

**PROCESSOS DE ESCRITURA E A TRANSITORIEDADE NAS CONSTRUÇÕES
CONCEITUAIS E SIMBÓLICAS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM**

***PROCESOS DE ESCRITURA Y TRANSITORIEDAD EN CONSTRUCCIONES
CONCEPTUALES Y SIMBÓLICAS EN LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE***

***SCRIPTURE PROCESSES AND TRANSIENTITY IN CONCEPTUAL AND SYMBOLIC
CONSTRUCTIONS IN LANGUAGE PRODUCTION***



Maria Letícia Cautela de Almeida MACHADO¹
e-mail: maria_leticia2005@hotmail.com



Paula da Silva Vidal Cid LOPES²
e-mail: paulacidlopes@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Processos de escritura e transitoriedade nas construções conceituais e simbólicas na produção de linguagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023078, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18477>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/UERJ. Doutora em Educação (PROPED/UERJ).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. Doutora em Educação (PROPED/UERJ).

RESUMO: A escrita é consequência de processos mentais complexos transitórios, situados socialmente. Sua análise é dependente de contextos culturalmente integrados, nos quais se considera, em primeira instância, o sujeito e seus modos particulares de elaboração de conceitos. Com o objetivo de demarcar a transitoriedade nas construções conceituais na alfabetização, o artigo adota uma metodologia de pesquisa teórico-prática e se apresenta a partir de duas seções. A primeira destaca a alfabetização como prática de linguagem, relacionando os aspectos sociais aos processos de representação mental. A segunda ilustra a variabilidade dos processos de alfabetização ao apresentar um percurso de produções elaboradas por uma criança. As considerações finais destacam que, a despeito das muitas formas em que a colonialidade e suas consequentes formas de generalização e controle da aprendizagem humana se fazem presentes na alfabetização, é possível a construção de modos contextualizados coerentes com o diálogo intercultural inerente à noção de alfabetização como processo.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Linguagem. Alfabetização.

RESUMEN: La escritura es una consecuencia de procesos mentales complejos transitorios, situados socialmente. Su análisis deriva de contextos culturalmente integrados, en los que, en primera etapa, se considera al sujeto y sus formas particulares de elaborar concepciones. Con el objetivo de demarcar la efímero en las construcciones conceptuales en la alfabetización, el artículo adopta una metodología de investigación teórico-práctica y se presenta en dos secciones. La primera destaca la lectoescritura como práctica del lenguaje, relacionando matices sociales con procesos de representación mental. La segunda ilustra la variabilidad de los procesos de alfabetización al presentar un camino de producciones creadas por un niño. Las consideraciones finales destacan que, a pesar de las múltiples formas en que la colonialidad y sus consecuentes formas de generalización y control del aprendizaje humano están presentes en la alfabetización, es posible construir formas contextualizadas coherentes con el necesario diálogo intercultural inherente a la noción de la alfabetización como proceso.

PALABRAS CLAVE: Escritura. Language. Alfabetización.

ABSTRACT: Writing is a consequence of transitory complex mental processes, situated socially. Its analysis depends on culturally integrated contexts, in which, in the first instance, the subject and his particular ways of elaborating concepts are considered. With the aim of demarcating the transience in conceptual constructions in literacy, the article adopts a theoretical-practical research methodology and is presented from two sections. The first highlights literacy as a language practice, relating social aspects to mental representation processes. The second illustrates the variability of literacy processes by presenting a path of productions made by a child. The final remarks highlight that, despite the many ways in which coloniality and its consequent forms of generalization and control of human learning are present in literacy, it is possible to build contextualized modes consistent with the intercultural dialogue inherent in the notion of literacy as a process.

KEYWORDS: Writing. Language. Literacy.

Introdução

A experiência provocada pelos processos de alfabetização é manifestada por produção de linguagem em diferentes formas, dentre as quais se destaca a escrita. Os modos de pensar, sentir, agir e falar das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Como resultado de complexa conjugação de lógicas formais, aprendidas quase sempre de modo sistematizado e escolarizado, e de elaborações mentais derivadas das demais experiências com a língua, com a cultura e com as pessoas, a escrita se constrói a partir de conceitos – sociais e individuais – em confronto.

A interação entre os aspectos voltados ao conteúdo e à forma da escrita alfabética padrão – que remetem ao *que* e *como* dizer –, como dimensões que demandam planejamento e monitoramento diferenciados, e os modos individuais de produção de linguagem no atendimento às circunstâncias enunciativas do cotidiano da vida evidencia hipóteses de escrita que são continuamente elaboradas. Como conceitos em formação, estas hipóteses são confirmadas, refutadas e reelaboradas, num movimento constante, porém mais como confluências do que como evoluções conceituais explicadas a partir de uma lógica estritamente desenvolvimentista. Tais hipóteses são sempre transitórias porque a experiência humana é o que as tangencia. Assim, o *dever* característico das situações comunicativas se faz presente na própria (re)elaboração da língua, num movimento complexo marcado por avanços e retrocessos. Neste trabalho, a perspectiva histórico-cultural e dialógica de linguagem é assumida para explicar o fenômeno da produção diversa em língua escrita, nem sempre elaborada a partir de padrões cartesianamente determinados.

