

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

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

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



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



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

Cómo hacer referencia a este artículo:

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. Procesos de escritura y transitoriedad en construcciones conceptuales y simbólicas en la producción del lenguaje. **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>



| **Presentado en:** 22/03/2023
| **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
| **Aprobado en:** 29/07/2023
| **Publicado en:** 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora Asociada de la Facultad de Educación, Departamento de Estudios Aplicados a la Docencia y del Programa de Posgrado en Educación – PROPED/UERJ. Doctora en Educación (PROPED/UERJ)

² Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora Asociada, Facultad de Educación, Departamento de Estudios Aplicados a la Enseñanza. Doctora en Educación (PROPED/UERJ)

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. Lenguaje. Alfabetización.

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.

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.

Introducción

La experiencia provocada por los procesos de alfabetización se manifiesta por la producción del lenguaje en diferentes formas, entre las que se destaca la escritura. Las formas de pensar, sentir, actuar y hablar de los niños están constituyendo y adquiriendo significado en las relaciones sociales. Como resultado de una compleja combinación de lógicas formales, aprendidas casi siempre de manera sistematizada y escolarizada, y de elaboraciones mentales derivadas de otras experiencias con el lenguaje, la cultura y las personas, la escritura se construye a partir de conceptos, sociales e individuales, en confrontación.

La interacción entre los aspectos relacionados con el contenido y la forma de la escritura alfabética estándar – que se refieren a *qué* y *cómo* decir –, como dimensiones que exigen planificación y monitoreo diferenciados, y los modos individuales de producción del lenguaje para satisfacer las circunstancias enunciativas de la vida cotidiana evidencia hipótesis de escritura que se elaboran continuamente. Como conceptos en formación, estas hipótesis son confirmadas, refutadas y reelaboradas, en un movimiento constante, pero más como confluencias que como evoluciones conceptuales explicadas desde una lógica estrictamente desarrollista. Tales hipótesis son siempre transitorias porque la experiencia humana es lo que las toca. Así, el *devenir* característico de las situaciones comunicativas está presente en la propia (re)elaboración del lenguaje, en un movimiento complejo marcado por avances y retrocesos. En este trabajo, se asume que la perspectiva histórico-cultural y dialógica del lenguaje explica el fenómeno de la producción diversa en el lenguaje escrito, no siempre elaborado a partir de patrones determinados cartesianos.

El objetivo definido para este artículo es discutir la alfabetización como un proceso siempre plural y, por lo tanto, diverso, que demarca la transitoriedad en las construcciones conceptuales y simbólicas. Por lo tanto, se propone como opción metodológica el desarrollo de la investigación de base teórico-práctica, ya que esta está destinada no solo a la reconstrucción de teorías, conceptos, marcos de referencia, condiciones explicativas de la realidad, polémicas y discusiones pertinentes (DEMO, 2000), sino también al "retorno de datos a la comunidad estudiada para posibles intervenciones" (DEMO, 2000, p. 22, nuestra traducción), En la línea de la investigación-acción.

Al considerar los procesos de alfabetización como una consecuencia efectiva de las prácticas lingüísticas, el artículo se presenta con dos secciones, como se describe a continuación. En la primera sección, titulada "La alfabetización como práctica lingüística: entre los aspectos sociales y los procesos de representación mental", buscamos presentar una

discusión sobre los conceptos aquí asumidos como esenciales para la comprensión de la escritura como un proceso – y no como un producto –, justificado por un conjunto de supuestos: el estado transitorio de la producción de significados y conceptos en la escritura; el texto escrito como consecuencia de procesos complejos y, por lo tanto, del campo de las representaciones mentales, de la constitución del lenguaje escrito; La interrelación que se establece entre la colonialidad y las prácticas lingüísticas en la alfabetización.

La segunda sección del artículo, titulada "La compleja actividad de la escritura: la fugacidad en construcciones conceptuales y simbólicas", aborda los aspectos simbólicos del lenguaje escrito como mediador de los procesos de alfabetización social, entre los que se establecen estándares que se relacionan con indicadores, al menos básicos, de la cultura científica. La interacción y la producción de conocimiento sobre el lenguaje escrito son siempre variables en contextos y modos de producción. Como ejemplos, podemos decir que: cada contexto requiere una mayor o menor aproximación de los aspectos formales de este lenguaje; Cada sujeto produce conocimiento sobre el lenguaje a partir de juicios conceptuales elaborados a partir de sus propias experiencias; Cada concepto producido es siempre transitorio, en el sentido de que la interacción humana con el mundo, con el otro, con los objetos, provoca experiencias que desplazan continuamente las lecturas del mundo.

