

Simone Bueno Borges da Silva  
Juliana Alves Assis  
Jakeline Semechechem  
(organizadoras)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por Uma Agenda Política, Ética e Transformadora



Simone Bueno Borges da Silva  
Juliana Alves Assis  
Jakeline Semechechem  
(organizadoras)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Por Uma Agenda Política, Ética e Transformadora



Este livro reúne textos que nasceram no Congresso Internacional de Formação de professores: por uma agenda política, ética e transformadora, realizado na cidade de Salvador, Bahia. Entre os textos, encontram-se as conferências e mesas-redondas que propuseram o debate de temas fulcrais para o cenário contemporâneo relativo à formação de professores, tais como as tecnologias educativas, a construção de um projeto educativo decolonial, as desigualdades e diversidades na educação, as identidades étnicas e de gênero. Além das mesas e conferências, o livro traz, ainda, textos que apresentam uma síntese dos debates empreendidos nos Grupos de Trabalho, os quais se debruçaram sobre as temáticas mais relevantes para a educação contemporânea no tocante à formação dos professores, tais como as políticas de letramentos, a literatura em suas relações com a formação docente, as metodologias ativas e inovadoras, a perspectiva feminista na formação das professoras e professores, entre outros. Em razão da diversidade enunciativa que gera os artigos deste livro, os leitores encontrarão textos escritos em português e em espanhol, com diferentes estruturas, que refletem o perfil de suas origens: manifesto, conferências, comunicações e sínteses analíticas dos debates empreendidos nos grupos de trabalho.

NELT NÚCLEO DE ESTUDOS DE  
Linguagens & Tecnologias

LAP LETRAMENTO  
ACADÊMICO  
PROFISSIONAL  
COMISSÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE BAHIA E COORDENARIA

INELFI  
NÚCLEO DE ESTUDOS EM LINGUAGENS,  
LETRAMENTOS E FORMAÇÃO



97885211704768



## ORGANIZADORAS



**Simone Bueno Borges da Silva** é professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. É doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, com pós-doutorado em educação (UFSC), em linguística (UNEB) e em arte e educação pela Univesidad de Barcelona. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias – (NELT/ UFBA/ CNPq).



**Juliana Alves Assis** é professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É doutora em Linguística pela UFMG, com pós-doutoramento na Université Stendhal - Grenoble 3 (França). É uma das coordenadoras do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLE/PUC Minas/ CNPq).



**Jakeline Semechechem** é professora do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É doutora em Letras, na área de Estudos Linguísticos/ ensino e aprendizagem de línguas (UEM). Coordenadora do projeto de extensão Letramento acadêmico-profissional: ações para formação docente inicial e continuada.

Simone Bueno Borges da Silva  
Juliana Alves Assis  
Jakeline Semechechem  
(organizadoras)

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por Uma Agenda Política, Ética e Transformadora

**PARECER E REVISÃO POR PARES**  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S586f Silva, Simone Bueno Borges da; Assis, Juliana Alves; Semechechem, Jakeline (org.).  
Formação de professores: por uma agenda política, ética e transformadora /  
Organizadoras: Simone Bueno Borges da Silva, Juliana Alves Assis e  
Jakeline Semechechem. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-217-0476-8.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Pesquisa.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370  
2. Formação de professores – Estágios. 370.71

Simone Bueno Borges da Silva  
Juliana Alves Assis  
Jakeline Semechechem  
(organizadoras)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Por Uma Agenda Política, Ética e Transformadora



Copyright © 2024 - Dos organizadores representantes dos colaboradores  
Coordenação Editorial: Pontes Editores  
Editoração: Eckel Wayne  
Capa: Acesa Design  
Revisão: Márcia Queiróz

### Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)  
Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)  
Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)  
Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)  
Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)  
Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)  
José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)  
Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)  
Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)  
Suzete Silva  
(UEL – Londrina)  
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

### PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2024

## SUMÁRIO

.....

APRESENTAÇÃO .....	9
Simone Bueno Borges da Silva Juliana Alves Assis Jakeline Semechechem	
CARTA DE SALVADOR .....	21
PARTE I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
DECOLONIALIDADE Y FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	30
Catherine Walsh	
PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
Angela B. Kleiman	
LA MIGRACIÓN Y EL PODER DE LAS NARRATIVAS .....	65
Mercedes Niño-Murcia	
PARTE II - GÊNERO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA	
EPISTEMOLOGÍAS Y PRÁCTICAS QUEER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	81
Gracia Trujillo Barbadillo	
POR QUE A LÓGICA DA DESIDENTIFICAÇÃO É CRUCIAL NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA? .....	91
Luiz Paulo da Moita Lopes	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MAS O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA? QUE EDUCAÇÃO É INCLUSIVA?.....	109
Sueli Salles Fidalgo	

PARTE III - TECNOLOGIAS PARA PENSAR:  
A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE

TDIC, ESCOLA E DOCÊNCIA - UMA CRONOLOGIA PARCIAL E ALGUNS  
ENFRENTAMENTOS CONSTANTES..... 135  
Ana Elisa Ribeiro

OUTRAS TECNOLOGIAS E OUTROS SABERES PARA A EDUCAÇÃO ..... 149  
Nelson De Luca Pretto

PARTE IV - PROJETOS E POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
GRUPOS DE TRABALHO EM EXPRESSÃO

POLÍTICAS, REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 171  
Cláudia Valentina Assumpção Galian  
Emerson de Pietri

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: HUMANIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA ..... 185  
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques  
Rosângela Pedralli  
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
María Del Carmen Lorenzatti

A MULTIPLICIDADE DE FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO - FORMAÇÃO INICIAL  
E CONTINUADA DE PROFESSORES-ALFABETIZADORES: DESAFIOS E  
CONQUISTAS ..... 211  
Ana Lúcia Guedes-Pinto  
Luciane Manera Magalhães  
Eliana Borges Correia de Albuquerque

POLÍTICAS DE LETRAMENTOS: DECORRÊNCIAS PARA A AÇÃO DOCENTE ... 225  
Cláudia Lemos Vóvio  
Maria do Socorro Oliveira  
Alana Driziê Gonzatti dos Santos

