

Navarro, F. (2021). Los escritores manifiestan, construyen y negocian sus identidades a través de sus textos. En C. Macedo, F. Navarro, O. Vian Jr., & M. M. Ferreira (Eds.), *Estudios de la escritura na educação superior: a multilingual presentation* (pp. 8-14). *DELTA*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202155572>

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

*Escritores manifestam, 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 signifi cativas 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 manifi estan, 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 signifi cativas. 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.

### **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* (4<sup>th</sup> 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