

Apresentação/Presentation/Presentación

Estudios de la escritura na educação superior: a multilingual presentation

Célia Macedo¹
Federico Navarro²
Orlando Vian Jr.³
Marília M. Ferreira⁴

1. Introdução/*Introduction*/Introducción

Este número temático da revista DELTA dedicado à **ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUA MATERNA OU LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** tem como objetivo destacar a importância do tema no contexto universitário, apontando como esse reconhecimento é manifesto por meio de pesquisas desenvolvidas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

1. Universidade Federal do Pará. Belém – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4668-3217>. Email: cmmacedo@ufpa.br
2. Universidad O'Higgins. Rancagua – Chile. <https://orcid.org/0000-0001-9131-3245>. Email: navarro@uoh.cl.
3. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0322-7177>. Email: vian.junior@unifesp.br
4. Universidade de São Paulo. São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5315-0377>. Email: mmferreira@usp.br



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

Decidimos optar por una presentación multilingüe y *translingüe* a partir de recursos lingüísticos asociados al portugués, español e inglés. Este posicionamiento busca destacar, desde nuestro rol como editores, la naturaleza multifacética, flexible, híbrida y en constante negociación de la escritura académica, así como de los contextos e identidades que vehiculiza y transforma. Esperamos que este posicionamiento aporte a la visibilización de la riqueza de los patrimonios lingüísticos y semióticos diversos que se ponen en juego al escribir.

Esta presentación *translingüe* también sirve para poner en foco las complejas prácticas letradas en las que participan los investigadores latinoamericanos, quienes en su cotidianidad deben pensar, conversar, leer y escribir en—al menos—español, portugués e inglés. Este volumen especial, escrito en tres lenguas, es un ejemplo concreto de cómo se dialoga en Latinoamérica.

Por último, optamos por una presentación *translingüe* porque buscamos ser consecuentes en nuestros escritos con nuestra mirada crítica sobre los regímenes de evaluación y sobre las normas hegemónicas y monolingües que imperan en la escritura académica y científica (Lillis, 2007; Zavala, 2019a). La hibridización de lenguas y recursos semióticos, junto con la alteración de géneros discursivos, no es necesariamente un error o un descuido, sino una oportunidad de multiplicar significados.

We are not particularly original in our claim. Code-switching and code-meshing in diverse and multilingual settings has been a recent trend in writing studies, but also a result of decades of research; Crystal (1997, p. x), for instance, had already emphasized “the fundamental value of multilingualism”. In Martin-Jones and Jones (2001), a volume focusing on multilingual literacies, Seba discusses “writing switching”. Lillis and Curry (2006), in another study, review research on literacy brokering in multilingual academic text production. Translanguaging pedagogy and research in the USA and elsewhere has also been lately on the rise. Horner, NeCamp and Donahue (2011) have put forward a call for multilingual scholarship and a *translingual* norm in writing research. Ashanti Young (2014), Flores and Rosa (2015) and others have advocated the right to blend African American language styles and other language varieties together with Standard English at school and

at work. Canagarajah (2020) has illustrated the rhetorical sophistication of transnational writers' meshing of translanguing resources in their writing. Lillis (2011) has argued for the epistemological value of textual juxtaposition. In Latin America, Zavala (2019b) has advocated a translanguing pedagogy and the active use of multiple semiotic resources and languages in educational settings. Several special issues and edited volumes have been lately published in this line of research (e.g., Canagarajah, 2020; Frost et al., 2020; Horner & Hall, 2018; Horner & Tetreault, 2017; Silva & Wang, 2021; You, 2018).

Gradually, this call for diversity, flexibility and creativity in the use of linguistic resources in educational and professional settings has been embraced by scholars and practitioners. Lillis (2021a, 2021b), for instance, has recently published articles written in more than one language, code-switching/meshing resources in the same text. Writing conferences in Latin America, such as the II International Conference on Writing Studies in Higher Education (ALES, 2018) or the X International Symposium on Genre (SIGET, 2019), have offered multilingual panels, workshops, and keynotes. These practices suggest that the diversity of language varieties and semiotic resources in the same conference was promoted rather than avoided.

The rationale for such a call for linguistic diversity is not only the right to use one's own language, which often is a mixture of language varieties, genres, rhetoric traditions, and personal styles. It is also the fundamental claim that languages and varieties function as powerful resources for knowledge making that carry histories of use and meaning and index particular epistemologies (Navarro et al., accepted).

This issue was designed with the objective of providing the academic community with the most recent research and themes in the area, instigating (a) a discussion about some theoretical-methodological frameworks that guide them; (b) a reflection on the pedagogical practices that result from them; and (c) an assessment of the impact of changes that are proposed or that are already being implemented. The contributions that comprise this issue come from different academic contexts, the result of the work of researchers in different countries, such as Argentina, Brazil, Chile, Mexico, Spain, and the United Kingdom.

Recebemos um grande número de trabalhos, com discussões teóricas profundas, metodologias e análises férteis e conclusões tanto elucidativas sobre o processo de escrita como encorajadoras no que se refere aos caminhos que podem ser trilhados na pesquisa sobre escrita. No entanto, houve necessidade de uma seleção criteriosa—tarefa bastante árdua—para a qual contamos com a colaboração de pesquisadores especialistas nos temas de cada artigo, que primaram em seus pareceres, ricos em sugestões para o aprimoramento dos trabalhos aqui publicados. Listamos, ao final desta apresentação, os pareceristas que contribuíram com a avaliação dos textos. Por último, ressaltamos os textos que não foram considerados para este número, mas que podem ser submetidos novamente à própria revista DELTA ou a outras revistas da área. Como editores deste número temático, agradecemos aos pesquisadores que submeteram seus trabalhos e aos pareceristas que contribuíram para o enriquecimento dos artigos deste número.

2. Conceitos Limiares/*Threshold Concepts*/ Conceptos de Umbral

Identificamos nos artigos que compõem este número temático alguns conceitos limiares/conceptos de umbral—*threshold concepts*—(Adler-Kassner & Wardle, 2015; Meyer & Land, 2003), subjacentes à arte da escrita e que consideramos pertinentes discutir nesta apresentação. Este volume está, portanto, organizado a partir de quatro conceitos limiares e, com base neles, cada um dos editores deste número discute um deles quando da apresentação dos artigos a ele alinhados.

2.1. Escritores fazem escolhas semânticas significativas motivadas pela situação e pelo propósito comunicativo, por Celia Macedo

Writers make meaningful semantic choices that are situationally- and goal-oriented

Los escritores toman decisiones semánticas significativas que están orientadas a la situación y a los objetivos comunicativos.

Halliday concebe a linguagem como um sistema semiótico, posto que está estruturada para realizar significados. Conforme Halliday y

Matthiessen (2014, p. 3), “Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context”. Dessa forma, a língua carrega um potencial de significados, ou seja, todos os significados possíveis de serem realizados como texto, em algum momento interativo. É um sistema porque o falante tem à sua disposição várias alternativas possíveis das quais pode lançar mão para construir significados que deseja, todavia opta por aquele que melhor se adapta a seus propósitos comunicativos no texto que produz, seja ele oral ou escrito.