O objetivo definido para este artigo é discutir a alfabetização como processo sempre plural e, portanto, diverso, que demarca a transitoriedade nas construções conceituais e simbólicas. Para tanto, propõe-se como opção metodológica o desenvolvimento de pesquisa de base teórico-prática, uma vez que essa se destina não apenas à reconstrução de teorias, conceitos, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes (DEMO, 2000), mas também à “devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções” (DEMO, 2000, p. 22), nos moldes de uma pesquisa-ação.

Ao considerar os processos de alfabetização como consequência efetiva de práticas de linguagens, o artigo se apresenta com duas seções, conforme descrições a seguir. Na primeira seção, nomeada “A alfabetização como prática de linguagem: entre aspectos sociais e os processos de representação mental”, busca-se apresentar uma discussão sobre conceitos aqui assumidos como essenciais para a compreensão da escrita como processo – e não como produto

–, justificada por um conjunto de pressupostos: o estado transitório da produção de sentidos e conceitos em escrita; o texto escrito como consequência de processos complexos e, portanto, do campo das representações mentais, de constituição da linguagem escrita; a inter-relação que se estabelece entre a colonialidade e as práticas de linguagem em alfabetização.

A segunda seção do artigo, intitulada “A complexa atividade de escritura: a transitoriedade nas construções conceituais e simbólicas”, trata dos aspectos simbólicos da língua escrita como mediadora de processos de letramentos sociais, dentre os quais são estabelecidos padrões afeitos a indicadores, no mínimo básicos, da cultura científica. A interação e a produção de conhecimento sobre a língua escrita são sempre variáveis em contextos e modos de produção. Como exemplos, podemos dizer que: cada contexto requer aproximação maior ou menor dos aspectos formais desta língua; cada sujeito produz conhecimentos sobre a língua por meio de ajuizamentos conceituais elaborados a partir das próprias experiências; cada conceito produzido é sempre transitório, no sentido de que a interação humana com o mundo, com o outro, com os objetos, provoca experiências que deslocam, continuamente, as leituras de mundo.

Daí a escolha pela discursividade como princípio e modo dos processos de escritura, conforme definido por Smolka (1999). Há sempre diálogos possíveis entre as operações mentais típicas do pensamento cartesiano, de onde se funda a escrita padrão, e as demandas sociais contemporâneas por produção de linguagem em espaço-tempo reais. Visando a contribuir para a reflexão deste aspecto, o artigo inclui a análise de produções textuais de uma mesma criança, elaboradas em idades e contextos diferentes, com o objetivo de destacar os estados transitórios de escritura, evidenciados por marcas conceituais identificadas em seus textos.

A alfabetização como prática de linguagem: entre aspectos sociais e os processos de representação mental

Para o desenvolvimento desta seção do artigo, serão discutidas três noções aqui consideradas essenciais para a compreensão da escrita como processo experienciado por quem aprende: a) o estado permanentemente transitório da produção de conceitos; b) a compreensão de texto escrito como consequência de processos complexos de constituição da linguagem escrita e, portanto, derivados de representações mentais; c) a inter-relação entre colonialidade e práticas de linguagem na alfabetização.

Esse conjunto de pressupostos se articula para responder a uma perspectiva progressista em educação que, necessariamente, congrega os aspectos sociais aos linguísticos e pedagógicos – algo motivado pelos estudos de base histórico-cultural que amparam este artigo.

Do campo da transdisciplinaridade, a escrita como processo demarca seu lugar na formação de mentes que operam em constante diálogo intercultural, derivadas tanto de experiências sociais mediadas pela cultura escrita, quanto de lógicas muito peculiares, construídas na resistência perante muitas formas de opressão e padronização da subjetividade. Culturalmente submersos em colonialidade³, por tantas vezes reproduzimos o preconceito linguístico nos estudos e práticas de linguagem que envolvem a alfabetização. Senna (2021) problematiza a violência da colonização e sua consequência no modelo de subjetividade constituída e incorporada como referência social, científica e pedagógica.

No âmbito do esforço de colonização dos povos de periferia, a escola se institui entre eles como instrumento de um projeto civilizatório. Não propriamente no sentido estrito do termo, ou seja, enquanto processo de desenvolvimento de culturas, mas como ferramenta da criação de sujeitos subordinados a certo padrão de civilidade e civilismo. Não se espera, conseqüentemente, dessa escola, contribuição para a subjetividade de direitos, uma vez que a esses povos é, *a priori*, negada a subjetividade (SENNA, 2021, p. 19)

O impacto deste arquétipo idealizado de subjetividade se faz representar em estruturas simbólicas que se constroem em torno de conceitos como aprendizagem e ensino. No Brasil, motivados por políticas públicas educacionais pós-golpe de 2016, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), temos visto crescerem a demanda e a produção de materiais didáticos ancorados em metodologias únicas, estudos com base numa suposta e generalista “evidência científica” e todo tipo de formação de professores que regride a paradigmas mecanicistas tradicionais do trabalho pedagógico com a língua escrita concebida, de forma estrita, como código, conforme Constant, Machado e Lopes (2022). Marcuschi (2008), em seus estudos na área da Linguística Textual, adverte a respeito das “teorias que privilegiam o código (o significante) como objeto de análise”, pois a “centração do estudo no código não podia enfrentar a variação e a produção de

³O termo refere-se ao padrão de poder mundial como consequência da globalização em curso, derivada do “capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 227). O princípio de *raça* como construção mental que permeia o poder mundial “provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico” (QUIJANO, 2005, p. 227).

sentido em qualquer aspecto que se manifestasse, seja nas formas linguísticas ou na significação” (p. 63).