NOTAS PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REGÍMENES  
EVALUATIVOS Y REGULACIÓN DE LO ESCRITO EN LAS PRÁCTICAS  
DOCENTES..... 245  
Laura Eisner  
Ana Atorresi  
Judith Kalman

IMPORTÂNCIAS E IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS FEMINISTAS NA  
FORMAÇÃO DOCENTE..... 269  
Edla Eggert  
Maria Guadalupe Huacuz Elias

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 279  
Carla Viana Coscarelli

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA AGENDA DE INOVAÇÃO NO ENSINO  
E NA PESQUISA ..... 293  
Glícia Azevedo Tinoco  
Dorotea Frank Kersch

LITERATURA E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE ..... 319  
Antonio Andrade  
Marcia Paraquett  
Marcos Scheffel

VISUALIDADE, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE..... 341  
Victor Manuel Amar Rodriguez  
Antenor Rita Gomes

DEPOIS DE TUDO... ..... 355  
Márcia Mendonça

SOBRE OS AUTORES ..... 361

SARAVIA, Enrique. Política pública: dos clássicos às modernas abordagens. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. p. 13-66.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

VÓVIO, Claudia Lemos. Aportes teórico-metodológicos dos Estudos do Letramento no Brasil: objetos, significações e itinerários. In: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; VÓVIO, Claudia Lemos (org.). **Literatura, letramento escolar e alfabetização: história & atualidade**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 187-206.

## NOTAS PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REGÍMENES EVALUATIVOS Y REGULACIÓN DE LO ESCRITO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Laura Eisner  
Ana Atorresi  
Judith Kalman

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en un aspecto fundamental para la práctica y la formación docente: las diferentes formas de regulación de la escritura en contextos educativos, presentes en muy diversas instancias, desde las evaluaciones externas a gran escala hasta las situaciones de enseñanza cotidianas. En efecto, desde su surgimiento como instituciones *disciplinarias* (Foucault, 1983), las instituciones educativas otorgan un lugar central a la evaluación de los aprendizajes -en nuestro caso, el aprendizaje de la lengua-, en función de expectativas de logro predefinidas, que se consideran independientes de los contextos en que se aprende y de las formas que adopta la evaluación misma. Así, por ejemplo, una prueba externa con ítems de opción múltiple se supone confiable para evaluar los aprendizajes en relación con los textos escritos de toda la diversidad de niños y niñas de Latinoamérica o el dictado se supone una actividad útil para

evaluar progresos en la adquisición de la escritura de todos los estudiantes de un aula.

En los últimos años, y desde contextos sociohistóricos y culturales diferentes, autoras como Dyson (2021), Kleiman (2019) y Zavala (2019), han planteado que el predominio de las evaluaciones de desempeño de los estudiantes de nivel primario y secundario tiene un fuerte impacto en las prácticas cotidianas de enseñanza de la literacidad, y lleva a definir planificaciones de contenidos, usos de los libros de texto y organizaciones de las actividades en función de lo que se evalúa y cómo se lo evalúa. En las evaluaciones de desempeño, la asignatura a cargo de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha resulta reducida a la lectura y esta, limitada a unas pocas habilidades cognitivas individuales, como identificar en un texto información literal o parafraseada (Atorresi, 2018). La escritura rara vez se evalúa – en nuestra región, solo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación lo hace –, con el argumento de que los instrumentos de medición y el proceso de codificación conllevan problemas de validez y confiabilidad (Atorresi; Villegas; Pardo Adames, 2019). Menos aún se contempla en estas evaluaciones que la escritura atraviesa todas las áreas curriculares.

A esto se suma que, cuando ocasionalmente la evaluación estandarizada incluye la escritura, predetermina también los aspectos que se valorarán (ajuste a la consigna, coherencia y adecuación a aspectos normativos) y la forma de realización de la práctica (individual, monomodal), así como la atención al producto final, en detrimento de la consideración de otros aspectos (escritura libre, criterios de selección de temas y géneros), de los procesos (anticipación, replanificación, revisión) y las diferentes formas de participación en torno a la tarea de escribir (roles de escritura, discusiones de alternativas, etc.). Dado el peso de los resultados

de estas evaluaciones en la jerarquización de las instituciones educativas y, particularmente, en los docentes, la definición que ellas realizan de lo que importa evaluar en un escrito y el modo de evaluarlo puede transformarse en un estándar hacia el que inclinar la enseñanza en los niveles educativos involucrados.

En el nivel superior universitario las pruebas estandarizadas de selección múltiple definen, en varios países de la región, el acceso a la educación superior, lo que promueve fuertemente la preparación de los y las estudiantes para ese tipo de pruebas. Al mismo tiempo, los trabajos de Lillis (2001), Zavala (2011) y Sito (2018) evidencian que, para los grupos de estudiantes socialmente vulnerables que se incorporan a partir de la ampliación de la matrícula o políticas afirmativas, resistir la ideología del déficit presente en las evaluaciones de la escritura universitarias representa un gran desafío.

Frente a este creciente proceso de estandarización de los mecanismos de medición y acreditación de los aprendizajes sobre lo escrito, el cuestionamiento de las formas de evaluación (y los supuestos sobre los que se apoyan) ha sido un foco de interés en los estudios de la literacidad como práctica social y las perspectivas críticas sobre la lectura y la escritura. Desde la distinción de Street (1984) entre una visión autónoma de la literacidad y aquella que asume el carácter ideológico de las prácticas de escritura, situadas en contextos atravesados siempre por relaciones de poder y jerarquizaciones, se puede identificar la preocupación por los efectos de esas visiones en las prácticas evaluativas. En efecto, la visión autónoma, al entender el lenguaje escrito como un código para transcribir el habla, con una lógica interna, neutral y universal, funciona velando los supuestos culturales e ideológicos que subyacen a las prácticas de escritura (y a sus modos de evaluación).