O significado pretendido é alcançado ao se confrontar, em uma relação paradigmática, as escolhas feitas em detrimento das diversas outras escolhas que poderiam ter sido feitas, mas não o foram. É o contexto da interação e os propósitos do falante que determinam as escolhas feitas na produção de seu texto. Na verdade, há uma relação dialética entre texto e contexto porque um determina e é determinado pelo outro. Podemos dizer, portanto, que a escolha⁵ é motivada pelo contexto de situação e nos fornece pistas das intenções a ela subjacentes. Essas intenções, que advêm do contexto e ficam gravadas na materialidade do texto, podem ser recuperadas com a identificação das escolhas linguísticas feitas tanto no nível léxico-gramatical como no nível da semântica do discurso.

Vemos, portanto, que o conceito de escolha é um conceito basilar da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Como veremos a seguir, alguns artigos deste número, mesmo aqueles que não têm como base teórica a LSF, apontam para a importância do conceito de escolha nos textos que investigam e discutem como as seleções feitas impactam a inserção do escritor na comunidade acadêmica.

O trabalho *Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistêmico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante* de Blanco e Moyano preenche uma lacuna nos estudos da pedagogia de gênero sob a perspectiva da LSF ao descrever e comparar os modelos pedagógicos desenvolvidos e suas

5. Thompson (1997) explica que a palavra ‘escolha’ “não significa, necessariamente, um processo de seleção consciente por parte do falante”. Uma análise funcional visa a saber “as razões de o falante produzir um determinado fraseado no lugar de qualquer outro, em um contexto específico” (p. 8).

reformulações em diferentes contextos. Teve como objetivo “descrever as metodologias de tratamento da leitura e da escrita acadêmica de base sistêmico-funcional em universidades de língua inglesa e espanhola, e contrastá-las, considerando o foco que colocam no gênero, o papel que a metalinguagem assume nessas metodologias, o peso relativo da leitura e da escrita e a natureza da avaliação que realizam”. As autoras lembram que o conceito de gênero é um dos fundamentos da LSF, sendo definido por Martin como “a staged, goal oriented, social activity” (1984, p. 25). Acrescentam que, além de o gênero apresentar uma estrutura esquemática e pressupor um objetivo a ser alcançado, as escolhas linguísticas feitas nos níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo são definidoras do gênero e apontam para as diferentes funções de cada estágio na produção de significados. Vemos, assim, a relação entre a linguagem do texto e seu contexto de uso, um prevendo o outro, viabilizando a compreensão e a produção escritas.

Blanco e Moyano expõem os primeiros modelos para o ensino da leitura e escrita baseados na LSF, apontando alguns problemas e as propostas de solução. Descrevem as estratégias constitutivas do *Teaching-Learning Cycle* (TLC) que foi seguido do modelo *Reading to Learn* (R2L), ambos desenvolvidos pela Escola de Sidney. Esses modelos foram então adaptados para uso no contexto universitário em países anglófonos e países falantes de espanhol. O primeiro modelo serviu de base ao *Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments* (SLATE) e à proposta de Moyano (2017); do segundo, surgiu o *Scaffolding Academic Literacy* (SAL) e a proposta de Blanco (2019, no prelo). Outro ponto importante discutido pelas autoras é a natureza e os critérios de avaliação da atividade de escrita em cada modelo. Pela qualidade das informações fornecidas, pela avaliação dos modelos apresentados e pela proposta de adaptação em diferentes contextos, é um trabalho que representa grande contribuição para a pesquisa sobre o ensino da leitura e escrita.

Em seu artigo, Olmos-Lopez parte do princípio de que a comunidade acadêmica preza que escritores tomem posição em relação ao seu tema de estudo quando fazem escolhas de verbos para o relato de outras obras. Em se tratando da teoria que dá sustentação à pesquisa, os escritores, por meio de citações, procuram dar credibilidade a seu trabalho, incorporando em seu texto vozes de autores com cujas obras

dialogam. A autora analisa como alunos de graduação se posicionam em seus trabalhos de conclusão por meio do uso de verbos de citação. Usando ferramenta computacional da Linguística de Corpus, ela faz um levantamento dos verbos de citação mais empregados pelos alunos, tendo como referência uma lista apresentada por Swales (2014) e Brezina (2012). Os verbos dessa lista foram então agrupados em três tipos, conforme sugere Hyland (2001): pesquisa, cognição e discurso. Usar essas três categorias mostrou ser uma proposta fecunda porque, conforme a autora, os verbos de citação que delas fazem parte já são, em sua essência, modos de se posicionar porque carregam carga avaliativa e denotativa da citação.

Olmos-Lopez conclui o trabalho apontando que os graduandos fazem uso desse tipo de verbos em suas citações, principalmente na parte teórica, como era de se esperar, mostrando que eles estão a par das funções retóricas de cada parte. A autora ainda observa que, na falta de posicionamento dos escritores com esse tipo de escolha, os alunos fazem uso de outras escolhas linguísticas como estratégias para suprir tal lacuna, demonstrando assim que estão cientes da importância de uma tomada de posição.

Finalmente, a autora defende o ensino explícito de verbos de citação, argumentando que eles têm o poder de trazer à tona as várias opções disponíveis para o aluno de tal modo que seu posicionamento ocasione um maior envolvimento da audiência. Sendo assim, *Stance-taking: reporting verbs in EFL undergraduate theses* é um trabalho que contribui sobremaneira para o ensino de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira, posto que enfatiza a necessidade de conscientização dos alunos para o uso de recursos retóricos que marquem sua inserção na, e seu pertencimento à, comunidade acadêmica.

Outro artigo que investiga escolhas situadas em contextos determinados e motivadas por propósitos específicos se intitula *Práticas de Letramento Acadêmico na construção do pertencimento de alunos de iniciação científica a comunidades de prática: uma análise a partir de relatórios de pesquisa*, de autoria de Leite e Pereira.

Os pesquisadores optaram por analisar a sessão metodológica dos relatórios em dois diferentes campos do conhecimento - Sociologia e Psicologia – para verificar como os alunos, em seus relatórios

de Iniciação Científica, se inserem no fazer dessas comunidades específicas. Optou-se por essa sessão porque, conforme os autores, ela estabelece “mais claramente a identidade da pesquisa: ela define as formas de proceder dos pesquisadores, de modo que conecta os alunos com as maneiras de construir conhecimento em uma determinada área”. A investigação utiliza os Estudos de Letramento como prática social de Barton et al (2000), dentre outros e, dentro dessa linha, segue um modelo ideológico, defendendo “uma concepção de escrita como prática social, com foco nas relações de poder, na identidade e no agenciamento através da linguagem (Lea & Street, 2014)”.

Dentre as descobertas, os autores verificaram que os alunos fazem escolhas linguísticas com o propósito de marcar seu pertencimento à comunidade: escolhas lexicais referentes a seu campo de estudo no que se refere à metodologia científica e ao objeto de estudo, e escolhas gramaticais em se tratando de citações. Em sua conclusão, o artigo ressalta a importância de uma expansão na forma como os conhecimentos de metodologia científica são tratados nos cursos de graduação e sugere que sejam priorizados e não fiquem restritos a uma disciplina específica. Leite e Pereira vão mais além em sua contribuição e apontam a necessidade do desenvolvimento de programas e projetos de letramento que levem em consideração tanto as especificidades do campo de estudo do pesquisador iniciante quanto aspectos mais gerais sobre a arte de se fazer ciência.