Sem o reconhecimento da variação e da produção de sentidos, o sujeito da elaboração é negligenciado. Tal concepção reconhece a língua escrita alfabética e é balizada por princípios científicos que dão base à gramatização como única forma de concebê-la, sem associação à linguagem como produção de quem elabora o conhecimento e não apenas se apropria dele. Trata-se de uma forma de negação da subjetividade, pois, a partir de princípios mais contemporâneos voltados para a discursividade, compreende-se que toda prática de linguagem se estabelece em trânsito intercultural. O conceito de interculturalidade remete à compreensão de que a produção de sentidos é marcada pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, que se constituem a partir de diferentes culturas – quer sejam orais ou científicas –, em contextos interativos estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais.

Daí a compreensão de que as marcas de identidade e de cultura encontram sempre formas de sobreposição aos modos unificados de produção do conhecimento em língua escrita. O que explica, por exemplo, estados de escrita, apresentados por sujeitos em processos de alfabetização, nos quais se identificam a interseção de características do sistema da língua oral e da língua escrita padrão. Senna (2021) destaca que quando há línguas em contato há, também, o fenômeno psicológico da identidade e da cultura em interação. Assim, “toda produção linguística é uma produção de cultura; portanto todo estado de bilinguismo é um estado de bilinguismo cultural” (SENNA, 2021, p. 29).

A consideração da cultura nos processos de formação de leitores e escritores é condição para o entendimento do estado permanentemente transitório da produção de conceitos em língua escrita, porque é o que explica a possibilidade de que a experiência em cultura escrita seja configurada por princípios de diversidade. Deste modo, é na provisoriedade que os conceitos assumem contornos que se explicam no singular e se materializam na idiossincrasia de produções escritas derivadas de estratégias particulares.

Na tentativa de aproximação aos padrões da escrita alfabética entram em jogo os processos individuais de elaboração de conceitos, mas também as representações sociais, numa atividade linguística complexa e mediada culturalmente. Nesse sentido, entende-se a linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento (VOLÓCHINOV, 2018). Os fatores simbólicos decorrentes se formam para além de uma junção de culturas – a cultura escrita e as culturas identitárias –, mas são estabelecidos na interação entre pensamento e linguagem.

É dessa forma que as condições de produção do texto escrito, compreendido como materialização da cultura escrita, são vinculadas aos modos individuais de representação do conhecimento. Um texto escrito só se concretiza como prática de linguagem se motivado por processos anteriores de elaboração discursiva, o que é verificado nos estudos de Geraldi (1997) sobre o ensino da Língua Portuguesa, que há décadas tem sido referência para a compreensão da relação entre a língua, o discurso e o texto.

[...] quando tratamos a historicidade da linguagem, a construção de um texto se dá por operações discursivas com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações (GERALDI, 1997, p. 194).

Como sistema simbólico, a língua é definida por Marcuschi (2008), fundamentado especialmente em Bakhtin e Volóchinov, como “uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Disso decorre a necessidade de considerarmos a língua também na dimensão do ensino. Seu caráter de indeterminação é explicado pelo autor pela dependência das condições de produção discursiva que, situadas contextualmente, contribuem para a “manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 64).

É possível identificar, portanto, a legitimação do sujeito que elabora e vive a construção da escrita no interior das relações intersubjetivas. São os contextos, o cotidiano, a demanda da vida real que provocam as situações discursivas situadas socialmente, cognitivamente e linguisticamente. Logo, o sistema formal linguístico, por seu caráter situado, histórico e variável, é permeado pelo discurso, pois “muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Na consideração do discurso, as subjetividades são determinantes, uma vez que, na perspectiva social de Vygotsky (2007), estas se constroem na processualidade, ou seja, “no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura” (MOLON, 2015, p. 19). Isso quer dizer que, no processo de escritura, os discursos individuais e os sociais interagem entre si, constituindo-se concomitantemente.

Assim, é possível perceber o quão complexos podem ser os comportamentos mentais de representação e produção de conceitos envolvidos na alfabetização. Comumente, nos

deparamos com métodos que, a despeito dos estudos de base histórico-cultural e discursiva da linguagem desenvolvidos nos últimos cinquenta anos, se detêm em propostas que visam a facilitar e controlar a alfabetização a partir de padrões mecanicistas, fortemente centrados em princípios de hierarquia das unidades linguísticas, das menores para as maiores, das letras ou suas sonoridades para o texto. Contudo, os processos de alfabetização vividos por crianças, jovens e adultos se inscrevem num sistema aberto à interlocução, à subjetivação e à significação, sem os quais não há prática de linguagem que se efetive.

O que se destaca, portanto, é a tomada de consciência para uma epistemologia da alfabetização que se constitua no reconhecimento dos processos individuais e sociais vividos para além da escola e que formam um arranjo cultural sempre ímpar, diverso e em confronto com o que acontece no mundo. A língua viva e em constante relação intercultural, nesse caso, é condição para as práticas de linguagem em alfabetização.