De ahí la elección de la discursividad como principio y modo de procesos de escritura, tal como lo define Smolka (1999). Siempre hay diálogos posibles entre las operaciones mentales típicas del pensamiento cartesiano, a partir del cual se basa la escritura estándar, y las demandas sociales contemporáneas para la producción del lenguaje en el espacio-tiempo real. Con el fin de contribuir a la reflexión de este aspecto, el artículo incluye el análisis de producciones textuales del mismo niño, elaboradas en diferentes edades y contextos, con el objetivo de resaltar los estados transitorios de la escritura, evidenciados por marcas conceptuales identificadas en sus textos.

La alfabetización como práctica lingüística: entre los aspectos sociales y los procesos de representación mental

Para el desarrollo de esta sección del artículo se discutirán tres nociones aquí consideradas esenciales para la comprensión de la escritura como un proceso experimentado por aquellos que aprenden: a) el estado permanentemente transitorio de la producción de conceptos; b) la comprensión del texto escrito como consecuencia de procesos complejos de constitución del lenguaje escrito y, por lo tanto, derivados de representaciones mentales; c) la interrelación entre la colonialidad y las prácticas lingüísticas en la alfabetización.

Este conjunto de supuestos se articula para responder a una perspectiva progresista en la educación que, necesariamente, reúne los aspectos sociales a los lingüísticos y pedagógicos, algo motivado por los estudios histórico-culturales que sustentan este artículo.

Desde el campo de la transdisciplinariedad, la escritura como proceso demarca su lugar en la formación de mentes que operan en constante diálogo intercultural, derivado tanto de experiencias sociales mediadas por la cultura escrita, como de lógicas muy peculiares, construidas en resistencia a muchas formas de opresión y estandarización de la subjetividad. Culturalmente sumergido en la colonialidad³, muy a menudo reproducimos prejuicios lingüísticos en estudios y prácticas lingüísticas que involucran alfabetización. Senna (2021) problematiza la violencia de la colonización y su consecuencia en el modelo de subjetividad constituido e incorporado como referencia social, científica y pedagógica.

En el contexto del esfuerzo por colonizar a los pueblos de la periferia, la escuela se establece entre ellos como instrumento de un proyecto civilizador. No exactamente en el sentido estricto del término, es decir, como un proceso de desarrollo de culturas, sino como una herramienta para la creación de sujetos subordinados a un cierto estándar de civilidad y civilismo. En consecuencia, no se espera que esta escuela contribuya a la subjetividad de los derechos, ya que a estos pueblos se les niega, *a priori*, la subjetividad (SENNA, 2021, p. 19, nuestra traducción).

El impacto de este arquetipo idealizado de subjetividad está representado en estructuras simbólicas que se construyen en torno a conceptos como el aprendizaje y la enseñanza. En Brasil, motivados por las políticas educativas públicas después del golpe de 2016, como la Base Curricular Nacional Común (BRASIL, 2018) y la Política Nacional de Alfabetización

³El término se refiere al patrón de poder mundial como consecuencia de la globalización en curso, derivado del "capitalismo colonial/moderno y eurocéntrico como un nuevo patrón de poder mundial" (QUIJANO, 2005, p. 227, nuestra traducción). El principio de *la raza* como una construcción mental que impregna el poder mundial "demostró ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz se estableció. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy hegemónico" (QUIJANO, 2005, p. 227, nuestra traducción).

(BRASIL, 2019), hemos visto la demanda y producción de materiales didácticos anclados en metodologías únicas, estudios basados en una supuesta y generalista "evidencia científica" y todo tipo de formación docente que regresa a los paradigmas mecanicistas tradicionales del trabajo pedagógico con el lenguaje escrito concebido, estrictamente, como código, según Constant, Machado y Lopes (2022). Marcuschi (2008), en sus estudios en el área de Lingüística Textual, advierte sobre las "teorías que privilegian el código (el significante) como objeto de análisis", porque el "centrado del estudio en el código no podría enfrentar la variación y producción de significado en ningún aspecto que se manifestara, ya sea en formas lingüísticas o en significación" (p. 63, nuestra traducción).

Sin el reconocimiento de la variación y la producción de significados, se descuida el tema de la elaboración. Esta concepción reconoce el lenguaje escrito alfabético y está guiada por principios científicos que dan base a la gramatización como la única forma de concebirla, sin asociación con el lenguaje como la producción de quienes elaboran el conocimiento y no sólo se apropian de él. Es una forma de negación de la subjetividad, porque, a partir de principios más contemporáneos centrados en el discurso, se entiende que toda práctica lingüística se establece en tránsito intercultural. El concepto de interculturalidad se refiere a la comprensión de que la producción de significados está marcada por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, que se constituyen desde diferentes culturas – ya sean orales o científicas – en contextos interactivos estructurando movimientos de identificación subjetiva y sociocultural.