Desde esa perspectiva, este capítulo tiene como objetivo problematizar las prácticas evaluativas escolares y académicas, a partir de considerar cómo están orientadas por *regímenes de literacidad* (Blommaert, 2005), es decir, formas jerarquizadas de regulación de lo escrito, que son históricas y están socialmente determinadas y situadas, y que enmarcan las acciones y percepciones de los participantes (de maneras a menudo imperceptibles para ellos mismos). Para esto, primero describiremos el funcionamiento de los regímenes de literacidad en las evaluaciones propias de instituciones que regulan fuertemente la escritura, como la escuela y la universidad y, a continuación, trataremos de iluminarlas de dos modos. Por un lado, mediante la presentación de trabajos desarrollados en entornos cotidianos o de la educación no-formal en los que existen regulaciones diferentes y, por otro, a partir del análisis de situaciones de negociación con las reglas en contextos educativos formales. A partir del recorrido anterior concluiremos con reflexiones tendientes a desnaturalizar los regímenes de literacidad en la enseñanza y la formación docente.

#### REGÍMENES DE LITERACIDAD: LA REGULACIÓN DE LA ESCRITURA

Como decíamos, para comprender la evaluación de la escritura en contextos educativos, resulta útil situar en el marco más amplio de los procesos sociales de regulación del lenguaje. En efecto, las formas en que las personas usan la escritura son evaluadas constantemente y los valores que se asignan a los textos escritos y a las maneras de escribir están histórica y socialmente estratificados: se clasifican unos por encima de otros sugiriendo desde autoridad a descrédito, desde racionalidad a sensiblería, desde pertenencia a un grupo a exclusión de él. Esta atribución de valores a las maneras de escribir y las funciones de la escritura está organizada en forma de sistemas de reglas o

normas que constituyen, como planteamos más arriba, “regímenes de literacidad”. En las sociedades coexisten distintos regímenes de literacidad que operan dentro de diferentes unidades, como las organizaciones del Estado o distintos tipos de comunidades (Martínez Gamboa, 2023; Sito, 2010).

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia que la validez (o falta de validez) de los textos escritos no tiene un carácter universal, inherente, sino que estos adquieren determinado valor *conforme a cómo son recibidos*. Un texto puede ser interpretado como exponente de formas prestigiosas del lenguaje en determinada comunidad y ser rechazado en otras comunidades por contener formas allí estigmatizadas. Las formas discursivas pueden perder su función original, dejar de tener sentido o ser malinterpretadas en términos de marcos de referencia o recepción diferentes. Blommaert (2008) muestra esto con mucha claridad cuando analiza la producción de dos escritores africanos que escriben textos históricos destinados a lectores europeos. Ambos escritores hacen esfuerzos muy importantes para adoptar modelos genéricos propios del entorno de sus destinatarios. Sin embargo, por condiciones de desigualdad que conllevan la falta de acceso a determinados recursos, en el régimen de literacidad al que dirigieron sus escritos, el manejo de las convenciones ortográficas y del estilo narrativo es evaluado como plagado de errores. Al estudiar el desfase entre las perspectivas de los autores y sus condiciones de producción y aquellas del entorno de destino, Blommaert localiza el desajuste entre los regímenes de literacidad que operan en cada uno de esos espacios y definen qué es lo aceptable en cada caso.

Si el desajuste se hace evidente, como en el caso analizado por Blommaert, cuando los textos viajan a través de diferentes contextos, también puede identificarse en un mismo espacio

social como la escuela, en el que los estudiantes experimentan un desencuentro entre sus prácticas comunicativas vernáculas (y las “normas” que las organizan) y las expectativas escolares. Numerosos trabajos (e.g. Heath, 1983; Kleiman, 1998; Zavala, 2002) han analizado este desajuste entre formas de participar en espacios sociales con diferentes regímenes de lenguaje y, específicamente, con diferentes roles y funciones para lo escrito. Esto se pone en evidencia también en estudios sobre las prácticas de literacidad de adultos con escaso contacto con la escolaridad (Lorenzatti, 2018) en que las personas logran resolver necesidades cotidianas participando de la cultura escrita a través de una combinación de diferentes modos semióticos; sin embargo, al participar en espacios educativos, son categorizadas como analfabetas porque sus prácticas son “leídas” desde un régimen de literacidad con matriz binaria y basada en un criterio convencional de alfabetización.

Como señalamos en la introducción, en las prácticas escolares, los regímenes de literacidad tienen un funcionamiento en gran medida invisible para los propios educadores. Como señala Lillis (2001) a partir de una investigación sobre literacidades en el contexto de la enseñanza universitaria, aquello que hace que un escrito resulte o no aceptable para sus lectores docentes responde, en su mayor parte, a expectativas que no están explicitadas en los currículos de enseñanza o en los criterios de evaluación. Ciertamente, el uso de la ortografía o la puntuación son contenidos que se ejercitan durante las clases y se incluyen entre los criterios de evaluación. Sin embargo, otros aspectos, como el grado de subjetividad que puede expresarse en un escrito o las formas de vincularse con las palabras de otros autores son inherentes a la comunidad de prácticas en la que los escritos circulan. En su trabajo, Lillis describe cómo, desde el punto de vista de los docentes que reciben estos trabajos, hay “algo que

no está bien”, aunque no pueden precisar qué es: los textos no se ajustan a sus expectativas pues no se inscriben en el régimen de literacidad en que los docentes han sido socializados y, aun sin poder identificarlo, este opera como un criterio implícito que les genera ese efecto de lectura.

Captar este funcionamiento invisible de los regímenes de literacidad escolares y académicos resulta fundamental para desarrollar una mirada crítica hacia el modo en que la evaluación del lenguaje, y las dimensiones que se priorizan en ella, tiene un efecto en las identidades de los estudiantes. En contextos de desigualdad como los que caracterizan a las sociedades latinoamericanas, el acceso a los recursos de literacidad más legitimados socialmente, así como el acceso a los contextos en los que los recursos se aprenden por la práctica, se encuentran severamente limitados para grandes grupos de personas. Por tanto, las evaluaciones basadas en el régimen de literacidad hegemónico producen identidades “deficitarias” en los y las estudiantes que no cumplen con esas expectativas de desempeño.

A la vez, la orientación hacia la adecuación normativa como criterio primordial en la escritura coarta las posibilidades de expresión de los estudiantes desde una temprana edad. En escuelas de nivel primario, por ejemplo, se observa que, incluso cuando se parte de consignas que promueven la escritura creativa y los niños escriben relatos de su interés en los que despliegan un amplio repertorio de recursos semióticos y discursivos, el foco de la evaluación docente se ubica en las correcciones ortográficas o gramaticales (Atorresi, 2021). Así, es posible ver cómo los estudiantes van progresivamente retrayendo sus exploraciones expresivas, al comprender que esos despliegues identitarios no son registrados en la escuela, en tanto no responden a “lo esperado”.

