reconhecer e incorporar os discursos de sua área de formação e do campo profissional onde realizou o estágio.

Um dos princípios centrais da abordagem de letramentos acadêmicos é sua ênfase na multiplicidade de letramentos que os estudantes trazem para seu trabalho acadêmico. Essa perspectiva reconhece que os alunos não ingressam no ensino superior como folhas em branco, mas sim trazem consigo uma gama diversificada de práticas de escrita moldadas por seus antecedentes culturais, sociais e linguísticos. Conseqüentemente, essa abordagem defende uma pedagogia mais inclusiva e responsiva que valoriza e se baseia nesses letramentos diversos (Lillis; Scott, 2007).

Na mesma linha, Street (2003) argumenta que a pesquisa etnográfica é fundamental para entender as práticas de letramento locais e como elas se relacionam com os programas de desenvolvimento. Ele destaca a importância de ouvir as vozes das comunidades e considerar seus conhecimentos e necessidades ao desenvolver projetos de letramento. O autor defende que o letramento não deve ser imposto de cima para baixo, mas sim construído a partir das práticas existentes, expandindo-as para atender às demandas da sociedade moderna. Street (2003) também discute a importância de reconhecer os múltiplos letramentos existentes em diferentes culturas e contextos. Em vez da visão única e universal do letramento, o autor propõe que seja visto como um conjunto de práticas diversas, cada uma com seus próprios significados e valores. Ele

argumenta que a pesquisa etnográfica pode ajudar a identificar e valorizar essas diferentes formas de letramento, contribuindo para o desenvolvimento de programas mais efetivos e culturalmente relevantes.

Street (2010) destaca a importância da colaboração entre pesquisadores e profissionais que trabalham com letramentos acadêmicos e teorias de gênero, a fim de desenvolver novas abordagens pedagógicas para o ensino da escrita na universidade. Ele defende uma abordagem mais crítica e etnográfica, que se concentra nas experiências vividas pelos alunos e nas implicações das práticas de letramento em contextos específicos.

Além disso, a abordagem de letramentos acadêmicos coloca, em primeiro plano, as dinâmicas de poder intrínsecas à escrita acadêmica. Ela postula que escrever no ensino superior não se trata apenas de transmitir informações, mas também de negociar identidades e relações de poder. Os estudantes frequentemente têm que percorrer pelas expectativas e convenções de diferentes disciplinas, o que pode ser desafiador, particularmente para aqueles de origens não tradicionais. Essa realidade levanta questões sobre o papel das universidades em promover o letramento acadêmico, muitas vezes deficitário, desses alunos. Nesse contexto, Silva (2015, p. 48-49) argumenta que:

A escrita é vista apenas como uma habilidade cognitiva que, quando adquirida, preferencialmente na escola básica, desresponsabilizando a universidade, pode ser utilizada nos diversos eventos de letramento cotidiano, incluindo aí os eventos característicos do contexto acadêmico. O trabalho com relatórios escritos nos estágios supervisionados, muitas vezes parece bastante orientado por esse modelo, pois a prática de *reescrita* é desvalorizada e as intervenções quando realizadas, são limitadas a aspectos linguísticos formais, envolvendo especialmente questões ortográficas e gramaticais. (Grifo nosso).

Ao destacar essas questões, a abordagem de letramentos acadêmicos busca tornar explícitas as convenções frequentemente ocultas da escrita acadêmica, capacitando assim os estudantes a se envolverem de forma mais efetiva com seu trabalho acadêmico (Lea; Street, 1998).

Desse modo, essa abordagem incentiva os educadores a considerarem os contextos institucionais e sociais mais amplos que influenciam as práticas de escrita. Ela promove um exame crítico de como as políticas institucionais, práticas de avaliação e estratégias pedagógicas podem apoiar ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes como escritores. Por exemplo, critérios de avaliação rígidos que priorizam a correção formal em detrimento do engajamento crítico podem marginalizar estudantes cujas práticas de escrita não se alinham com essas normas. Portanto, a abordagem de letramentos acadêmicos defende práticas de avaliação mais flexíveis e reflexivas que reconheçam e valorizem práticas de escrita diversas (Wingate, 2012). Nesse sentido, Silva (2015, p. 52) considera que:

As apropriações da escrita reflexiva profissional precisam resultar ganhos para o letramento do professor. Conforme aponta o estudo realizado por Melo, Gonçalves e Silva (2013), essa escrita pode contribuir para didatização ou recontextualização de conteúdos de ensino a partir de saberes construídos na academia. Há diversos ganhos quando se visualiza (*sic*) situações próximas dos ideais de formação, não significando que todas as apropriações dessa escrita sejam produtivas.