De ahí la comprensión de que las marcas de identidad y cultura siempre encuentran formas de superposición con los modos unificados de producción de conocimiento en lenguaje escrito. Esto explica, por ejemplo, los estados de escritura, presentados por sujetos en procesos de alfabetización, en los que se identifica la intersección de características del sistema de lenguaje oral y el lenguaje escrito estándar. Senna (2021) destaca que cuando hay lenguas en contacto también existe el fenómeno psicológico de la identidad y la cultura en interacción. Así, "toda producción lingüística es una producción de cultura; por lo tanto, todo estado de bilingüismo es un estado de bilingüismo cultural" (SENNA, 2021, p. 29, nuestra traducción).

La consideración de la cultura en los procesos de formación de lectores y escritores es una condición para comprender el estado permanentemente transitorio de la producción de conceptos en el lenguaje escrito, porque es lo que explica la posibilidad de que la experiencia en la cultura escrita esté configurada por principios de diversidad. Así, es en la provisionalidad

que los conceptos asumen contornos que se explican en singular y se materializan en la idiosincrasia de las producciones escritas derivadas de estrategias particulares.

En un intento de acercarse a los patrones de escritura alfabética, entran en juego los procesos individuales de elaboración de conceptos, pero también las representaciones sociales, en una actividad lingüística compleja y culturalmente mediada. En este sentido, el lenguaje se entiende como producción histórica y cultural, constitutiva de sujetos, subjetividad y conocimiento (VOLÓCHINOV, 2018). Los factores simbólicos resultantes se forman más allá de una unión de culturas – cultura escrita y culturas de identidad – sino que se establecen en la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Es de esta manera que las condiciones de producción del texto escrito, entendido como la materialización de la cultura escrita, están vinculadas a los modos individuales de representación del conocimiento. Un texto escrito sólo se materializa como una práctica lingüística si está motivado por procesos previos de elaboración discursiva, lo que se verifica en los estudios de Geraldi (1997) sobre la enseñanza de la lengua portuguesa, que durante décadas ha sido una referencia para comprender la relación entre lenguaje, discurso y texto.

[...] Cuando tratamos la historicidad del lenguaje, la construcción de un texto se produce mediante operaciones discursivas con las que, utilizando un lenguaje que es una sistematización abierta (es decir, relativamente indeterminada), el hablante hace una "propuesta de comprensión" a su interlocutor. Ya hemos visto que construir esta propuesta de comprensión está estrechamente ligada a la relación interlocutiva y está ligada a diferentes instancias de uso del lenguaje en las que tienen lugar nuestras interacciones (GERALDI, 1997, p. 194, nuestra traducción).

Como sistema simbólico, el lenguaje es definido por Marcuschi (2008), basado especialmente en Bajtín y Volochinov, como "una actividad social, histórica y cognitiva, desarrollada de acuerdo con prácticas socioculturales y, como tal, obedece a convenciones de uso basadas en normas socialmente instituidas" (MARCUSCHI, 2008, p. 64, nuestra traducción). De ahí la necesidad de considerar el lenguaje también en la dimensión de la enseñanza. Su carácter de indeterminación es explicado por el autor por la dependencia de las condiciones de producción discursiva que, situadas contextualmente, contribuyen a la "manifestación de significados basados en textos producidos en situaciones interactivas" (MARCUSCHI, 2008, p. 64, nuestra traducción).

Es posible identificar, por lo tanto, la legitimación del sujeto que elabora y vive la construcción de la escritura dentro de las relaciones intersubjetivas. Son los contextos, la vida cotidiana, la exigencia de la vida real los que provocan las situaciones discursivas situadas

social, cognitiva y lingüísticamente. Por lo tanto, el sistema lingüístico formal, debido a su carácter situado, histórico y variable, está permeado por el discurso, ya que "muchos fenómenos relevantes y sistemáticos en el funcionamiento del lenguaje son propiedades del discurso y no pueden ser descritos y explicados basándose únicamente en el sistema formal del lenguaje" (MARCUSCHI, 2008, p. 65, nuestra traducción).

En la consideración del discurso, las subjetividades son determinantes, ya que, en la perspectiva social de Vygotsky (2007), estas se construyen en la procesualidad, es decir, "en el proceso de individuación del hombre social e históricamente insertado en una cultura" (MOLON, 2015, p. 19, nuestra traducción). Esto significa que, en el proceso de escritura, los discursos individuales y sociales interactúan entre sí, constituyéndose concomitantemente.