Ahora bien, en las escuelas y universidades existen márgenes para reflexionar sobre el modo en que funcionan los regímenes de literacidad, así como para dar lugar a acciones que habiliten otras formas de abordar las regulaciones del lenguaje. A continuación, proponemos dos recorridos que pueden aportar a tomar distancia de los funcionamientos ya establecidos: por un lado, observar cómo operan los regímenes en otros espacios, reconociendo maneras diferentes de regular el uso de la escritura, más allá de los contextos institucionales; por otro, considerar situaciones en que el régimen de literacidad escolar puede ser negociado y puesto en cuestión dentro el espacio del aula.

#### OTROS REGÍMENES DE LITERACIDAD: ABRIR LA MIRADA MÁS ALLÁ DEL AULA

Si bien los regímenes de literacidad pueden parecerse asociados de manera casi absoluta a espacios institucionales que definen qué, quién, cómo y para qué escribir, existen otros espacios sociales en los que también hay regulación de la escritura, pero esta funciona de un modo diferente. Aunque la regulación no desaparece y también hay límites para quién puede participar y en qué condiciones, en esos espacios se habilitan otros tipos de recursos (orales, escritos, gráficos, multimodales) y esos recursos entran en escalas de valoración diferentes de las del régimen escolar o académico, tanto en términos de producción como de recepción (Lillis, 2013). Se trata de espacios frecuentemente vinculados con la vida cotidiana o con espacios de la educación no-formal, en los que las personas participan por su propia decisión, realizando prácticas de literacidad autogeneradas (Ivanic; Moss, 2004), tanto en entornos físicos compartidos como en lo que Gee (2018) denomina “espacios de afinidad” en línea.

Considerar estos regímenes diferentes no implica afirmar que es posible o deseable trasladarlos sin más al interior del funcionamiento escolar. Más bien, estimamos que su examen puede servir para desnaturalizar las nociones de “corrección” que atraviesan de manera invisibilizada las prácticas evaluativas escolares y académicas. A continuación, ejemplificamos brevemente tres prácticas sociales en las que la evaluación de la escritura adquiere un sentido distinto de los vistos hasta ahora.

#### a. “Escribir es hacer trampa”

Un primer espacio que nos permite tomar distancia del régimen de literacidad predominante en los espacios educativos formales es el de la cultura rapera. En las “batallas” de *freestyle*, competencias de improvisación en el marco de esa comunidad de prácticas, la performance oral sin planificación es altamente valorada: la jerarquización tradicional de la oralidad frente a la escritura se invierte y lo escrito ocupa el polo del desprestigio (Arias, 2023).

En el régimen de literacidad compartido por raperos y público, la espontaneidad característica de los intercambios coloquiales y la rapidez para producir respuestas a la intervención del oponente son signos de destreza verbal. En oposición a esto, los participantes asocian la escritura a la planificación previa de potenciales “rimas” (enunciados en verso que constituyen las intervenciones), y a una consecuente debilidad del participante para producirlas en el momento. Por lo tanto, en las batallas la escritura es categorizada negativamente como “hacer trampa”, es decir, como práctica que desafía las reglas (dadas por conocidas por los miembros del grupo o incluso explicitadas en reglamentos en los eventos más institucionalizados) que establecen la improvisación como

el modo correcto de participar en la práctica colaborativa. Esto es indexado durante las batallas a través de movimientos con las manos que remiten despectivamente al acto de escribir o bien de referencias a “tenerla escrita” o “traerla de libreta” como injurias al oponente.

**b. “Está bien si sirve”**

Otro espacio que permite observar la vigencia de regímenes de literacidad diferentes es el de las comunidades de prácticas digitales en internet. En estos espacios, lo escrito está entramado con otros modos semióticos (audio, video) y la utilización de esos modos está menos regida por criterios de corrección que de eficacia. Esto puede verse en el estudio de caso realizado por Valdivia Sánchez (2023) en un barrio semi-rural en la periferia de la ciudad de México. El estudio analiza las acciones de Martín, un joven que tiene un empleo informal de arreglo de celulares y, sin haber asistido a cursos de enseñanza formal sobre la temática, utiliza tutoriales de Youtube y otras fuentes que localiza en internet en función de los problemas que necesita resolver. Martín experimenta con diversas estrategias de búsqueda y reformula de distintas formas sus acciones con la literacidad (ingresar un sintagma en el buscador, visualizar un tutorial y seguir los enlaces que provee) hasta lograr su objetivo. En ese proceso, las acciones de evaluación son constantes: Martín ensaya y evalúa los resultados de sus ensayos con el objetivo de ajustar, monitorear y reajustar sus acciones. Se trata de un contexto “seguro” (Kalman; Guerrero; Hernández, 2013) en el que no hay sanción externa, ya que él es su propio evaluador, y predomina un régimen de literacidad en el que la hibridez es la norma (se mezclan diferentes modos en función del objetivo) y el criterio principal para evaluar si un producto semiótico es apropiado es la utilidad: “está bien si sirve”.

**c. “Todas las manos que están acá”**

Otro entorno en el que se observa un régimen de literacidad diferente del escolar o académico es el de la enseñanza no formal. Características de ese régimen son analizadas por Atorresi y Otero (2021) en relación con las actividades de escritura y producción artística y poética en el grupo teatral El Brote, de Bariloche, Argentina, dedicado a la formación de actores con padecimientos severos de salud mental. Centrándose en el caso de Guille, una de las actrices, las investigadoras muestran la aceptación, en el interior del grupo teatral, de textos que, desde el punto de vista del régimen hegemónico, serían rechazados por ininteligibles: improvisaciones registradas a mano (“delirios” en términos de Guille), poemas manuscritos entremezclados con notas personales en un cuaderno, “pensamientos” dictados a alguien que puede escribir ante la imposibilidad de hacerlo, entre otras. Para lograr la aceptación de esos textos por fuera del grupo –en el régimen al que las obras teatrales o poéticas se dirigen–, sin traicionar el objetivo de dar voz a quienes no la tienen, la directora y otras colaboradoras realizan recontextualizaciones que se someten a la opinión de Guille en tanto autora firmante: seleccionan y extraen partes, las corrigen, las reensamblan en nuevos textos, las ilustran, actúan y musicalizan inscribiéndolas en otro modo semiótico. Además, para que Guille se siga reconociendo en las obras y estas conserven su identidad estética, algunos de sus textos se van copiando de una obra a otra a lo largo de muchos años. La directora del grupo hace referencia a “todas las manos que están acá” al aludir al proceso de escritura propio de esta institución educativa no formal, en la es posible seguir participando durante largo tiempo, tener graves errores de coherencia, copiar textos, contar con personas expertas que asumen el rol de colaboradoras y opinar con libertad sobre el resultado de la colaboración.