Os artigos apresentados acima têm diferentes bases teóricas, investigam a atividade de escrita sob metodologias distintas e utilizam como objeto de estudo textos produzidos em contextos do ensino superior diversos; no entanto, trazem o conceito de escolha como elemento importante na atividade de escrita, posto que marca o pertencimento do escritor à comunidade em que o texto é produzido.

2.2. Los escritores manifiestan, construyen y negocian sus identidades a través de sus textos, por Federico Navarro

Escritores manifiestan, constroem e negociam suas identidades por meio de seus textos

Writers show, construct, and negotiate their identities through their texts

Según Tebeaux (2016), las y los estudiantes universitarios de los años 1970s tenían un manejo bastante bueno del inglés técnico, pero esta característica ya no existe en los estudiantes actuales, quienes carecen de las habilidades básicas de escritura necesarias para la educación superior. La autora concluye que “la literacidad básica de los estudiantes ingresantes continúa su declive de forma cada vez más rápida” (Tebeaux, 2016, p. 18; traducción propia).

Sin embargo, precisamente en los años 1970s, algunos autores señalaban un panorama similar. En su libro *The End of Education*, Wagner denunciaba que las aulas se habían poblado de estudiantes “agresivos”, “burros”, “desadaptados”, individualistas e indiferentes al aprendizaje. Según este autor, los cursos de escritura básica se habían convertido en una “agencia de beneficencia”, un “centro de entretenimiento” y “una forma de psicoterapia política”, y los escritores en formación significarían el fin de la educación (Lu, 1992; traducción propia).

A pesar de esto, 80 años antes del libro de Wagner, un conocido informe de la Universidad de Harvard de 1895 ya se lamentaba de que los estudiantes ingresantes fueran incapaces “no solo de hablar, sino de escribir en su lengua materna con facilidad y corrección” y de lo “absurdo” que era que la universidad dedicara tiempo a enseñar lectura y escritura, una tarea asignada a los niveles educativos previos, en lugar de ocuparse de “sus funciones propias” (Harvard, 1895, p. 119; traducción propia).

Como demuestran estos antecedentes, la universidad contemporánea y su gradual masificación, de la mano de la expansión de la sociedad del conocimiento, ha venido acompañada de “una tradición de 120 años de queja sobre la escritura de los estudiantes”, tal como lo describe Russell (Russell, 1991/2002, p. 6). Esta narrativa social recurrente de una crisis reciente y terminal de la escritura en los estudiantes más jóvenes, en contraste con un supuesto patrimonio letrado más sofisticado de los estudiantes de los años previos, es un fenómeno que se asocia a los momentos de expansión del sistema universitario, de acceso de estudiantes no tradicionales (Bazerman et al., 2005/2016, p. 88; Lillis, 2001, p. 21), y de tensión entre los *habitus* (Bourdieu, 1994/1997) académicos propios de los sectores privilegiados y los *habitus* de sectores históricamente excluidos de la educación superior.

Si la percepción de crisis de la escritura se agudiza cuando la universidad se abre a los sectores sociales excluidos, entonces la queja sobre la escritura estudiantil supone una reacción conservadora que, quizás sin saberlo, reproduce inequidades, patrones hegemónicos y segregación, a la vez que se sustenta en un discurso del déficit (O'Shea et al., 2016; Smit, 2012). Esta posición desconoce las responsabilidades institucionales frente a estudiantes históricamente olvidados por la educación superior, al tiempo que invisibiliza los aportes y saberes de estos estudiantes y sus comunidades. Además, no está informada por una teoría de la escritura como proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Bazerman, 2013), incluyendo las distintas etapas educativas y ámbitos disciplinares: la escritura debe enseñarse en educación superior porque las demandas letradas son nuevas y complejas para los estudiantes.

Además, y quizás más importante, el discurso del déficit y la queja sobre la escritura estudiantil borran por completo la agencia, las identidades y la ideología de los estudiantes. Desde una perspectiva de déficit, los estudiantes solo se construyen como sujetos de carencias que no logran adecuarse al contexto ni cuentan con los recursos semióticos que se espera de ellos, y sus textos operan como un registro de errores y fallidos que demuestra esa inadecuación y falta de preparación para el entorno universitario.

Sin embargo, esta perspectiva paternalista y remedial no toma en consideración que las y los estudiantes han sido protagonistas de cambios sociales, culturales y educativos a lo largo de la historia reciente (Bellei et al., 2010), con frecuencia mediante el uso de la escritura en sus acciones políticas (Navarro, 2018). Además, los estudiantes suelen participar en prácticas letradas diversas y complejas, a las que la universidad muchas veces da la espalda. Incluso muchos de ellos hablan más de una lengua. Este patrimonio semiótico y cultural no hegemónico que traen consigo algunos estudiantes, distinto del capital cultural académico privilegiado en la universidad, ha sido estudiado por la literatura especializada como *aportes estudiantiles* (*students' incomes*; Guerra, 2015), *fondos de conocimiento* (*funds of knowledge*; Birr Moje et al., 2004; Moll et al., 1992), o *riqueza cultural comunitaria* (*community cultural wealth*; Yosso, 2005), entre otros. En efecto, los lectores y escritores no son sujetos de carencias ni reproductores pasivos

de patrones semióticos determinados por el ámbito y la situación, sino que realizan y negocian identidades y puntos de vista de forma activa y significativa en sus textos (Scott, 2015).

Desde un punto de vista socioconstructivista, la identidad es fluida, múltiple, compleja y negociada según los distintos contextos y momentos de la vida de una persona. Se asocia con categorías y grupos sociales según variables étnicas, etarias, disciplinares, geográficas, lingüísticas, de género, de (dis)capacidad u otras, que Burgess e Ivanič (2010) denominan *posibilidades socialmente disponibles para la individualidad (socially available possibilities for selfhood)*. Por ejemplo, estudios sobre estudiantes pertenecientes a minorías señalan que estos pueden adoptar tres formas de negociar sus identidades en contextos escolares: *asimilación, oposición y combinación*. Un estudiante que opta por asimilarse a la norma hegemónica puede obtener un mayor acceso a los recursos para conseguir logros académicos, pero quizás sufra el rechazo de su comunidad de pertenencia (Guerra, 2015).

En particular, los estudios de la escritura consideran que al escribir se lleva a cabo un acto que involucra centralmente la identidad (Ivanič, 1998), incluyendo cómo se consideran las escrituras propias y de los demás, ya que los escritores desarrollan y manifiestan sus identidades en relación con las creencias y valores de las comunidades con las que se vinculan (Roozen, 2015). Según Ivanič, la identidad del escritor incluye la identidad que lleva al acto de escritura (*autobiographical self*), la identidad que se construye y manifiesta mediante ese acto de escritura (*discoursal self*, proyección de identidad, y *authorial self*, proyección de autoridad) y la identidad percibida por los lectores (*perceived writer*). Estas identidades no son estáticas, sino que se manifiestan y construyen en un proceso dinámico constituido por escalas temporales de extensión diversa (cf. Burgess & Ivanič, 2010). Desde un punto de vista sociolingüístico, la identidad de las personas surge de la interacción entre su pertenencia social, sus usos del lenguaje y los contextos en los que se producen esos usos (Gee, 1990/2015).