Disso decorre a noção de que o trabalho pedagógico de alfabetização centrado nas unidades linguísticas menores limita as práticas de linguagem. Compreendemos que limitar tais práticas é também limitar os processos de subjetivação inerentes aos sujeitos. Os paradigmas mais tradicionais da alfabetização se apoiam numa noção idealizada e generalista do sujeito – o “outro” – com a qual se tem, a partir de princípios da modernidade, gerado “alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 169).

Os mecanismos de idealização de sujeitos e de percursos únicos de aprendizagem da leitura e da escrita seguem na contramão da pedagogia contemporânea pelo apego a uma “invenção do outro” instaurada na modernidade, conforme sinalizado por Castro-Gómez (2005):

[...] esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos “a invenção do outro”. Ao falar de “invenção” não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 170).

Esse “outro” inventado tem sua identidade cultural invisibilizada porque os padrões de julgamento a partir dos quais tem sua validação social condicionada atendem a uma cidadania típica das implicações da colonialidade (QUIJANO, 2005) na escola.

Por outro lado, motivados por um projeto amplo de formação para a inclusão social e a emergência de legitimação das diversidades historicamente negligenciadas e tipificadas como fracasso e incapacidade, é possível construir uma configuração de subjetividades que a escola possa abraçar como são, ou seja, do modo como efetivamente se constituem e se apresentam.

Os procedimentos pedagógicos relacionados à alfabetização materializam, portanto, o conjunto de referências reguladoras da língua, da linguagem e da vida que se pretende constituir. Logo, independente do quanto de consciência cada professora coloca em jogo em suas escolhas didáticas, cada procedimento atende a um determinado projeto de formação de sujeitos para o mundo.

O que os estudos em alfabetização, de base histórico-cultural e discursiva da linguagem, têm construído nas últimas décadas chama a atenção para narrativas diferenciadas de produção de conhecimento. Essa vertente nos permite ressignificar a noção de “o outro”, na medida em que destaca exatamente a interculturalidade necessária na construção de estudos mais inclusivos em alfabetização. Trata-se de uma possibilidade de olhar para a diversidade dos processos de alfabetização, considerando ao mesmo tempo os aspectos sociais, contextuais e subjetivos.

Essa discussão demanda uma perspectiva social na didática da alfabetização, na medida em que as práticas de linguagem em leitura e escrita são consequências de discursos situados nos mais diferentes contextos sociais. Portanto, a confluência de identidades culturais múltiplas no âmbito da alfabetização amplia possibilidades de interações cada vez mais condizentes com experiências reais da vida. É este entendimento que nos inclina à observação individualizada de produção de conceitos na alfabetização, o que explica a segunda seção deste artigo.

A complexa atividade de escritura: a transitoriedade nas construções conceituais e simbólicas

A perspectiva de base filosófica adotada por Bakhtin (2019) permite a compreensão de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos. Goulart e Gonçalves (2013, p. 21) sinalizam que “a linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo concebida como algo que organiza a vida coletiva e individual, dado que organiza aquelas experiências”. Portanto, não se trata de uma linguagem determinada, com formas e sentidos definidos a priori, uma vez que a realidade efetiva da linguagem, nesse paradigma, não é o sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018).

Integra-se, assim, a linguagem a uma semiologia cuja marca distintiva é o tratamento simbólico e ideológico da realidade enunciativa – que se dá num contexto político-social. Machado e Lopes (2022) esclarecem que a linguagem atribui sentido ao mundo e, deste modo, os signos linguísticos representam ideias sobre as coisas, e nesses conceitos, necessariamente, há de se refletir não tanto a natureza das coisas quanto o tipo e a direção individuais da concepção das coisas.

De forma complementar, Volóchinov (2018) explica que a concepção das coisas não é apenas individual, mas dialogicamente coletiva. Todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, “as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de interação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109). Desse modo, o signo “não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Nesse sentido, “onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação signica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Em outras palavras, todo signo é ideológico e “constitui não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também parte material dessa mesma realidade” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94).

Por esse ângulo, Volóchinov (2018) assinala que a realidade do signo é objetiva, de modo que esse constitui um fenômeno do mundo externo. Tanto o próprio signo quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante ocorrem na experiência externa.

Goulart (2020) complementa ao sinalizar a linguagem como constituinte e constituidora, uma atividade constitutiva quase estruturante, mas não necessariamente estruturada. Nesse sentido, postula a indeterminação da linguagem. Além disso, a autora esclarece que a linguagem, como um sistema simbólico, mediante o qual se opera sobre a realidade, constitui a própria realidade como sistemas de referências em que o signo se torna significativo.

Assim, os sistemas de referências, compreendidos como uma construção histórico-cultural, elaborados linguisticamente, explicita a função cognitiva da linguagem: organizar, de certo(s) modo(s), o mundo pelo constante trabalho linguístico. O sentido, por sua vez, não é carregado apenas pelas expressões: é-lhe atribuído pela consideração de algum parâmetro, seja ele cultural ou histórico (GOULART, 2020). Ratifica-se, desse modo, a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade da linguagem, que se refaz a cada instância do seu uso.

Outrossim, evidencia-se que o sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas, mas constituídos e constituintes na e pela interação com os outros, mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 2007). Assumir a mediação semiótica nos processos dialógicos significa a constatação do sujeito semiótico, ou seja, o reconhecimento da esfera simbólica e comunicativa da atividade humana. Tal sujeito é também, ao mesmo tempo, interativo, pois não se constitui sujeito passivo, nem ativo, mas construído na relação interpessoal – tensa e intensa.