## NEGOCIACIONES EN EL RÉGIMEN DE LITERACIDAD HEGEMÓNICO DENTRO DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

Como planteamos más arriba, para desnaturalizar el régimen de literacidad escolar, también puede resultar útil identificar situaciones en las que este régimen puede ser desafiado, permeado por otras prácticas con regímenes diferentes o renegociado en el contexto del aula.

### a. La apropiación de prácticas de literacidad en el aula: negociar las consignas

Una de las dimensiones en las que detectamos posibilidades de negociación es en las pautas que guían la realización de las tareas a partir de consignas producidas por docentes. En un estudio etnográfico de prácticas de literacidad en un aula de educación secundaria de adultos (Eisner, 2022), que analiza cómo dos grupos de estudiantes afrontan la escritura de un *proyecto de intervención comunitaria*, se evidencia cómo cada grupo moviliza recursos procedentes de otros espacios sociales (laborales, de participación barrial). A partir de una delimitación inicial del género discursivo en términos de estructura textual (ajustada al régimen de literacidad escolar), la observación del intercambio de versiones a largo de varias semanas de elaboración permite reconstruir un proceso de negociación de expectativas entre las docentes y los grupos de estudiantes que deriva en resultados divergentes, pero considerados como aceptables en ambos casos: uno de ellos, tendiente al “presupuesto de obra” (focalizado en atender una necesidad de infraestructura de una organización barrial) y otro, tendiente al “alegato público” (con énfasis en la denuncia de una problemática más amplia que se buscaba resolver, a través de la modificación de un servicio de interés público en la ciudad). De

ese modo, es posible distinguir dos estrategias de apropiación de la práctica (Kalman, 2003): “acercar” el género a las propias prácticas cotidianas y laborales o explorar un género nuevo, apuntando a inscribirse en otras prácticas de literacidad. Así se pueden ver procesos de apropiación no lineales ni necesariamente con la misma orientación que propone la escuela, sino en función de las propias prioridades, que se negocian en las clases con las expectativas docentes.

En esta secuencia, la evaluación no consistió en verificar el ajuste a la consigna inicial, es decir a la estructura textual del proyecto tal como se había indicado en un principio, sino que implicó, por parte de los docentes, una disposición a aceptar la hibridez y las resoluciones “inesperadas” desde el punto de vista del currículum prescripto. Así, se ve cómo en esos procesos en que se negocian los criterios de adecuación al régimen de literacidad, se habilitan formas que no son ni “las de los docentes” ni “las de los estudiantes”: son prácticas emergentes, híbridas, resoluciones contingentes que se alcanzan en la cotidianidad de las clases, que inciden sobre la definición de lo aceptable y validan formas alternativas de alcanzar los resultados solicitados.

### b. Escritura multimodal: la hibridación de recursos semióticos en el aula

Una segunda dimensión que aparece en los intersticios de la práctica de aula son las posibilidades de hibridación, de mixtura, de distintos recursos semióticos, procedentes de diferentes espacios de circulación social, desafiando el *purismo* asociado a los regímenes de literacidad hegemónicos, que privilegian la importancia de distinguir con nitidez oralidad de escritura y símbolos gráficos de lenguaje verbal. En ese sentido, Magadán

(2021) encuentra en aulas de nivel secundario público en el área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina) la combinación de formas tradicionales con el uso de nuevos medios para la comunicación y el desarrollo de las clases, como la creación de grupos de WhatsApp para gestionar tareas escolares. En esos espacios híbridos, asociados a la vez a lo escolar y a lo cotidiano, el régimen de literacidad escolar se ve atravesado por otros y, por lo tanto, sus fronteras se desdibujan: si en las producciones escolares se prioriza el modo verbal (escrito), el contenido y la precisión, en los intercambios de WhatsApp se pone en primer plano la expresividad, la corporeidad y la multiplicidad de modos. Como consecuencia, en el entorno virtual del *aula WhatsApp* (Roche; Cantamutto, 2022) no se suspende la evaluación docente, pero esta corre en paralelo a otros criterios de evaluación propios de los espacios de interacción más horizontales, más orientados a dimensiones pragmáticas (“agregar un emoji para ser gracioso”) o estéticas (“elegir un fondo de pantalla que sea bello”) y en los que los recursos visuales cumplen una función central.

A partir de la habilitación de este espacio paralelo, esos mismos estudiantes comienzan a apelar a prácticas de composición multimodal para resolver consignas a entregar en papel: así, incorporan recursos semióticos procedentes de géneros digitales (como los emojis o la arquitectura textual del meme) en espacios netamente escolares como la carpeta, dando además un lugar central a la articulación de ilustración y texto. Estos hallazgos enfatizan la dimensión de re-diseño que implica la yuxtaposición de elementos de diferentes espacios sociales (y por lo tanto, regulados por diferentes regímenes de literacidad) y, por lo tanto, la posibilidad de combinar y recombinar creativamente los recursos disponibles que se habilita cuando, desde las consignas y los criterios de evaluación, se hace lugar a otras materialidades multimodales.