Las investigaciones sobre identidad y escritura indagan en las valoraciones y sentidos de pertenencia o exclusión que los escritores otorgan a ciertas elecciones léxicas, gramaticales o discursivas, a ciertos géneros discursivos y a ciertos roles letrados (Lillis, 2008).

En ocasiones, los estudiantes que ingresan a la educación superior pueden sentir un choque entre sus identidades y patrimonios letrados, contruidos en sus contextos de origen, y las expectativas y prácticas de la universidad (Ivanič, 1998).

Por otro lado, las investigaciones plantean que los escritores integran múltiples identidades superpuestas entre sí, que se descubren, visibilizan y construyen según el contexto, la audiencia o el problema retórico, y que están inextricablemente atravesadas por ideologías y relaciones de poder (Villanueva, 2015). Por ejemplo, una escritora no mostrará exactamente la misma identidad cuando escriba una carta de reclamo a la directora de la escuela de su hija que cuando escriba la carta de presentación de un artículo científico enviado a una revista internacional, aunque elabore ambas cartas con pocos minutos de diferencia. Esta identidad multifacética de los escritores no es siempre voluntaria ni consciente, e incluye con frecuencia tensiones y contradicciones identitarias.

Estas identificaciones con distintos usos del lenguaje, complejas y dinámicas, están vinculadas con la noción de *agencia* o capacidad de actuar en el mundo en el marco de determinaciones estructurales (Zavala, 2011). En efecto, las acciones que se llevan a cabo están atravesadas por lo que las personas creen ser y, en sentido inverso, las identidades se construyen y reconstruyen a través de las acciones de los sujetos (Lillis, 2013). La agencia estudiantil permite comprender el espacio de negociación, flexibilidad y transformación en el que las identidades, perspectivas, intereses e historias individuales se vinculan con las oportunidades, demandas y restricciones de situaciones y contextos culturales en los que participan los individuos (Yancey, 2015). En el fondo, esta tensión entre lo individual y lo social se ubica en el centro de la resolución de problemas retóricos: la escritura expresa la voz del escritor, pero se vincula con escritos previos y se orienta a la comprensión y expectativas de los lectores.

Por ejemplo, distintas investigaciones han demostrado que el uso de fuentes académicas no es exclusivamente una cuestión de normas de citación, sino que puede estar mediado por la familiaridad y valoración que hagan de ellas los escritores en formación (Ávila Reyes et al., 2020; Lillis, 2001; Zavala, 2011). Así, para muchos estudiantes

poco familiarizados con las formas académicas de construcción de conocimiento, citar fuentes académicas amenaza e invalida el lugar de su voz y de su perspectiva, y por eso optan activamente por no usarlas. Estas investigaciones también han mostrado la negociación, ajuste y transformación de identidades que este proceso involucra, como se puede apreciar en el testimonio de una estudiante universitaria no tradicional en Chile: “es que yo lo rechazaba mucho, yo decía que esa no era yo, pero ahora que lo pienso es un ‘yo’ pero haciendo otra cosa, no superándome, porque no encuentro que una persona que habla académicamente se supera o es bacán; no, pero siento que es otra parte para comunicarme” (Ávila Reyes et al., 2020, p. 14).

En este volumen especial, las investigaciones de Hania Salter-Dvorak, por un lado, y de Lina Calle-Arango, Natalia Ávila Reyes y Alejandra Meneses, por el otro, parten del supuesto de que los escritores realizan y negocian identidades y puntos de vista con el fin de interpretar sus formas de escritura y de participación en entornos educativos.

Hania Salter-Dvorak aborda la escritura académica a partir de la observación de interacciones de aula en eventos letrados (Lea & Street, 2006) que tienen la producción escrita al centro. Las observaciones se triangulan con la interpretación de esas interacciones que estudiantes y docentes ofrecen en entrevistas y en diarios de aprendizaje. Se trata de un estudio etnográfico de dos casos—estudiantes que hablan inglés como segunda lengua en programas de maestría en Reino Unido—que permite a la autora poner en crisis el valor de las interacciones grupales cuando están atravesadas por relaciones de poder asimétricas y por supuestos culturales implícitos. Los estudiantes en la investigación de Salter-Dvorak restringen su participación oral y escrita y reciben *feedback* negativo de sus docentes porque su marco cultural y lingüístico no habilita el tipo de interacción esperada en este contexto educativo. De esta forma, la triangulación de observaciones de interacciones en aula, interpretaciones en entrevistas y reflexiones por escrito, protagonizadas por escritores en formación, aporta perspectivas útiles para la pedagogía de la escritura en educación superior.

Lina Calle-Arango, Natalia Ávila Reyes y Alejandra Meneses abordan una temática de larga tradición en los estudios de la escritura latinoamericanos e internacionales: los patrones de citación (citas

directas/indirectas e integrales/no integrales). Pero, en lugar de asociar esos patrones a disciplinas o niveles educativos, los vinculan a estudiantes particulares, en un programa de doctorado en educación en Chile, y a los sucesivos borradores de una revisión sistemática de la literatura. Al igual que Salter-Dvorak, las autoras utilizan entrevistas para triangular sus observaciones (en este caso, de textos) con las interpretaciones y explicaciones que brindan los escritores en formación. De esta forma, los patrones de citación corresponden a opciones semióticas activas y significativas de parte de escritores que se inscriben en trayectorias previas, pertenencias disciplinares, expectativas sobre géneros y demandas educativas, y preferencias e identidades letradas.

En suma, estos estudios demuestran que los estudiantes manifiestan, construyen y negocian sus identidades a través de sus escritos, expresando puntos de vista sobre ellos mismos, sobre el lenguaje y sobre sus contextos, a través de elecciones semióticas activas y significativas. Más importante aún, estas evidencias obligan a revisar las nociones de sentido común sobre una supuesta crisis de la escritura, a criticar las expectativas estáticas y hegemónicas sobre ciertas formas del discurso académico, y a reconocer el protagonismo estudiantil en el desarrollo de la universidad contemporánea.

2.3. Escrever envolve engajar-se com o conhecimento disciplinar de uma área ou campo, por Orlando Vian Jr.

Writing involves engaging with disciplinary knowledge of an area or field

Escribir implica vincularse con el conocimiento disciplinario de un área o campo

O conjunto de textos agrupados sob esse conceito limiar aborda uma questão bastante complexa e multifacetada em relação aos estudos sobre o processo da escrita e suas tecnologias no ensino superior: a necessidade de os produtores textuais, para atingirem o sucesso acadêmico e os propósitos de sua escrita, engajarem-se com o conhecimento disciplinar da área em que se inserem, ou em que pretendem inserir-se, no caso de pesquisadores em formação. Trata-se, portanto, de um aspecto imprescindível na escrita acadêmica no ensino superior.

O acesso ao conhecimento disciplinar de cada área, desse modo, torna-se um elemento-chave para que a produção escrita possa estabelecer o diálogo com a comunidade em que se insere, de modo que os produtores textuais possam atingir os propósitos de seus textos para inserir-se na comunidade de modo eficiente.