O (A) estudante, no esforço de aprendizagem da língua escrita, faz uso de conhecimentos e recursos de que dispõe, utilizando-se de estratégias semióticas. Goulart e Gonçalves (2013) explicam que são essas estratégias que permitem ao sujeito empregar um sistema pouco ou mal conhecido, enquanto ainda o está construindo, e desenvolvê-lo por intermédio dessa prática. Segundo as autoras, “as estratégias semióticas são encaradas como procedimentos heurísticos para lidar com as demandas cognitivas que uma situação objetiva de aprendizagem implica” (GOULART; GONÇALVES, 2013, p. 23).

Portanto, é no interior e a partir de práticas efetivas de produção de textos que deve ocorrer a análise linguística em sala de aula. Goulart (2020) define tal análise como o conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto de atenção. Trata-se do que Geraldi (1997) define como atividade epilinguística, que configura a busca significativa de reflexões mais aprofundadas sobre a linguagem, na qual o sujeito objetiva o uso dos recursos expressivos na atividade enunciativa em que está engajado.

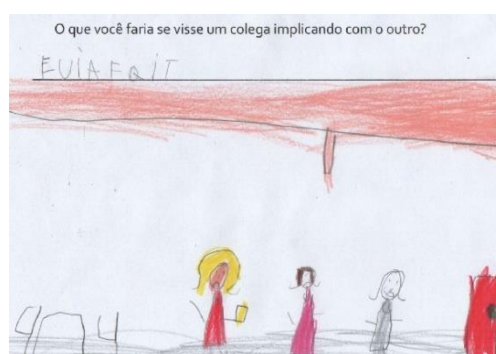
A apresentação, a seguir, de quatro produções textuais de uma criança, elaboradas em idades e contextos diferentes, em uma escola particular do Rio de Janeiro, tem o objetivo de destacar tais atividades epilinguísticas, de modo a sinalizar os estados transitórios de escritura. Utilizou-se a abreviação *MJ* para referir à estudante autora dos textos apresentados nas figuras 1, 2, 3 e 4. Para a seleção dos episódios discursivos, que fazem parte do acervo pessoal das autoras, foram elencados aqueles considerados significativos para a análise das temáticas priorizadas nesse estudo. Optou-se pela seleção de produções textuais de uma única aluna, em momentos distintos de seu processo de alfabetização, a fim de que o estudo assumisse um caráter longitudinal. Com isso, buscou-se garantir a visibilidade da transitoriedade natural da escritura, bem como de comportamentos linguísticos episódicos ou singulares, as hesitações, os indícios de manipulação e reelaboração (marcas inequívocas de um sujeito da/na linguagem). Tal metodologia foi respaldada pelo Paradigma Indiciário descrito por Ginzburg (1989), que defende que é plausível reconhecer a totalidade de um fenômeno, de um fato ou de uma competência, a partir de seus indícios qualificados. Os indícios podem ser caracterizados como

pormenores, detalhes, dados marginais, particularidades, considerados elementos reveladores do objeto em foco.

O estudo apresentado representa um recorte de duas pesquisas mais amplas, em andamento, vinculadas ao Projeto Prociência/UERJ: “A formação de professores alfabetizadores em contextos de diversidade: entre políticas e práticas curriculares” e ao Projeto Prodocência/UERJ: “A formação de leitores e escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagem na área de Linguagem”.

Para a análise qualitativa das produções textuais e seus contextos discursivos, adotou-se, de forma complementar à metodologia indiciária, uma investigação microgenética, que está inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, em concordância com a abordagem teórica, acerca da linguagem, assumida neste artigo. Góes (2000, p.09) define tal procedimento como “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação [...]”. Tomio, Schroeder e Adriano (2017) alertam que o uso do termo *micro* não remete ao significado conceitual relativo a *pequeno*, mas a um determinado tempo destacado e minuciosamente observado, analisado e transcrito, de modo a pontuar a intencionalidade do pesquisador sobre o objeto a ser estudado.

Figura 1 – Escrita da estudante MJ na Educação Infantil (Turma Pré-escola II)



[Eu ia ficar triste]

Fonte: Acervo das autoras

A atividade apresentada na Figura 1, desenvolvida no período em que a estudante tinha 5 anos e cursava a Pré-escola II, teve por objetivo registrar diferentes soluções para situações do cotidiano, bem como desenvolver a empatia. É possível observar que MJ já reconhece o uso social da escrita, bem como grafa o enunciado com letras convencionais daquelas palavras, dando-lhes valor sonoro. Há oscilação na forma de registro, evidenciando uma hipótese

silábica-alfabética⁴ da escrita, uma vez que MJ grafa as primeiras duas palavras, compostas apenas por vogais ('EUIA' > 'eu ia'), de forma alfabética (associando cada fone, que são as unidades ou segmentos fonéticos da língua oral, à letra correspondente) e nas duas palavras seguintes utiliza cada letra correspondendo a uma sílaba ('FQIT' > 'ficar triste'). Quanto ao registro gráfico do enunciado, MJ escreve utilizando apenas uma sentença, em uma linha da esquerda para a direita. Trata-se de uma manifestação de hipossegmentação (junção não convencional das palavras), que pode representar indício de que MJ transporta para a escrita tanto o ritmo entonacional de sua oralidade quanto o próprio conceito de palavra tal qual representa sua fala em seu léxico – em unidades contínuas e não discretas.