O conceito de multiletramentos, introduzido pelo Grupo de Nova Londres (2021), amplia ainda mais nossa compreensão dos relatórios de estágio como gênero do

letramento acadêmico. O grupo argumenta que o letramento deve abranger não apenas a linguagem escrita, mas também outros modos de comunicação, como visual, audiovisual e digital avançando, contudo, para além da adição de elementos formais aos textos. Isso é particularmente relevante no contexto atual, no qual muitos estágios podem envolver o uso de tecnologias digitais ou a criação de conteúdos multimídia. Assim, os relatórios de estágio contemporâneos podem exigir que os estudantes demonstrem competência em diversos modos de letramento para comunicar eficazmente suas experiências e aprendizados.

O professor, nesse contexto, assume o papel de agente de letramento, como proposto por Kleiman (2006) e defendido por Reichmann (2015) e Silva (2014). Essa perspectiva amplia o papel do professor, que não apenas transmite conhecimentos, mas também orienta os alunos no desenvolvimento de suas práticas de letramento. No caso dos relatórios de estágio, o professor pode auxiliar os alunos a compreenderem os usos mais apropriados da escrita, preparando-os para os contextos sociais dos usos dos letramentos. Contudo, a análise de Silva (2014) revela que muitos relatórios de estágio apresentam uma reflexão limitada sobre as experiências vivenciadas pelos alunos. Isso se deve, em parte, à subutilização do relatório de estágio como ferramenta pedagógica, sendo muitas vezes reduzido ao cumprimento de uma carga horária obrigatória. Para superar essa limitação, é fundamental que o relatório de estágio seja visto como uma oportunidade para os alunos desenvolverem suas habilidades de escrita e reflexão crítica, preparando-os para os desafios da docência.

### **3 Experiências de estágios e relatórios no curso de Letras Português e Espanhol, UAB/UFMS**

Neste tópico, analisamos o desenvolvimento da escrita reflexiva e do letramento acadêmico por meio dos relatórios de estágio, em nosso contexto de atuação. Inicialmente, contextualizamos os estágios desenvolvidos no curso de Letras da modalidade a distância; na sequência, analisamos o relatório de estágio e, por fim, empreendemos a análise de alguns comentários reflexivos sobre a regência.

#### **3.1 Contextualização dos Estágios no curso de Letras**

O curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol, com financiamento da UAB, na UFMS, teve início em 2008. Visando à interiorização do ensino superior público, sobretudo em lugares com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o curso teve seis processos seletivos ao longo de 2008 a 2021, com 20 turmas concluintes distribuídas em 10 municípios, no estado de Mato Grosso do Sul, e um, em São Paulo.

No período de tempo mencionado, o curso teve dois Projetos Pedagógicos e, neste artigo, consideramos os dados constantes no último, Resolução nº 532 (UFMS, 2018), no qual figuram alterações decorrentes da Resolução nº 2, CNE/CP (Brasil, 2015), vigente à época. Com relação às 400h de Estágios Obrigatórios, 50% dessa carga horária, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018), ficaram para as atividades relacionadas à Língua Espanhola. O Estágio Obrigatório em Língua Espanhola no Ensino Fundamental figurou no 5o semestre do curso, com 102h; e o Estágio Obrigatório em Língua Espanhola no Ensino Médio, no 7o semestre, também com 102h.



Cabe mencionar que, na UFMS, cada semestre possui 17 semanas, portanto, as disciplinas de 1h semanal apresentam carga horária de 17h; as de 2h por semana, 34h e assim por diante. Os Estágios mencionados possuem 102h, considerando-se 6h/semanais.

As atividades expressas no plano de atividades do estagiário previam ações presenciais com o acompanhamento do orientador (docente da UFMS), do tutor presencial e/ou do supervisor (docente da educação básica), assim como atividades on-line para serem desenvolvidas e enviadas em formato digital, conforme descrito no Quadro 3.