Diante desse cenário, o estudo de caso relatado no texto *Escribir colaborativamente sobre problemas de Biología para aprender la disciplina* trata do conhecimento disciplinar com o qual os alunos universitários do campo da Biologia devem se engajar para produzir textos da área, tomando por base uma metodologia ativa comumente conhecida e referida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Partindo dos princípios da metodologia da ABP, González Lillo e López Ferrero abordam analiticamente os textos por meio do conceito de sequências textuais explicativas e argumentativas, com base no preceituado por Adam (1992) de que o texto, enquanto objeto abstrato, compõe-se de sequências que respondem a uma combinação de enunciados categorizadas em cinco tipos.

Tomando como base de análise as produções escritas dos alunos, bem como dados orais, as autoras apresentam como resultados três possibilidades de engajamento com o conhecimento disciplinar da área por meio do discurso acadêmico-científico, bem como em relação aos processos de autorregulação e corregulamentação que parametrizam tais discursos para, finalmente, engajaram-se na construção do conhecimento disciplinar vigente na área e os tipos textuais típicos. A mola-mestra para a metodologia ativa empregada está em como as habilidades para que o conhecimento seja construído devem ser explicitadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, com objetivo de promover a aprendizagem para que alunos de Engenharia Civil Informática possam engajar-se ao conhecimento de sua futura área de atuação, o texto de Sologuren & Venegas, intitulado *Entonces ¿Cómo lo describo? Modelo retórico discursivo del género informe de proyecto en español: una aproximación a la escritura académica en Ingeniería Civil*, descreve a organização retórico-discursiva do gênero Relatório de Projeto, bastante comum na subdisciplina de Engenharia Civil Informática. A relevância desse

gênero no ensino relaciona-se a seu importante papel de estabelecer a interface entre o discurso acadêmico e o discurso profissional.

Utilizando o modelo proposto por Swales para a análise e descrição de 58 textos, os autores chegaram à determinação da alta estabilidade na configuração do gênero que circula na área, que compreende cinco macromovimentos, 16 movimentos e 36 passos. A determinação de estruturas de gêneros como esses têm um importante papel para a teoria de gêneros textuais e grande relevância para a descrição da língua, sem mencionar o seu posterior uso no ensino em pedagogias com base em gêneros. O uso desses resultados na prática permite que se promova o engajamento dos alunos com o conhecimento disciplinar da área em que pretendem se inserir. Mais uma vez, é importante ressaltar a relevância da interface entre o discurso acadêmico e o profissional por meio da familiarização com conhecimento disciplinar da área. Não há dúvidas de que dificuldades emergem no ensino e os professores devem estar preparados para enfrentá-las, mas é inegável o papel da linguagem relacionada ao campo. É ilustrativo, neste caso, a relação entre uma subdisciplina (Engenharia Civil Informática), inserida em uma disciplina mais ampla (Engenharia Civil), o que reforça o papel essencial da interface entre gêneros textuais e a língua sensível a tais textos e sua relação com os movimentos e passos dos textos para sua eficácia retórica e discursiva.

As experiências relatadas em ambos os textos apontam para algo já sinalizado por Lea e Street (1998), uma vez que, como se poderá depreender pelos conteúdos dos dois textos, os alunos, ao praticarem, por meio de sua produção escrita, sua inserção em seus futuros campos de atuação, revelam em suas produções que é imprescindível a “adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (Lea & Street, 1998, p. 157).

Outro aspecto que emerge desses estudos são os textos e os gêneros que circulam nas comunidades de prática. Em relação a esse aspecto, um primeiro passo indicado por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 25) para a produção de textos acadêmicos “é verificar quais os gêneros mais usados na área em questão e como esses gêneros se configuram”.

As descrições desses gêneros e suas estruturas retóricas, bem como sua organização textual-discursiva, vista de distintas perspectivas

teóricas, como apresentadas em outros textos deste volume, revelam a importância da análise e da descrição dos gêneros que circulam nessas comunidades para os estudos sobre a escrita, seu ensino e sua produção.

Fica patente, ainda, conceitos relacionados aos agrupamentos sociais e discursivos que guiam as práticas letradas nesses contextos e, portanto, conceitos como os de comunidade discursiva, comunidade de prática, códigos de legitimação, gêneros nas distintas perspectivas teóricas, dentre tantos outros, trazem subsídios para compreendermos tais práticas de modo a didatizá-las para serem usadas em contextos de ensino da escrita na educação superior.

Sabemos que qualquer área do conhecimento utiliza um discurso bastante específico de sua comunidade de prática. Especificamente para o campo das ciências, Lemke (1990/1997) utiliza o termo “falar ciência” (*talk Science*/hablar ciencia). De acordo com o autor (Lemke 1990/1997), a aprendizagem no campo das ciências deve estar diretamente associada ao aprendizado da linguagem utilizada nessa área, pois os alunos devem, além de aprender a ciência em si, devem também aprender a ler, a escrever, a interpretar textos, problemas e tarefas que são desenvolvidos pela utilização de uma linguagem especializada que circula no campo.

Para esse tipo de ensino e nesse segmento, Lemke (1990/1997) ainda defende que não se pretende que os alunos apenas repitam as palavras, mas que possam construir sentidos com palavras próprias, revelando, assim, a apropriação do discurso acadêmico-científico a partir de seu aprendizado. Falar ciência, portanto, é uma habilidade que deve ser desenvolvida pelos alunos. A essa ideia, ao discutirem a escrita na escola secundária na Argentina, Navarro e Revel Chion (2013, p. 35) acrescentam: “Si bien Lemke emplea la expresión ‘hablar ciencia’ haciendo alusión a las ciencias naturales, es posible tomar prestada esa expresión para referirse a otras áreas”.

Fica evidenciado pelo texto de González Lillo e López Ferrero a apropriação do discurso acadêmico-científico na área das ciências biológicas, assim como da engenharia, revelado no texto de Sologuren & Venegas, fazendo emergir o significativo papel de práticas de linguagem que promovam estratégias linguísticas para o aprendizado de Biologia, para o primeiro, e de Engenharia Civil Informática

para o segundo, apontando para a importância de se promover práticas educacionais de modo que os alunos possam familiarizar-se com os gêneros que circulam na comunidade discursiva em que pretendem se inserir após sua formação e com os discursos e linguagens típicas de tais áreas.

Esse aspecto é reforçado por Dieb (2018) em uma coletânea com trabalhos sobre a escrita. O autor reforça a importância da produção escrita no contexto acadêmico ao afirmar que “saber escrever implica, essencialmente, uma certificação de sucesso, tanto em termos de aprendizagem para os estudantes como de ensino para os professores” (Dieb, 2018, p. 11).

A certificação de sucesso referida por Dieb ressoa no que já houvera apontado Johns (1997) há algumas décadas de que uma das tarefas no ensino da escrita é ajudar os estudantes a compreenderem e lidarem de forma adequada com os mistérios do texto acadêmico-científico no ensino superior.

Além do texto de González Lillo e López Ferrero e também do de Sologuren & Venegas, podemos apontar para a natureza multifacetada desse conceito limiar de engajamento com a comunidade, também presente em outros textos deste volume.