Figura 2 – Escrita da estudante MJ na primeira semana do 1º Ano do Ensino Fundamental



[Grupo A: Turma da banda musical] [Grupo B: Flor de maravilha] [Grupo C: Amigos do Tomás]
[Grupo D: Turma legal. Laço de fita]
Fonte: Acervo das autoras

A atividade da Figura 2, vivenciada na primeira semana de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental, tinha o propósito de eleger um nome para a Turma. Tal atividade se inseria no Projeto *Formação do Grupo*, que visava a favorecer a constituição do sentimento de

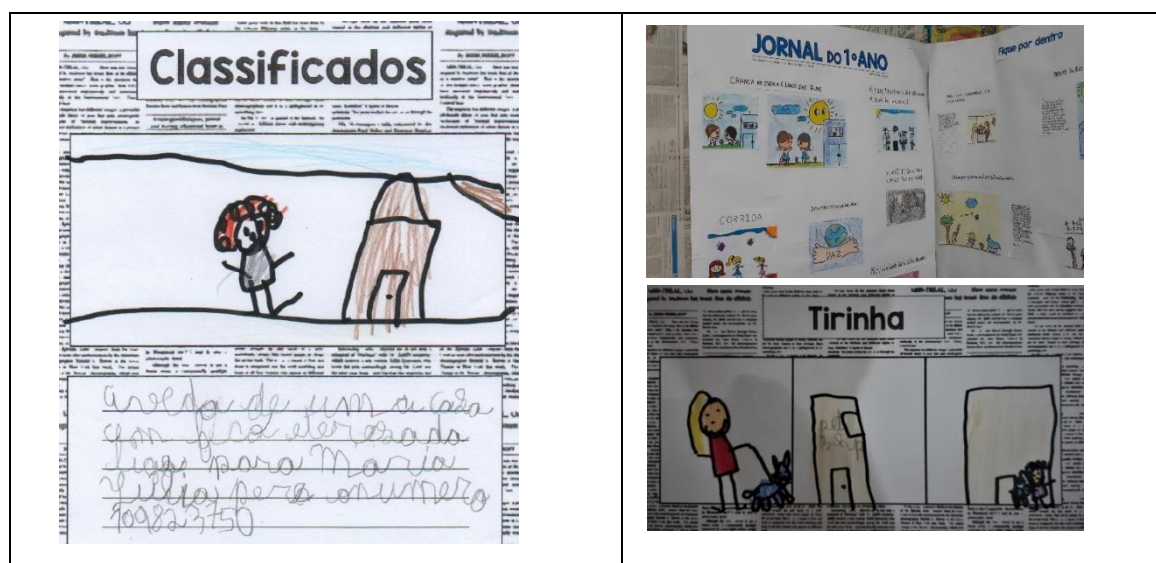
⁴ As hipóteses de escrita foram apresentadas na *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999). Embora, nesse artigo, utilizemos a nomenclatura originalmente concebida na referida obra - o que se justifica pelas importantes contribuições de uma teoria que destaca a construção da escrita como um processo mental -, faz-se necessário salientar que as autoras assumem uma concepção de língua que diverge da que orienta esse estudo. Tal concepção é passível de diversas críticas, como, por exemplo, ao seu caráter generalista e desenvolvimentista, que negligencia a diversidade humana, bem como o fato de a escrita alfabética constituir objeto cultural e não um traço de natureza biológica.

pertencimento à Turma – um grupo de estudantes que vivenciavam o ano escolar inicial de sistematização da alfabetização. O Projeto culminou com a confecção de camisetas para todos os estudantes, com o nome eleito para a Turma estampada na parte frontal e os nomes de todos na parte posterior.

Com relação à produção textual da estudante, é possível observar avanços conceituais, comparativamente à figura 1. MJ mantém hipóteses silábico-alfabética e de hipossegmentação, com várias sílabas registradas com uma letra e sem espaçamento entre as palavras, contudo intensifica registros convencionais das sílabas, sistematizando as relações entre fonemas e letras. Já é possível verificar palavras grafadas de modo convencional (como em ‘*turma*’ e ‘*de*’) e outras que, embora evidencie um conceito alfabético de escrita, apresentam manifestações ortográficas de trocas de letras e de espelhamento (como em: ‘*da*’- *espelhado* -, ‘*laco*’>’*laço*’ e ‘*tita*’>’*fita*’). Chama a atenção a variação na grafia da palavra ‘*turma*’, que no Grupo A é registrada de forma padrão e no Grupo D de forma não convencional, o que evidencia que a elaboração da escrita se dá em processos constituídos por avanços e retrocessos até que os conceitos sejam sistematizados.

Tanto na figura 1 quanto na figura 2 fica evidente que a atividade epilinguística da estudante se concentra, prioritariamente, nas questões de ordem fonológica, que vão desde as reflexões sobre as possibilidades de representações e relações entre fonemas e letras, perpassando pelas formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade, até as convenções ortográficas. Marcas de apagamento sinalizam, inclusive, seu constante movimento de reformulação conceitual.