**Quadro 3** - Ações previstas no plano de atividades

<b>Atividades</b>	<b>Responsáveis pelo acompanhamento</b>	<b>Formato</b>	<b>Local</b>
Orientações iniciais	Orientador	presencial	polo de apoio presencial
Reconhecimento do espaço escolar e observação das aulas	Tutor e supervisor	presencial	escola de educação básica
Coparticipação nas aulas	Tutor e supervisor	presencial	escola de educação básica
Elaboração de planos de aula e de materiais didáticos	Orientador	on-line	Moodle
Simulação das aulas	Orientador e tutor	presencial	polo de apoio presencial
Regência das aulas	Tutor e supervisor	presencial	escola de educação básica
Elaboração e entrega de relatório final	Orientador e tutor	on-line	Moodle

Fonte: Elaboração própria com base no plano de atividades do estagiário.

Vale ressaltar que a participação do orientador em atividades presenciais, no polo, dependia de financiamento de suas diárias e passagens. Quando isso não era viabilizado, as atividades ocorriam de forma on-line, geralmente, via Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RPN).

Outro aspecto importante a ser evidenciado é que, no período pandêmico, houve reformulação no desenvolvimento dos Estágios, conforme publicaram Gomes, Miranda e Kanashiro (2021) e Rocha, Kanashiro e Miranda (2022). Embora no período da pandemia, os estagiários não tenham desenvolvido a regência de aulas de modo presencial, passaram pela experiência de atuarem como docentes em ambientes digitais, o que exigiu outros conhecimentos como elaborar material didático digital, mediar as interações em salas virtuais, enfim, usar a tecnologia na educação linguística em língua espanhola, o que foi apontado pelos estagiários como aprendizagem significativa na formação inicial docente.

Também convém explicar o desenvolvimento dos Estágios<sup>4</sup> em escolas que não ofereciam a língua espanhola, já que vários municípios não possuíam nenhuma instituição pública, sobretudo no Ensino Fundamental, com a oferta da disciplina. Nesses casos, as observações eram realizadas em aulas de língua inglesa com foco na metodologia do docente. As atividades de coparticipação, geralmente, eram microaulas de sensibilização sobre a importância da aprendizagem do idioma, organização de murais e conversas relacionadas ao espanhol com alunos no recreio. Os temas para a elaboração dos planos e a organização dos materiais eram definidos pelos estagiários, com base nas observações, em conjunto com professor de estágio e tutor. As aulas, na forma de minicurso, realizavam-se no contraturno, quando havia salas disponíveis, ou aos sábados, com a autorização da direção escolar.

### 3.2 Análise do relatório de Estágio e de alguns fragmentos

Inicialmente, evidenciamos que as atividades indicadas no plano de atividades poderiam ser desenvolvidas individualmente ou em dupla. Contudo, nas partes do relatório que exigiam texto mais reflexivo, cada estagiário deveria redigir suas considerações. Na sequência, apresentamos e discutimos a estrutura do relatório final de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola.

**Quadro 4** - Estrutura do Relatório final de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola

Capa
Contracapa
Epígrafe
Resumo
Sumário
1. Organização do minicurso
1.1. Reconhecimento do espaço escolar
1.2. Observação das aulas
1.2.1. Observação da aula 1 - Estagiário A
1.2.2. Observação da aula 1 - Estagiário B
1.2.3. Observação da aula 2 - Estagiário A
1.2.4. Observação da aula 2 - Estagiário B
1.3. Coparticipação
1.4. Formação das turmas
2. Planos de aula
2.1. Plano de aula 1 e material didático
2.2. Plano de aula 2 e material didático
3. Comentários reflexivos
3.1. Comentários reflexivos - Estagiário A
3.2. Comentários reflexivos - Estagiário B
Referências
Anexos
Anexo 1: Lista de presença
Anexo 2: Fotos das aulas ministradas
Anexo 3: Algumas produções dos alunos

Fonte: Elaboração própria com base nos arquivos oferecidos pela COE.

<sup>4</sup> No blog de Estágio, é possível verificar alguns registros das ações desenvolvidas: <https://estagio-espanhol.blogspot.com/> Acesso em: 20 jun. 2024.