### c. Espacios de discusión: hacer visibles los regímenes de literacidad en contextos institucionales

Por último, queremos detener la mirada en las posibilidades, desde el interior de las prácticas institucionales, de desafiar el funcionamiento ideológico de los regímenes de literacidad hegemónicos a partir de conjurar, como decíamos más arriba, su carácter invisible y poner la discusión sobre la mesa. En ese sentido recuperamos un trabajo de Sito y Buesaquillo Zapata (2022), que analiza dos instancias clave en la experiencia académica de estudiantes pertenecientes a minorías afro e indígenas en que ingresan a la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) y la Universidad de Antioquía (Colombia) en el marco de políticas de acción afirmativa. Por una parte, las autoras observan la participación de las estudiantes en talleres de apoyo académico que, luego de un fracaso de su propuesta pedagógica inicial, centrada en estrategias de *socialización académica* de los estudiantes (siguiendo la distinción de Lea y Street, 1998), comienza a reorientarse como espacio de debate y de análisis de las expectativas de escritura académica en la institución, a través de un uso dialógico de los comentarios sobre los textos de las estudiantes para su conversación en instancias presenciales posteriores. Estos espacios posibilitan, a través de la explicitación de los criterios de los docentes al validar o sancionar determinados usos del lenguaje escrito, desactivar lo que Lillis (2001) denomina la “práctica institucional del misterio”, en la que las regulaciones sobre el lenguaje operan de forma difusa, como aprobaciones o rechazos sin una justificación claramente desplegada. En contextos de fuerte desafío para estas estudiantes procedentes de poblaciones con escaso prestigio social, visibilizar las relaciones entre las jerarquías lingüístico-discursivas y las jerarquías étnicas y sociales, resultaba imprescindible para aportarles una mirada

crítica y fortalecer sus procesos de construcción identitaria en ese nuevo espacio institucional. Esos ámbitos de discusión constituían “espacios seguros” (Pratt, 1991; Canagarajah, 1997) en que las estudiantes podían desplegar sus posicionamientos sin temor a recibir una sanción y desde allí, definir cómo participar en espacios más desafiantes en la zona de contacto.

En ese mismo sentido, el trabajo analiza cómo estudiantes avanzadas pertenecientes a este mismo colectivo ensayan resoluciones alternativas a las demandas académicas para la realización del trabajo final de carrera, apelando a otros géneros, lenguas y registros de escritura en los textos, como prácticas letradas en abierto desafío a las fronteras de los formatos de producción académica. En ambos casos, es a partir de una visibilización del régimen de literacidad hegemónico, ya sea poniéndolo en discusión en espacios seguros o desarrollando alternativas que se presentaban como un desafío a ese régimen, que resulta posible para estas estudiantes encontrar su lugar en las prácticas de producción académica.

#### REFLEXIONES FINALES: POSIBILIDADES PARA LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE

A partir de este recorrido por otras prácticas de literacidad con modos diferentes de regulación de la escritura, y por las posibilidades de renegociación del régimen de literacidad escolar o académico, es posible extraer algunas conclusiones. La primera y más importante es que el significado de “escribir bien” y el valor mismo de lo escrito son fenómenos situados, no universales. En contextos de performance oral o en usos en comunidades de prácticas como las de usuarios de tutoriales de internet, las jerarquías que promueven lo escrito como lo más difícil (y por ello valioso), y como el producto final de todas las actividades y

todo proceso de aprendizaje (tal como sucede frecuentemente en contextos educativos) simplemente no funcionan. Esta constatación permite desarrollar una mirada crítica hacia los regímenes de literacidad asociados a las instituciones y, sin dejar de ofrecer a los estudiantes los recursos para dominarlos, exhibir su funcionamiento ideológico (Lillis, 2021). En ese sentido, la apertura de espacios que permitan explicitar esas lógicas, reconstruir su historia y visibilizar sus relaciones con otras dimensiones de desigualdad social, económica, de género y étnica contribuye a un mayor margen de agencia por parte de los y las estudiantes en su vínculo con estos regímenes (Sito; Buesaquillo Zapata, 2022; Zavala, 2011).

En segundo lugar, una mirada a las prácticas en contextos cotidianos nos permite ver cómo se diluye la distinción entre modos semióticos (oral-escrito), característica del régimen de literacidad escolar, teniendo en cuenta las múltiples instancias de hibridación multimodal características de las prácticas digitales (Lankshear; Knobel, 2008). Adquirir destreza en esas habilidades es una necesidad creciente para las personas, como requisito para participar en cada vez más espacios sociales (de esparcimiento, laborales e incluso, en gran medida, en prácticas de literacidad altamente institucionalizadas como los trámites o las gestiones administrativas, como se analiza en Kalman, Valdivia y Marino, 2023). En consecuencia, tomando registro de la importancia de dar cabida a las literacidades multimodales en el aula, en muchos casos, los docentes introducen prácticas innovadoras en las propuestas de trabajo (en particular después de la virtualización forzosa debido a la pandemia del Covid -19); sin embargo, aún es necesario avanzar en la incorporación de una perspectiva multimodal en las instancias de evaluación, frente a un régimen en el que continúa predominando el modo verbal y escrito.

En gran medida, abrir a la posibilidad de una mayor diversidad de recursos para la resolución de las tareas se relaciona, como se vio en algunos de los casos que presentamos, con la elaboración de consignas de trabajo amplias y complejas (antes que los ejercicios focalizados que se consideran adecuados para un aprendizaje gradual de la escritura) y que además estén abiertas a la posibilidad de negociación a partir de las iniciativas e intereses de los propios estudiantes. Así, la implementación de un “currículum permeable” permitirá a los estudiantes “aprender sobre la escritura como un proceso complejo, una herramienta social y un medio simbólico relevante” (Dyson, 2021, p. 184). En ese sentido, la atención a la dimensión de (re)diseño, con un rol clave en las prácticas digitales multimodales (y, en rigor, en toda práctica de creación de sentido), puede contribuir una mirada menos centrada en el grado de cumplimiento de la consigna (*cuánto* de lo esperado lograron los estudiantes) para generar una pregunta más abierta a la diversidad de resoluciones (*cómo* afrontaron la tarea los estudiantes, qué recursos pusieron en juego y con qué criterios).