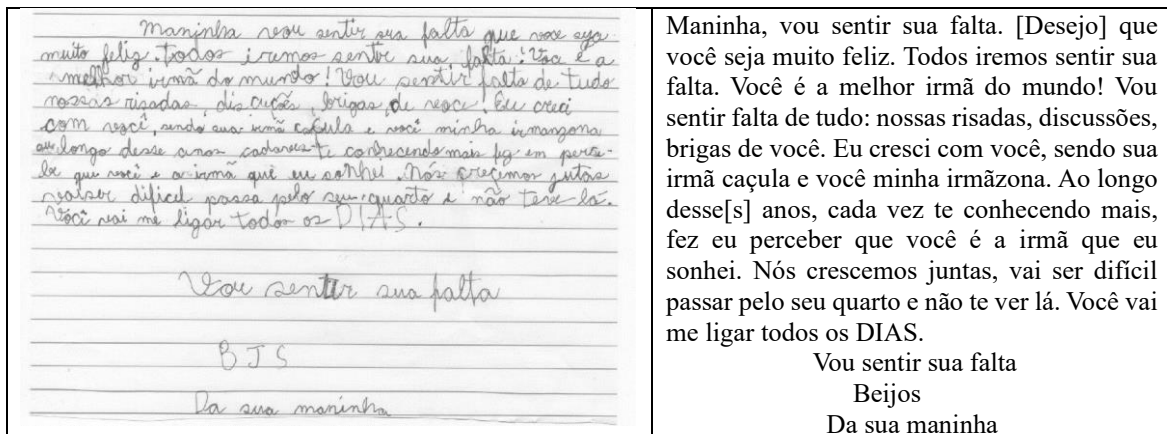
Figura 3 – Escrita da estudante MJ no segundo trimestre do 1º Ano do Ensino Fundamental



[A venda de uma casa. Quem ficou interessada, ligue para Maria Júlia, para o número 10982-3750.]
 Fonte: Acervo das autoras

Na Figura 3 é possível verificar outra prática enunciativa vivenciada pela estudante no segundo trimestre do 1º Ano do Ensino Fundamental, que se inseria num Projeto de construção de um Jornal, caracterizando o uso significativo da escrita. Nesse contexto, sua enunciação não mais apresenta marcação silábica (uma letra para grafar uma sílaba), uma vez que representa cada fone com uma letra, caracterizando hipótese alfabética da escrita. As convenções ortográficas ainda demandam um percurso de elaboração, contudo MJ já busca estratégias coerentes para a grafia das palavras. É possível observar omissões em sílabas complexas (*'veda' > 'venda'* e *'eteresada' > 'interessada'*) e trocas decorrentes da possibilidade de múltiplas representações de certos fonemas (*'cem' > 'quem'*, *'eteresada' > 'interessada'*, *'lige' > 'ligue'*). Há indícios de apoio na oralidade para a produção da escrita, como na troca da vogal *i* por *e* (*'eteresada' > 'interessada'*), na omissão da vogal *u* em final de palavra (*'fico' > 'ficou'*) e no acréscimo de vogal *o* por interferência da palavra anterior e do fluxo entonacional (*'peronumero' > 'pelo número'*). Observa-se, também, um avanço nas hipóteses de MJ em relação à construção do conceito de palavra escrita, com direito a recorte e delimitação dos limites e espaçamentos entre elas. Sobre esse aspecto, nota-se apenas um episódio de hipossegmentação (*'aveda' > 'a venda'*).

Figura 4 – Escrita da estudante MJ no último trimestre do 2º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo das autoras

Na figura 4 é apresentada uma carta elaborada por MJ, no último trimestre do 2º Ano do Ensino Fundamental, que se inseria em uma proposta didática em que cada aluno iria escolher um destinatário para trocar cartas. Era final de ano letivo e a irmã de MJ se preparava para participar do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com planos de cursar a graduação em outra cidade. Embora seja possível analisar algumas manifestações ortográficas não convencionais apresentadas por MJ na figura 4 – relacionadas às múltiplas representações dos fonemas ('discuções' > 'discussões', 'creci' > 'cresci', 'creçemos' > 'crescemos', 'irmanzona' > 'irmãzona') ou ao apoio na oralidade ('au' > 'ao', 'cadaves' > 'cada vez', 'percebe' > 'perceber', 'passa' > 'passar', 'teve' > 'te ver' [vê-la]) –, não são esses aspectos que mais chamam a atenção em sua escritura.

Fica evidente, tanto na figura 3 quanto na 4, que a estudante emprega estratégias epilinguísticas relacionadas aos gêneros discursivos vivenciados nas atividades (classificados e carta), bem como conhecimentos relativos à coesão e coerência textual, tanto sentencial (local) quanto temático-discursiva (global). Assim, as estratégias semióticas da estudante se direcionam, por exemplo, para escolhas relacionadas: 1) ao uso de pontuação e acentuação, 2) à concordância verbal e nominal, regência, uso de pronomes e outras classes de palavras; 3) às especificidades concernentes ao contexto de produção, à estrutura composicional, ao conteúdo temático, ao estilo verbal característicos de cada gênero discursivo.