Observamos que a estrutura do relatório analisado inclui as seguintes partes: (i) elementos pré-textuais, compostos por capa, contracapa, epígrafe, resumo e sumário; (ii) uma parte principal, na qual se descreve a organização do minicurso, figuram os planos de aula e se inserem os comentários reflexivos; (iii) elementos pós-textuais, que incluem as referências e os anexos. Silva (2014) afirma que a estrutura esquemática dos relatórios de estágio pode incluir uma parte introdutória e uma conclusiva, as quais não estão presentes na proposta aqui analisada. No entanto, o autor afirma também que há muita diversidade quanto à organização desse documento e que ele pode variar de acordo com as solicitações de cada orientador.

Segundo a organização especificada, notamos que o relatório abrange diferentes gêneros discursivos como planos de aula, materiais didáticos, comentários, listas de presença e a possibilidade de inserção de registros verbais e não verbais, tais como fotos, indicação de vídeos, áudios, imagens (telas, anúncios, folhetos etc.) que poderiam ser contemplados nos materiais didáticos. Desse modo, o relatório proposto incorpora também o conceito de multiletramentos, na perspectiva do Grupo de Nova Londres (2021).

Além disso, observamos que, na estrutura mencionada, o estagiário deve apresentar comentários reflexivos obrigatoriamente, conforme itens 1.2.1 a 1.2.4, 3.1 e 3.2, o que o estimula a ponderar sobre as ações realizadas em sala de aula, referentes às etapas de observação, coparticipação e regência. No caso da observação, os comentários não eram essencialmente descritivos. Os estagiários deveriam comentar, problematizar se fosse o caso, a respeito do número de alunos, das atividades desenvolvidas, dos recursos utilizados, da prática das destrezas linguísticas, da motivação dos alunos e da resolução, ou não, das situações inesperadas. Tudo isso permitiu que eles empreendessem uma escrita reflexiva. Vale ressaltar que, durante o processo, os professores em formação eram estimulados ao diálogo e à reflexão, esta fomentada pela própria configuração de realização das atividades, em duplas, e pelo envolvimento com orientador, supervisor e tutor.

Outrossim, evidenciamos que era solicitada, ao estudante, a prática da reescrita dos textos produzidos, no caso do material para a coparticipação, dos planos de aulas e dos materiais didáticos, após a simulação, a fim de que houvesse não somente uma adequação linguística, mas também de conteúdo. Salientamos que a reescrita configurou-se como resultado do processo de reflexão sobre o que foi desenvolvido pelos estagiários, o diálogo com o par mais experiente (tutor, supervisor e/ou orientador) e a percepção do próprio estagiário sobre as necessidades de readequações. Avaliamos que tal tarefa estimula o desenvolvimento do letramento acadêmico, como pontuado por Silva (2014), atribuição da qual a universidade não deve se abster.

### **3.3 Alguns fragmentos dos comentários reflexivos sobre a regência**

Nesta parte do artigo, analisamos alguns fragmentos dos relatórios de Estágio Obrigatório de Língua Espanhola no Ensino Médio e discutimos aspectos atinentes ao letramento acadêmico e à formação docente. Para a seleção dos fragmentos, valemo-nos dos relatórios dos estagiários que pertenciam a um dos grupos supervisionados pelos autores deste manuscrito e que apresentaram reflexões conforme os propósitos indicados neste trabalho. Desse modo, a amostra foi selecionada de maneira intencional e por conveniência, pois escolhemos os trechos que se ajustavam aos requisitos da pesquisa.

Consideramos os relatórios da turma de Miranda-MS, referente às atividades de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola no Ensino Médio, isto é, dos estudantes

posicionados no 7o semestre do curso. Optamos por omitir os nomes dos autores de cada um dos três fragmentos e o dos colegas mencionados a fim de evitar qualquer possibilidade de constrangimento, ainda que os trechos selecionados não apresentem motivos para isso. Em nossas análises, defendemos a ideia de que os relatórios que estimulam ponderações sobre as experiências, favorecem a construção da escrita acadêmica reflexiva (Silva, 2014).