Um ponto importante a ser ressaltado é que, apenas saber ou conhecer a linguagem não basta. É preciso apropriar-se dela de modo a utilizá-la adequadamente nos gêneros que circulam na área, de modo a atender de forma eficaz aos propósitos sociocomunicativos de cada gênero e de modo a atingir o sucesso acadêmico, objetivando ao conceito limiar para os estudos da escrita de engajar-se com o conhecimento disciplinar de uma área ou campo, como os textos reunidos nesta seção.

2.4. Writing is a collaborative process, by Marília Ferreira

Escrever é um processo colaborativo

Escribir es un proceso colaborativo

Writing has been one of the most relevant breakthroughs in humankind history. Particularly in higher education, writing has been the main form of assessment and knowledge production (Hyland, 2007).

For this reason, the concern for proper writing instruction (in L1 or L2) has been paramount in higher education. Three basic approaches to writing instruction can be identified according to its focus: (a) on the product, (b) on the (cognitive and /or creative) process, and (c) on the social process.

A product-focused approach to writing and its instruction entails that the final text is flawless as it is based on good models provided by the instructor and without grammar mistakes. The assumption is that writing emerges as a natural result of a good command of the grammar; it does not have to be taught as it is the display of grammar knowledge (Grabe & Kaplan, 1996; Zamel, 1976).

The product-focused perspective understands that writing is the result of a (long) process of idea generation, text planning, drafting and revisions (Murray, 1985; Sommers, 1982). Writing emerges as a collaborative process in which not only instructors but also peers can contribute to the improvement of one's text. This collaboration happens in the form of (instructor's and peers') feedback on aspects ranging from spelling and word choice to the quality and the ordering of ideas, of teacher-student conferences to discuss several aspects of the draft and peer review sessions (Zamel, 1982). This cooperation represents a movement against prescriptivism in the form of pre-conceived rhetorical models and for creativity and for the empowerment of the writers (student/learner) who are able to manifest their own ideas and preferences. Process writing placed high value on writing instruction and, as a result, on collaboration. Writing was redefined from a pure isolated individual activity to a more cooperative one in which assistance from others play a major role.

In more social based approaches to writing instruction, writing (and literacy) is conceived as a socially embedded activity (Atkinson, 2003), part of activity systems (Russell, 1997), and of "social practices associated with different domains of life" (Barton & Hamilton, 2000, p. 10). The social turn in writing studies does not dismiss collaboration; however, due to its focus on the situated practice of (production and comprehension) texts this aspect of writing seems to be taken for granted. Assuming that academic discourse is challenging for both native and nonnative speakers (Habibie, 2019), and that its socialization

should be provided by the higher education system (Hyland, 2007; Wingate, 2019) a good dose of collaboration is needed to teach/foster writing: among different departments or schools, between faculty and students, between administrative sectors and the academic community, for example. In a more socially oriented view of writing (and literacy) collaboration is reconfigured from an individualist altruistic act to a *modus operandi* present in different layers of the social practice.

In a Vygotskian tradition, collaboration along with interaction emerge as a powerful tool to promote cognitive human development. And one crucial form of development is writing (Vygotsky, 1978). For this reason, collaboration acquires even greater importance in writing studies.

While in process writing collaboration is a means to achieve a good final text in Vygotskian tradition, collaboration is the very source of human development. Studies based on this tradition will focus on intramental aspects of collaboration — use of L1, private speech, (DiCamilla & Antón, 2012; Villamil & DeGuerrero, 1996), inner speech (Antón & DiCamilla, 1999; Hu, 2002), intermental ones —, oral interaction (Dubao, 2012), the construction of zones of proximal development (Aljaafreh & Lantolf, 1994) and writing concept development (Ferreira, 2015, 2021; Ferreira & Lantolf, 2008).

Collaboration, similar to interaction, has always been an appealing concept to human sciences and, for this reason, it is highly consensual that is beneficial for learning. However, the challenges needed to be faced in order to promote it are often overlooked. For example, consider the following scenarios.

If writing is to be collaborative it is crucial that different partners become engaged to support writing instruction. In Letras majors, pre-service teachers need to experience this collaborative process in order to nurture that in their future (writing) classes. Students should have time to do peer review, to go to the writing center (if there is one available), to experience a writing instruction culture in which process is more valued or as valued as the final product to be graded (see Aranha & Oliveira, 2020 and Muto, 2018 for further information on how writing has to be more nurtured in Brazilian Letras majors).

In Brazilian crowded high school classes, to promote collaborative writing is a herculean task. On one hand, students might not be willing to do peer review as they may not see this task as part of their work. On the other hand, teachers may not be willing to promote peer review as this adds to their already heavy workload.

From these scenarios, we can see that collaboration requires time, energy, good will, the review of beliefs and compatibility. To write collaboratively may imply negotiating topics, interests and providing feedback to colleagues/peers. If one has not experienced such a thing, it can be hard to accept that. In our work in LLAC⁶, it is not uncommon to see students afraid of having their texts read by third persons, or colleagues afraid of improving colleagues' texts. Also, participating in collaborative projects requires some minimal sharing of world views, theories and epistemologies.

Collaboration also requires adequate material conditions to take place: writing centers, writing instruction policies (to provide feedback, to value processes, to decide who is responsible for this teaching) and technology. We all had experienced more collaboration because of conference apps like zoom and google meet during the pandemic.

In our special issue writing as collaboration appeared strongly. In the text *Incidencia de la revisión por pares*, Boilos provides a good example of how peer review is conducted in a discipline from a Primary Education major in Spanish as L1 to promote textual improvement. The analysis shows that the modifications mainly referred to the insertion of citations and grammar correction. It is important to prepare students for peer reviews by providing a guideline, for example. This guideline would lead students to focus on the several aspects of text production and to move beyond grammar mistakes. Also, this study reveals the importance of citations. Often, students need assistance with this crucial issue of academic discourse and peers can be of great help in this process.

6. Laboratory of Academic Literacy at USP. <https://letramentoacademico.fflch.usp.br>

In Analyzing a Faculty Learning Community strategy based on a process-genre approach supported by videos to develop the writing competence of English Teaching students, Caro et al ingeniously implement the process approach to writing instruction to a very much needed population: language teachers. Understanding writing as collaboration implies experiencing it. This text reports interesting action research that provided pre-service English teachers a rich opportunity to live the approach, and consequently, to likely replicate it later in their own classes.

The text *Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções de gestores de universidades públicas paranaenses e experiências prático-investigativas* by Vignoli et al reports the recently created LILA (Laboratório Integrado de Letramentos) that aims to foster the concept of academic literacies (Lea & Street, 2014) to the higher education system of Paraná State, Brazil. The actions reported at national and local levels aimed to redefine academic communities' views of what academic literacy is: from deficit, skill based to social situated practices. The piece addresses a very relevant aspect for interventionist studies: how can beliefs/concepts be changed? Literacy in general and writing more specifically have different conceptualizations mainly materialized by people's real actions upon the world rather than by verbal thinking. The collaboration that the text reports at an institutional level shows how writing as collaboration can transcend theoretical approaches and be reconfigured to current needs of particular institutions.