Interessante notar, na figura 3, como MJ estrutura seu classificado, registrando, objetivamente, o objeto à venda e os dados da pessoa a ser contatada por eventuais interessados. Já na figura 4 fica evidente o caráter emocional que compõe o conteúdo temático da carta. MJ faz uma declaração para sua irmã: 'vou sentir sua falta', em seguida reelabora: 'todos iremos sentir sua falta' – referindo-se aos pais. Na sequência explica do que irá sentir falta e registra

como se dará a materialização de sua ausência: ‘vai ser difícil passar pelo seu quarto e não te ver lá’. A complexidade de sua elaboração enunciativa-discursiva culmina com a apresentação de um pedido para abrandar seu sofrimento: ‘você vai me ligar todos os DIAS’. Interessante notar a estratégia de marcação da palavra ‘DIAS’ em letra bastão, caixa alta, parecendo ter a intenção de ressaltar que não se contentará com ligações eventuais – uma vez que a saudade será tanta que as ligações terão que ocorrer todos os dias.

Cabe ainda sinalizar os avanços em relação à grafia e ao tipo de letras utilizadas nas figuras 1 a 4. Nas figuras 1 e 2 MJ utiliza letra bastão, diferentemente das figuras 3 e 4, nas quais faz uso de letra cursiva, com evidente avanço na orientação gráfico-espacial, no controle psicomotor e de movimento de pinça, necessários para a elaboração do traçado e direção das letras, bem como o uso das linhas no papel.

Outros aspectos poderiam ser analisados nas atividades aqui apresentadas, contudo, finalizamos destacando que tanto o objeto de conhecimento quanto MJ vão se transformando no processo de aprendizagem que se constitui no interior das relações discursivas. Isso faz com que as estratégias semióticas também sejam redesenhadas, em função da organização de esferas de necessidades diferentes. Essa noção está relacionada à atividade criadora da estudante que aprende e, nesse sentido, orienta e organiza aquela aprendizagem (GOULART; GONÇALVES, 2013).

Considerações finais

Todo o percurso construído neste texto objetivou marcar a alfabetização como processos plurais, que ocorrem na atividade do sujeito com os outros, sobre os outros, sobre a linguagem e sobre o mundo. Somente desse modo, estudantes podem ser concebidos como leitores e escritores desde sempre porque os conceitos, envolvidos nas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, são construídos em atos discursivos da vida real e não em atividades isoladas e abstratas que se tornam pretextos no trabalho com a língua escrita.

As escrituras apresentadas revelam a transitoriedade e a complexidade da aprendizagem da língua escrita, evidenciando que a alfabetização não configura um processo linear, no qual a(o) estudante se atenha àquilo que lhe é apresentado pela escola, passo a passo. Trata-se de um processo de elaboração e reelaboração em que há um entrecruzamento permanente de elementos significativos que são salientados na realidade enunciativa das diferentes atividades escolares vivenciadas. Nesse percurso, as manifestações não convencionais, que se afastam da escrita

padrão, constituem indícios de uma aprendizagem em processo, ao contrário de sinais ou sintomas de algum distúrbio.

Assim, na perspectiva histórico-cultural e dialógica de linguagem aqui assumida, aprender a escrever significa aprender a elaborar textos (escritos e orais) adequados às variadas situações comunicativas, envolvendo um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo. Disso decorre o entendimento de que os gêneros discursivos constituem o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino da língua portuguesa, como nos ensina Geraldi (1997). A inspiração para tanto não é apenas ideológica, no sentido de devolução do direito à palavra aos sujeitos vítimas do processo de colonialidade, mas, sobretudo, porque no texto a língua se materializa em sua totalidade, tanto formal quanto discursiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 169-186. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CONSTANT, E; MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 36-63, jan./abr. 2022.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Cole Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GOULART, C. M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização: “era uma vez os sete cabritinhos”.** Niterói, RJ: EDUFF, 2020.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In*: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. A linguagem e os processos de enunciação e significação na alfabetização. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 2, p. 342-364, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SENNA, L. A. G. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em Educação Inclusiva. *In*: SENNA, L. A. G. (org.) **Bilinguismo cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira.** Curitiba: Appris, 2021, p. 15-36.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525>. Acesso em: 23 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 2. ed. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer a todos os integrantes do “Núcleo de Ensino e Estudos em Linguagens, Alfabetização e Letramento”, uma vez que constitui espaço de discussões que fomentaram a escrita deste artigo.

Financiamento: 1) Bolsas Prociência e Prodocência UERJ/RJ, vinculadas ao Projeto “A formação de professores alfabetizadores em contextos de diversidade: entre políticas e práticas curriculares”; 2) Bolsa Prodocência UERJ/RJ, vinculada ao Projeto “A formação de leitores e escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagem na área de Linguagem”.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Pela natureza de pesquisa desenvolvida no artigo, não houve necessidade de encaminhamento para o comitê de ética. Os responsáveis e a estudante autorizaram o uso de suas produções escritas para fins de pesquisa e publicação em revista acadêmica.

Disponibilidade de dados e material: Os links dos dados bibliográficos utilizados no artigo, que permitem acesso, estão disponibilizados na lista das referências. As produções textuais da estudante, que serviram de base de análise para a pesquisa, são disponibilizadas, na forma de imagens, no corpo do artigo.

Contribuições dos autores: Maria Letícia Cautela de Almeida Machado participou do planejamento e análise da pesquisa teórico prática que deu origem a esse artigo, bem como de sua redação e revisão intelectual crítica. Paula da Silva Vidal Cid Lopes participou igualmente do planejamento e análise da pesquisa teórico prática que deu origem a esse artigo, bem como de sua redação e revisão intelectual crítica.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