#### Fragmento A

Inicialmente é claro que deu aquele frio na barriga, mas procuramos iniciar nossas aulas com um breve bate-papo para que pudéssemos sentir nossos alunos e assim também deixá-los à vontade, com isso a aula fluiu e foi aumentando nosso nível de segurança diante do que estávamos fazendo. [...] Pra mim particularmente uma coisa que percebi foi que além de dominar o conteúdo é preciso termos ou desenvolvermos uma capacidade para lidar com situações inesperadas... [...] Percebi que precisamos inovar em nossas aulas, principalmente pelo fato de ser uma língua estrangeira, aquela aula que o professor entra na sala, passa o conteúdo no quadro e só, isso não funciona, essa aula mecânica não atrai nem os adultos pelas observação que fiz em turmas do EJA, tampouco os adolescentes que estão cheios de curiosidades, possuem um monte de questionamentos. (Estagiária 1)

No Fragmento A, podemos inferir que a Estagiária 1 reflete sobre a experiência de ouvir e observar os alunos, no início das aulas de regência, a fim de conhecê-los melhor ("procuramos iniciar nossas aulas com um breve bate-papo para que pudéssemos sentir nossos alunos e assim também deixá-los à vontade") e, sobretudo, para aumentar a confiança da dupla regente ("com isso a aula fluiu e foi aumentando nosso nível de segurança diante do que estávamos fazendo"). Essa "reflexão na ação" evidencia consciência crítica sobre a estratégia utilizada. E a criticidade apresenta-se também na "reflexão sobre a ação" quando ela menciona que a "aula mecânica", com apenas "conteúdo no quadro" não motiva os estudantes.

Além disso, observamos que a reflexão sobre a ação que a estagiária realiza a permite analisar a didática utilizada nas aulas ministradas ("além de dominar o conteúdo é preciso termos ou desenvolvermos uma capacidade para lidar com situações inesperadas"; "Percebi que precisamos inovar em nossas aulas, principalmente pelo fato de ser uma língua estrangeira").

#### Fragmento B

Este semestre foi bastante desafiador para mim, diante das dificuldades que tive, mas foi muito gratificante ver meu trabalho sendo apreciado pelos alunos. [...] Os alunos estavam se sentindo como se estivessem em outro país. A elaboração dos planos para mim foi muito gratificante, apesar das dúvidas que surgiam, parecia que não iria conseguir. No primeiro momento as idéias não estavam fluindo, confesso que se não fossem as orientações da nossa orientadora não iria desenvolver um bom trabalho. Mas aos poucos tudo foi se desenrolando, o momento que estava com o C. sempre buscava solucionar as atividades do nosso plano. Já no processo de execução dos planos foi muito tranquilo, pois fomos seguindo passo a passo o que havíamos elaborado, não posso deixar de comentar que sempre batia o medo mais aos poucos fui me tranquilizando. A minha atuação como professor foi sensacional, foi muito bom ouvir os alunos me chamando de professor. [...] As dificuldades que tive é que preciso melhorar cada vez mais o meu espanhol, procurar ser dinâmico nas minhas aulas e sempre procurar descobrir coisas novas. (Estagiário 2)

No Fragmento B, o Estagiário 2 evidencia também a escuta e observação dos alunos no processo de interação, no período de regência ("foi muito gratificante ver meu trabalho sendo apreciado pelos alunos"). No mesmo trecho, é possível compreender como as reflexões evidenciam o trabalho coletivo mencionado por Reichmann (2015), pois o Estagiário 2 revela a importância da atuação do par mais experiente, no caso, a professora orientadora, diante da dificuldade na elaboração dos planos de aulas ("No primeiro momento as idéias não estavam fluindo, confesso que se não fossem as orientações da nossa orientadora não iria desenvolver um bom trabalho").

Demonstrou igualmente a importância do trabalho em dupla na etapa de regência, o que dialoga com a necessidade de se proporcionar oportunidades do trabalho em equipe na formação inicial, conforme Imbernón (2022): "Mas aos poucos tudo foi se desenrolando, o momento que estava com o C. sempre buscava solucionar as atividades do nosso plano". Ele revela como a experiência foi significativa e avalia sua atuação como "sensacional" apesar de ter a consciência de que precisa "melhorar cada vez mais" o espanhol, "procurar ser dinâmico" e "procurar descobrir coisas novas". Trata-se de uma reflexão da prática situada e integrada, nas ponderações de sua ação, as teorias sobre educação linguística em língua espanhola.

A parte "foi muito bom ouvir os alunos me chamando de professor" revela positivamente as primeiras experiências como docente de língua espanhola, favorecendo a consolidação da identidade docente, ainda que perceba suas dificuldades.