In sum, writing as collaboration is a fruitful way to conceive writing and its instruction, and encompass both the individual and the institutional levels. One can see collaboration simply as a step towards the creation of texts and its improvement (in a cognitive or more creative perspective of process approach) or as a more complex element in one's cognitive developmental path (Vygotsky, 1987). Or even as a required action by the social practice of academic text production. However, multifacetedness of collaboration should not be missed: it is (not only) about improvement of text quality; it is (not only) about promoting peer interaction in the classroom; it is (not only) about developing collaborative skills as the default *modus operandi* of academia; it is (not only) about developing higher mental functions; it is (not only) about individual expressivism and agency (Engstrom & Sanino, 2020).

Collaboration is all the above so that we can investigate and promote writing in its full richness: the product, the process of its production, the texts and genres, the social practice, the general and the specific textual aspects and skills, the individual and the social/institution.

3. Considerações Finais/*Concluding Remarks/* Consideraciones Finales

Nosso intuito, com este volume especial sobre escrita acadêmica no ensino superior, foi o de apontar para os avanços na área e as novas possibilidades teóricas e metodológicas surgidas recentemente, bem como o surgimento de investigações em segmentos menos pesquisados anteriormente, como a produção escrita na pós-graduação.

Apontamos, também, para a natureza multifacetada tanto do processo de escrita e todos os elementos envolvidos nas escolhas realizadas nos textos, desde a geração de ideias, organização textual, produção, revisão e publicação, quanto dos conceitos limiares e como permeiam distintos trabalhos, fornecendo subsídios valiosos para o ensino e a pesquisa sobre a produção escrita.

Outro ponto revelado pelos estudos deste volume é a emergência, nos contextos latino-americanos, de pesquisas sobre a escrita no âmbito dos cursos de pós-graduação e os recursos que podem ser considerados na formação do pesquisador de modo a produzir seu relatório de suas dissertações e teses e os aspectos da linguagem acadêmico-científica para os quais devem estar atentos.

Temos a certeza de que há muito ainda a ser descoberto e novas possibilidades de estudos e outros conceitos limiares surgirão no campo, mas, com este volume, ficam abertas possibilidades e indicada a necessidade de constantes estudos, pesquisas e publicações sobre a escrita.

Agradecimentos/*Acknowledgments/Agradecimientos*

Federico Navarro agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por FONDECYT 1191069 de ANID.

Orlando Vian Jr. agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de pesquisa de produtividade em pesquisa processo 306206/2020-0.

Os editores agradecem a colaboração dos pareceristas listados a seguir que contribuíram de forma atenta, criteriosa e zelosa na avaliação anônima por pares dos trabalhos deste volume especial:

Adriana Bolívar, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Adriana N. Accioly Nóbrega, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Andrea Revel Chion, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Beatriz Gabbiani, Universidad de la República, Uruguai
Benedito Bezerra, Universidade de Pernambuco, Brasil
Betânia Passos Medrado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Brooke Ricker Schreiber, Baruch College, CUNY, Estados Unidos
Bruce Horner, University of Louisville, Estados Unidos
Carla Falcão, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Chris Thaiss, University of California, Davis, Estados Unidos
Constanza Padilla, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Cristiane C. de P. Brito, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Cristiane Fuzer, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Daniela Stagnaro, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
Deise Prina Dutra, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Elaine Espíndola, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Fábio Bezerra, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Gabriela Gómez, Universidad de O'Higgins, Chile
Graciela Rabuske Hendges, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Guadalupe Álvarez, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
Guilherme Fromm, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Hilda Di Fabio, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
Ide Hagui, University of Glasgow, Reino Unido
Izabel Nascimento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Jéssica do Nascimento Rodrigues, Universidade Federal Fluminense, Brasil
John B. Corbett, BNU-HKBU United International College, China
Jonathan Hall, York College, CUNY, Estados Unidos
Jorama Stein, Universidade Federal do Pampa, Brasil
Jusmeidy Zambrano, Universidad Nacional de Chilecito, Argentina
Karen López Gil, Universidad del Valle, Colômbia
Laura Eisner, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Lucia Rottava, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Luciana C. Fonseca, Universidade de São Paulo, Brasil

Luzia Bueno, Universidade São Francisco, Brasil
Mailing Rivera Lam, Universidad de Antofagasta, Chile
Marcela Jarpa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
Margarita Vidal Lizama, Pontificia Universidad Católica, Chile
Maria Constanza Errazuriz Cruz, Pontificia Universidad Católica, Chile
María Dolores Flores Aguilar, Instituto Tecnológico de Mazatlán, México
María Elena Molina, Universidad Nacional del Sur, Argentina
Maria Francisca da Silva, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
María Jesús Espinoza, Universidad Diego Portales, Chile
Maria Otilia Guimarães Ninin, Universidade Paulista, Brasil
Marisol Velázquez, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
Mary Lourdes Silva, Ithaca College, Estados Unidos
Messias Holanda Dieb, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Núria Castells, Universidad de Barcelona, Espanha
Omar Sabaj, Universidad de la Serena, Chile
Paula González-Álvarez, Universidad de Chile, Chile
Paulina Meza, Universidad de La Serena, Chile
Renilson José Menegassi, Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Rodrigo Henriquez, Pontificia Universidad Católica, Chile
Rosa Yokota, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Rosângela Dantas, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Roxanna Correa, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Sara Regina Scotta Cabral, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Sílvia Ramírez Gelbes, Universidad de San Andrés, Argentina
Solange Aranha, Universidade Estadual Paulista/Campus Rio Preto, Brasil
Soledad Concha, Universidad de O'Higgins, Chile
Soledad Montes, Lancaster University, Reino Unido
Sulany Silveira dos Santos, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Tatiane Castro dos Santos, Universidade Federal do Acre, Brasil
Thayane Campos, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Thiago Jorge Ferreira Santos, Grupos de pesquisa, ALTER-AGE e Linguagens, discurso e ensino da USP, Brasil
Vanda Maria da Silva Elias, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Vivian C. Rio Stella, Uniachieta, Brasil
Wellington Vieira Mendes, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

Conflito de interesses/Conflict of interests/ Conflicto de intereses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

The authors declare they have no conflict of interest.

Los autores declaran no tener ningún conflict de intereses.

Contribuição dos autores/Credit Author Statement/ Contribución de los autores

Nós, Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. e Marília M. Ferreira declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Em conjunto, elaboramos a Introdução e as Considerações Finais. As demais partes do texto, foram escritas por Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. e Marília M. Ferreira, respectivamente.

We, Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. and Marília M. Ferreira, hereby declare that we do not have any potential conflict of interest in this study. We have together elaborated the Introduction and the Concluding Remarks. The other sections were written by Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. and Marília M. Ferreira, respectively.

Nosotros, Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. y Marília M. Ferreira, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio. Todos hemos elaborado la Introducción y las Consideraciones Finales. Las otras partes del texto fueron escritas por Célia Macedo, Federico Navarro, Orlando Vian Jr. y Marília M. Ferreira, respectivamente.

Referências/References/Referencias

- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adler-Kassner, L., & Wardle, E. (Eds.). (2015). *Naming What We Know. Threshold Concepts of Writing Studies*. USA: Utah State University Press.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.