En tercer lugar, la mirada hacia prácticas colaborativas de escritura, como las que suceden en la producción artística colectiva o en la escritura grupal del proyecto en la escuela de adultos, nos permite poner el foco en la cuestión de la autoría y las formas de participación en las prácticas letradas. En los casos presentados, encontramos que la autoría está entramada entre varias etapas sucesivas o en la interacción simultánea de varias personas que colaboran de diferentes maneras y desde diferentes roles. En esos procesos, los participantes pueden ser quienes aportan una idea inicial; quienes realizan parte de la escritura, interactuando en torno al texto; quienes leen y sugieren nuevas alternativas de reelaboración. Si bien la observación de la práctica cotidiana del aula nos muestra que eso también sucede en la escuela, el régimen de literacidad hegemónico privilegia la autoría individual,

proponiendo tareas a resolver a cada estudiante como forma de garantizar una evaluación fidedigna, y experimentando como un “problema” la necesidad de adjudicar una nota a los estudiantes al haber trabajado en grupo. Ahora bien, desarmando este argumento, podemos ver que se relaciona con una modalidad de evaluación (sostenida sobre un régimen de literacidad centrado en el texto) en la que el foco está puesto en el producto final, sin atender a la forma en que se distribuyeron los roles a lo largo de la actividad, y esto impide al docente observar lo que sabe o puede hacer cada estudiante a partir de su modo de participación en la misma. Deconstruir esa cadena de supuestos nos habilita a diseñar otras formas de evaluar, como el seguimiento de un proceso en el que los estudiantes elaboran y reelaboran su trabajo, registrando los ajustes que logran realizar entre versiones, la interacción con sus pares y su rol en la producción global.

Finalmente, y como algo que atraviesa todo lo anterior, hay que preguntarse cuál es el posicionamiento del evaluador en el seno de cada una de esas prácticas y con qué consecuencias: ¿quien evalúa debe ser quien valida un producto y acredita un saber, quien orienta en formas de continuar reelaborando, quien ofrece sus impresiones para poder adelantarse a la recepción que un producto tendrá en su circulación social?

Todas estas son cuestiones claves para repensar la evaluación tanto en nuestras prácticas docentes como en la formación de maestros y profesores, promoviendo el desarrollo de profesionales críticos, que conciban su lugar institucional y sus posibilidades para habilitar la agencia. Si la agencia emerge siempre enmarcada en redes de relaciones sociales (Ortner, 2016), el docente tiene un lugar clave para lograr – como dijimos – ambientes “seguros”, en los que sea posible ensayar y la evaluación contribuya al aprendizaje; donde se den múltiples dinámicas evaluativas (evaluación entre

pares, autoevaluación, evaluación del docente como mediador, evaluación de portafolios) con diferentes propósitos (evaluar para diagnosticar, para reajustar, para reconstruir un proceso realizado) y en los que los propios aprendices tengan un rol activo. Esto desplaza a la evaluación de su identificación (tan establecida, como señalábamos al inicio de este capítulo) con la acreditación y la medición externa de éxito/fracaso.

No es habitual, en propuestas educativas con una orientación transformadora, encontrar un abordaje detallado de la práctica evaluativa (probablemente porque se trata de una cuestión “incómoda”, atravesada como hemos visto por dimensiones de desigualdad y poder, y a la que se busca quitar centralidad); sin embargo, esta evitación termina por debilitar esas propuestas en el contexto de los sistemas educativos formales, ya que al no contar con una alternativa, en la cotidianidad del aula se termina por volver a los modelos más tradicionales, generando muchas veces contradicciones entre esas propuestas pedagógicas y el “currículum oculto” que representan los contenidos o las prácticas mismas de literacidad involucradas en la evaluación. Afrontar esta cuestión de manera crítica y a la vez aportando líneas concretas de acción nos parece central para que las propuestas pedagógicas más igualitarias sean sostenibles en el día a día de las aulas, y a ello intentamos aportar con este capítulo.

## REFERENCIAS

ARAMAYO, Hairenik. Más allá de las normas APA: tensiones entre regímenes de literacidad en el aula de Derecho. Ponencia presentada en el “**Congreso Internacional de Formación de profesores: por una agenda política, ética e transformadora** ‘En homenaje a la profesora Angela Kleiman’”, Universidad Federal de Bahía, Salvador, Brasil, 16, 17 y 18 de noviembre de 2022.

ARIAS, Agustina. Escritura freestyle: usos y sentidos de las prácticas de literacidad en el rap. *In: Políticas de letramentos, currículo e formação de professores.*

Campinas: Pontes Editores, 2023. Disponible en: [https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2\\_trashed/ebook/lancamento-e-book/politicas-de-letramentos-curriculo-e-formacao-de-professores/](https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/lancamento-e-book/politicas-de-letramentos-curriculo-e-formacao-de-professores/). Acceso en: 9 sept. 2023.

ATORRESI, Ana. Operativo aprender/lengua. Capacidades, contenidos, textos: otra razón para la crítica. *El Toldo de Astier*, 9 (17), p. 74-84, 2018. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9062/pr.9062.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9062/pr.9062.pdf). Acceso en: 30 set. 2022

ATORRESI, Ana. Encuentros y desencuentros entre perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación en lenguaje. *In: Conferencia en el marco del Webinario “Hacia una consolidación de la cualificación docente”*, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 19 marzo 2021.

ATORRESI, Ana; OTERO, Gabriela. Escrituras poéticas y dramáticas en la formación de sujetos en proceso de desmanicomialización. *In: XI Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Abra Pampa*, Argentina, 18, 19 y 20 nov. 2021.

ATORRESI, Ana; VILLEGAS, Frank; PARDO ADAMES, Carlos. Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación*, 28(55), p. 7-26, 2019. Disponible en: 10.18800/educacion.201902.001. Acceso en: 09 fev. 2023

BLOMMAERT, Jan. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan. *Grassroots literacy: writing, identity and voice in Central Africa*. New York: Routledge, 2008.

CALLE ARANGO, Lina. “Entendí que en Educación hay miles de corrientes paralelas”: contrastes epistemológicos en doctorandos en Educación. Ponencia presentada en el “**Congreso Internacional de Formación de profesores: por una agenda política, ética e transformadora** ‘En homenaje a la profesora Angela Kleiman’”, Universidad Federal de Bahía, en Salvador, Brasil, 16, 17 y 18 nov. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, 48, 2, p. 173-196, 1997. Disponible en: 10.2307/358665. Acceso en: 15 fev. 2023

DYSON, Anne Haas. La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego. *Enunciación*, 26, p. 178-185, 2021. Disponible en: [10.14483.22486798.16912](https://doi.org/10.14483.22486798.16912). Acceso en: 15 fev. 2023

EISNER, Laura. Pensar el aula como zona de contacto: las prácticas de lectura y escritura en la educación de adultos. *Lulú coquette*, 9, p. 17-36, 2021.