#### Fragmento C

Acredito que são momentos como esses, de muito aprendizado que conseguimos fazer uma avaliação sincera de onde podemos chegar e o que precisamos melhorar. Considero importante esse entrosamento entre os estagiários, essa troca de ideias favorece o crescimento profissional e pessoal do estudante. (Estagiária 3)

Quanto a este último ponto, confirmamos o papel do relatório de estágio como elemento que pode proporcionar o desenvolvimento da escrita acadêmica reflexiva, pois a Estagiária 3 afirma que "são momentos como esses, de muito aprendizado que conseguimos fazer uma avaliação sincera de onde podemos chegar e o que precisamos melhorar." O trecho também destaca a importância do trabalho coletivo, do diálogo entre os participantes envolvidos (Imbernón, 2022), nesse caso, entre os pares estagiários: "Considero importante esse entrosamento entre os estagiários, essa troca de ideias favorece o crescimento profissional e pessoal do estudante".

#### Considerações finais

Este estudo demonstrou a relevância do estágio obrigatório e dos relatórios de estágio na formação inicial de professores de espanhol. A análise da estrutura do relatório e a de alguns fragmentos indicam que a escrita reflexiva não apenas contribui para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estagiários, como também promove uma formação docente mais crítica e reflexiva em consonância ao que se espera do papel da universidade. Os resultados sugerem que a estrutura e o conteúdo dos relatórios de estágio podem ser aprimorados para melhor atender às necessidades dos professores em formação e promover um desenvolvimento mais efetivo do letramento acadêmico, mediante, por exemplo, da inserção de tópicos específicos para que o estagiário descreva suas reflexões sobre as vivências experienciadas. De igual modo, este estudo destaca a necessidade de pesquisas longitudinais que investiguem o impacto a longo prazo da escrita reflexiva na prática docente e no desenvolvimento



profissional dos professores de línguas por meio dos letramentos acadêmicos e dos relatórios de estágio.

Os resultados também indicam que o desenvolvimento letramento acadêmico deve contemplar espaços privilegiados para escrita reflexiva, uma vez que os gêneros desenvolvidos na academia, via de regra, priorizam a forma e a técnica em detrimento do conteúdo e da crítica reflexiva. Outro ponto a ser considerado refere-se ao acolhimento das experiências de letramento dos estudantes anteriores à universidade. Compreender os espaços enunciativos e discursivos desses alunos, incluindo seus repertórios, conforme sugerem os estudos sobre letramento acadêmico, contribui para um maior engajamento em suas práticas discursivas. Por fim, acreditamos que o professor em formação, futuro agente de letramento, terá maior êxito em sua prática profissional se, ao longo do seu processo formativo, desenvolver sua capacidade crítica-reflexiva por meio da escrita.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *Resolução n. 532*, 29 de outubro de 2018. Campo Grande: Boletim Oficial, 2018. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=336825>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GHEDIN, Evandro. da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2022. p. 129-150. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553178/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GOMES, Álvaro José dos Santos; MIRANDA, Ana Karla Pereira de; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Os estágios obrigatórios de língua espanhola nos cursos de Letras presencial e a distância: do 'normal' ao contexto de pandemia. In: DANTAS, Aloísio de Medeiros; XAVIER, Manassés Moraes; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. (Org.). *Vivências em estágios supervisionados: diálogos entre o saber e o fazer*. 1. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2021. p. 249-286.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 19 mai. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552539/>. Acesso em: 25 jun. 2024.



KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LEA, Mary R., STREET, Brian. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2022. p. 53-79. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553178/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A. da; FREITAS, Carla C. de. (Org.). Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A. da; FREITAS, Carla C. de. *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2022. p. 15-52. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553178/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2018. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926457/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

REICHMANN, Carla Lynn. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ROCHA, Patrícia Graciela da; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Ressignificando os Estágios Obrigatórios do curso de Letras/EaD/UFMS: os desafios impostos pela pandemia, as estratégias e as possibilidades. *Contexto & Educação*, v. 37, p. 23-35, 2022.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Grupo A, 2003. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310121/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

STREET, Brian. 'Academic Literacies approaches to Genre'? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gz7gZQ7tJD3vPtLJRFwFGDd/?lang=en>. Acesso em: 15 mai. 2024.

STREET, Brian V. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*, King's College, Londres. 2003.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WINGATE, Úrsula. Argument! Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, n. 2, p. 145-154, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158511000762>. Acesso em: 25 mar. 2024.