- Antón, M. & DiCamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247.
- Aranha, S. & de Oliveria, L.C. (2020). Second language writing teacher education. In L. Seloni, L. & S.H.Lee (Eds.), *Second Language Writing Instruction in global contexts* (pp. 270-284). United Kingdom: Multilingual Matters.
- Ashanti Young, V. (2014). Are you part of the conversation? In V. Ashanti Young, R. Barret, Y. S. Young-Rivera, & K. B. Lovejoy (Eds.), *Other people's English. Code-meshing, code-switching, and African American literacy* (pp. 1-11). New York: Teachers College Press.
- Atkinson, D. (2003). Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 49-63.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education policy analysis archives*, 28(98), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: reading and writing in context*. (pp. 7-14). London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. (2005)
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (Eds.). (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Universidad de Chile & UNICEF.
- Birr Moje, E., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Blanco, J. (en prensa). *Scaffolding academic literacy en el contexto de formación inicial de maestros en españa*. En N. Ávila (Ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario*. Colorado: The WAC Clearinghouse.

- Bourdieu, P. (1997/1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brezina, V. (2012). Use of Google scholar in corpus driven EAP research. *Journal of English for Academic Purposes, 11*, 319-331.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication, 27*(2), 228-255. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Canagarajah, S. (Ed.). (2020). *Transnational literacy autobiographies as translingual writing*. London: Routledge.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiCamilla, F. & Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics, 22*(2), 160-188.
- Dieb, M. (2018). *A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras*. Campinas: Pontes.
- Dubao, A.F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*(1), 40-58.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2020). Toward a vygotskian perspective on transformative agency for social change. In A.Tanzi Neto, F. Liberali & M. Dafermos (Eds.). *Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice* (pp. 87-109). Switzerland: Peter Lang.
- Ferreira, M. M. & Lantolf, J. P. (2008). A concept-based approach to teaching: writing through genre analysis. In J. P. Lantolf & M. P. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 285-320). United Kingdom: Equinox.
- Ferreira, M.M. (2015). *A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico-cultural*. (Tese de Livre-Docência). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- _____. (2021). Using Developmental Teaching to promote Critical EAP in an academic writing course in English. In C.MacDarmid & J. J.MacDonald. (Eds.), *Pedagogies in English for Academic Purposes: teaching and learning in international contexts* (pp.75-106). London: Bloomsbury.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>

- Frost, A., Kiernan, J., & Blum Malley, S. (Eds.). (2020). *Translingual dispositions. Globalized approaches to the teaching of writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Gee, J. (2015/1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). London: Routledge.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. England: Longman.
- Guerra, J. C. (2015). *Language, culture, identity and citizenship in college classrooms and communities*. London: Routledge.
- Habibie P. (2019). To Be Native or Not to Be Native: That Is Not the Question. In: P. Habibie & K. Hyland (Eds.), *Novice Writers and Scholarly Publication* (pp. 35-49). London: Palgrave.
- Halliday, M. A. K & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London: Routledge.
- Harvard. (1895). Report of the Committee on Composition and Rhetoric to the Board of Overseers of Harvard College. <https://catalog.hathitrust.org/Record/008993357>
- Horner, B., NeCamp, S., & Donahue, C. (2011). Toward a multilingual composition scholarship: from English only to a translingual norm. *CCC*, 63(2), 269-300.
- Horner, B., & Hall, J. (2018). Special issue on transdisciplinary and translingual challenges for WAC/WID. *Across the Disciplines*, 15(3).
- Huh, M. (2002). Writing in Two Languages: The Role of L1 Inner Speech in FL Writing. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 18(1), 107-129.
- Hyland, K. (2001). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). England: Longman.
- _____. (2007). *Writing in the academy: reputation, education and knowledge*. Institute of Education. London: University of London.-
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- _____. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- _____. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 16(2), 477-493. <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>
- Lemke, J. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ.: Ablex.
- _____. (1997). *Aprender a Hablar Ciência*. Lenguaje, Aprendizaje y Valores. 1. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- _____. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”. Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- _____. (2011). Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(4), 401-432. <https://doi.org/10.1177/1474022211398106>
- _____. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- _____. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- _____. (2021a). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Santiago: Editorial Universitaria.
- _____. (2021b). ¿Academic Literacies: intereses locales, preocupaciones globales? En N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Lillis, T. & Curry, M. D. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35.
- Lu, M.-Z. (1992). Conflict and struggle: the enemies or preconditions of basic writing? *College English*, 54(8), 887-913. <https://doi.org/10.2307/378444>
- Martin, J. R. (1984). Language, Register and Genre. En E. Christie (Ed.), *Children writing: reader* (Vol. 1). Geelong: Deakin University Press.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. E. (Eds.). (2001). *Multilingual literacies – Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Meyer J. H. F. & Land, R. (2003) 'Threshold Concepts and Troublesome Knowledge 1 – Linkages to Ways of Thinking and Practising'. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning – Ten Years On.*, Oxford: OCSLD.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Motta-Roth, D. & Hendges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programa de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/53100>
- Murray, D. M. (1985). *A writer teaches writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- Muto, J. (2018). *O processo de escrita acadêmica de alunos de graduação em Inglês da Universidade de São Paulo: um estudo de caso*. (Relatório de Iniciação Científica), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Navarro, F. (2018). Escribiendo la revolución feminista en educación superior. *Ciper*, 13 de junio de 2018.
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, C., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., & Motta-Roth, D. (Accepted). The languages of transnational scholarly exchange in scientific-academic contexts. A position statement. *Journal of English for Research Publication Purposes. Special Issue The dynamics of academic knowledge production: Text histories and text trajectories*.
- Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Roozen, K. (2015). Writing is linked to identity. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies* (pp. 50-52). USA: Utah State University Press.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554.
- _____. (2002/1991). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2nd ed.). USA: Southern Illinois University Press.

- Scott, T. (2015). Writing enacts and creates identities and ideologies. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies* (pp. 48-50). Boulder: Utah State University Press.
- Silva, T., & Wang, Z. (Eds.). (2021). *Reconciling translanguaging and second language writing*. London: Taylor & Francis.
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematising deficit thinking. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 369-380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Swales, J. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication* 31(1), 118-141.
- Tebeaux, E. (2016). Whatever happened to technical writing? *Journal of Technical Writing and Communication*, 47(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0047281616641933>
- Thompson, G. (1997). *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Villamil, O. S. & DeGuerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5(1), 51-75.
- Villanueva, V. (2015). Writing provides a representation of ideologies and identities. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies* (pp. 57-58). Boulder: Utah State University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard: Harvard University Press.
- _____. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol 1*. New York: Plenum.
- Wingate, U. (2019). Achieving transformation through collaboration: the role of academic literacies. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15(1), 1-10.
- Yancey, K. B. (2015). Writers' histories, processes, and identities vary. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies* (pp. 52-54). Boulder: Utah State University Press.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

- You, X. (Ed.). (2018). *Transnational writing education: Theory, history, and practice*. London: Routledge.
- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quaterly*, 10(1), 67-76.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- _____. (2019a). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- _____. (2019b). Translanguaging pedagogies and power: a view from the South. *Language and Education*, 33(2), 174-177. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1517779>

Recebido em: 17/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021