EISNER, Laura. "Formas de hacer" con la lectura y la escritura en las aulas de EPJA. Apropriación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para adultos trabajadores. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (RIIE)**, 13 (18), p. 76-101, 2022. Disponible en: 10.30972/riie.13186347. Acceso en: 09 fev. 2023

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. [S. l.]: Siglo XXI, 1983.

GEE, Jean Paul. Affinity spaces: how young people live and learn on line and out of school. **Phi Delta Kappan**, 99(6), p. 8-13, 2018. Disponible en: 10.1177/003172171876241. Acceso en: 10 fev. 2023

GHIONE, Pablo; BEARZOTTI, Alfredo. Evaluación y seguimiento en educación de jóvenes y adultos: Tensiones en una modalidad emergente. Ponencia presentada en el "**Congreso Internacional de Formación de profesores: por una agenda política, ética e transformadora**" 'En homenaje a la profesora Angela Kleiman"', Universidad Federal de Bahía, Salvador, Brasil, 16, 17 y 18 nov. 2022.

HEATH, Shirley. **Ways with words**. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IVANIC, Roz; MOSS, Wendy. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (ed.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 211-246.

KALMAN, Judith; GUERRERO, Irán; HERNÁNDEZ, Óscar. **El profe 2.0. La construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño**. [S. l.]: Editorial SM, 2013.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista mexicana de investigación educativa**, 8(17), p. 37-66, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>. Acceso en: 15 fev. 2023

KALMAN, Judith; VALDIVIA, Patricia; MIRANDA, Marino. Don't tell them what you told me": negotiating paperwork in Mexico City. **Written Communication**, p. 1-35, 2023. Disponible en: 10.1177/07410883231169518. Acceso en: 20 fev 2023

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula. Um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (ed.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela B. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, 24(2), p. 387-416, 2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). **Digital literacies: Concepts, policies and practices**. [S. l.]: Peter Lang, 2008.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, 23(2), p. 157-172, 1998. Disponible en: 10.1080/03075079812331380364. Acceso en: 25 maio. 2023

LILLIS, Theresa. **Student writing: access, regulation, desire**. New York: Routledge, 2001.

LILLIS, Theresa. Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. **Arts and Humanities in Higher Education**, 10(4), p. 401-432, 2011.

LILLIS, Theresa. **The sociolinguistics of writing**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

LILLIS, Theresa. El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. **Enunciación**, 26, p. 55-67, 2021.

LORENZATTI, María del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), 2018.

MAGADÁN, Cecilia. Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. **Enunciación**, 26, p. 102-119, 2021. Disponible en: 10.14483/22486798.16801. Acceso en: 10 fev. 2023

MARTÍNEZ-GAMBOA, Ricardo. ¿Quiénes pueden escribir? Impacto de las propuestas de Constitución Chilena sobre las prácticas de escritura. In: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Julio Neves (org.). **Políticas de Letramentos, currículo e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

ORTNER, Sherry. **Antropología y teoría social**. Cultura, poder y agencia. [S. l.]: UNSAM Edita, 2016.

PRATT, Mary Louise. Arts of the contact zone. **Profession**, 91, p. 33-40, 1991. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/25595469>. Acceso en: 20 set. 2023

ROCHE, Mariana; CANTAMUTTO, Lucía. Regímenes de literacidad en WhatsApp en contexto de Enseñanza Remota de Emergencia. Ponencia presentada en el "**Congreso Internacional de Formación de profesores: por una agenda política, ética e transformadora**" 'En homenaje a la profesora Angela Kleiman"', Universidad Federal de Bahía, Salvador, Brasil, 16, 17 y 18 nov. 2022.

SITO, Luanda. "Tendo a sua própria letrinha... é um peso maior": análise de práticas de letramento a partir da produção local de atas e agendas. *Anais do SETA*, 4, p. 657-669, 2010.

SITO, Luanda. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18, (4), p. 821-852, 2018. Disponível em: 18.10.1590/1984-6398201812992. Acesso em: 10 fev. 2023

SITO, Luanda; BUESAQUILLO ZAPATA, Sandra. "¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?": Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), p. 161-185, 2022. Disponível em: 10.26512/les.v23i2.43481. Acesso em: 10 fev. 2023

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VALDIVIA SÁNCHEZ, Claudia Patricia. Acciones de evaluación en prácticas digitales de jóvenes y adultos de la periferia de la Ciudad de México. In: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Julio Neves (org.). *Políticas de Letramentos, currículo e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

ZAVALA, Virginia. *(Des)encuentros con la escritura*: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1, p. 52-66, 2011.

ZAVALA, Virginia. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, revista de lenguaje y cultura, 24(2), p. 343-359, 2019. Disponível em: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09. Acesso em: 15 fev. 2023

## IMPORTÂNCIAS E IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS FEMINISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Edla Eggert  
Maria Guadalupe Huacuz Elias

Somos docentes com experiência majoritária na Educação Superior na área das Ciências Humanas e temos aprofundado nossos estudos feministas com o compromisso de pesquisar e ensinar temáticas na prevenção da violência contra as mulheres. Nesta trajetória temos consciência da tarefa ininterrupta em demonstrar, no processo formativo, a longa e eficiente tradição patriarcal que se reinstala e se reproduz em novas facetas a cada dia. A pesquisa e o ensino são determinantes para que a capilaridade desses estudos possa ser disseminada à população em geral. Ou seja, a universidade tem compromissos de produzir conhecimentos e também divulgá-los às pessoas que não chegam a ela, mas desenvolvem a vida ao largo dela.

Fazemos escolhas em relação ao conhecimento situado, pois somos professoras em países muito próximos e muito distantes simultaneamente. O México, de Maria Guadalupe Huacuz, e o Brasil, de Edla Eggert, demonstram realidades contundentes frente às violências contra todas as mulheres trans e cis de todas as classes, raças/etnias e gerações, e, sobejamente, é para as jovens e empobrecidas que nossa energia vital nos move.