Por lo tanto, es posible darse cuenta de cuán complejos pueden ser los comportamientos mentales de representación y producción de conceptos involucrados en la alfabetización. Comúnmente, nos encontramos con métodos que, a pesar de los estudios histórico-culturales y discursivos del lenguaje desarrollados en los últimos cincuenta años, se detienen en propuestas que apuntan a facilitar y controlar la alfabetización desde patrones mecanicistas, fuertemente centrados en principios de jerarquía de unidades lingüísticas, desde lo más pequeño hasta lo más grande, desde las letras o sus sonoridades hasta el texto. Sin embargo, los procesos de alfabetización experimentados por niños, jóvenes y adultos forman parte de un sistema abierto al diálogo, la subjetivación y la significación, sin el cual no existe una práctica lingüística que sea efectiva.

Lo que se destaca, por lo tanto, es la conciencia de una epistemología de la alfabetización que se constituye en el reconocimiento de los procesos individuales y sociales vividos más allá de la escuela y que forman un arreglo cultural siempre único, diverso y en confrontación con lo que sucede en el mundo. La lengua viva y en constante relación intercultural, en este caso, es una condición para las prácticas lingüísticas en la alfabetización.

De ahí la noción de que el trabajo pedagógico de alfabetización centrado en las unidades lingüísticas más pequeñas limita las prácticas lingüísticas. Entendemos que limitar tales prácticas es también limitar los procesos de subjetivación inherentes a los sujetos. Los paradigmas más tradicionales de alfabetización se basan en una noción idealizada y generalista del sujeto – el "otro" – con la que se ha generado, desde los principios de la modernidad, "alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluyen de su imaginario la hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencia de formas concretas de vida" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 169, nuestra traducción).

Los mecanismos de idealización de los sujetos y los caminos únicos de aprender a leer y escribir van en contra de la pedagogía contemporánea por apego a una "invención del otro" establecida en la modernidad, como señala Castro-Gómez (2005):

[...] Este intento de crear perfiles de subjetividad coordinados por el estado conduce al fenómeno que aquí llamamos "la invención del otro". Cuando hablamos de "invención" no nos referimos solo a la forma en que un determinado grupo de personas se representa mentalmente ante los demás, sino que nos referimos a los dispositivos de conocimiento/poder que sirven como punto de partida para la construcción de estas representaciones (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 170, nuestra traducción).

Este "otro" inventado tiene su identidad cultural invisibilizada porque los patrones de juicio a partir de los cuales tiene condicionada su validación social se encuentran con una ciudadanía típica de las implicaciones de la colonialidad (QUIJANO, 2005) en la escuela.

Por otro lado, motivado por un amplio proyecto de formación para la inclusión social y el surgimiento de la legitimación de las diversidades históricamente descuidadas y tipificadas como fracaso e incapacidad, es posible construir una configuración de subjetividades que la escuela pueda abrazar tal como son, es decir, la forma en que se constituyen y presentan efectivamente.

Los procedimientos pedagógicos relacionados con la alfabetización materializan, por lo tanto, el conjunto de referencias normativas de la lengua, lengua y vida que se pretende constituir. Por lo tanto, independientemente de cuánta conciencia ponga cada maestro en juego en sus elecciones didácticas, cada procedimiento cumple con un cierto proyecto de formación de sujetos para el mundo.

Lo que los estudios en alfabetización, con una base histórico-cultural y discursiva del lenguaje, han ido construyendo en las últimas décadas llama la atención sobre narrativas diferenciadas de producción de conocimiento. Esta línea nos permite resignificar la noción de "el otro", en la medida en que resalta exactamente la interculturalidad necesaria en la construcción de estudios más inclusivos en alfabetización. Es una posibilidad de observar la diversidad de los procesos de alfabetización, considerando los aspectos sociales, contextuales y subjetivos.

Esta discusión exige una perspectiva social en la didáctica de la alfabetización, en la medida en que las prácticas lingüísticas en la lectura y la escritura son consecuencia de discursos situados en los más diferentes contextos sociales. Por lo tanto, la confluencia de múltiples identidades culturales en el ámbito de la alfabetización amplía las posibilidades de interacciones cada vez más consistentes con las experiencias de la vida real. Es esta

comprensión la que nos inclina a la observación individualizada de la producción de conceptos en alfabetización, lo que explica la segunda sección de este artículo.

La compleja actividad de la escritura: la fugacidad en las construcciones conceptuales y simbólicas

La perspectiva filosófica adoptada por Bajtín (2019) permite la comprensión del lenguaje como una actividad constitutiva de los sujetos. Goulart y Gonçalves (2013, p. 21, nuestra traducción) indican que "el lenguaje permite al sujeto existir, interactuar y reflexionar, materializando sus experiencias, siendo concebido como algo que organiza la vida colectiva e individual, dado que organiza esas experiencias". Por lo tanto, no se trata de un lenguaje determinado, con formas y significados definidos a priori, ya que la realidad efectiva del lenguaje, en este paradigma, no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el acto psicofisiológico de su realización, sino el evento social de la interacción discursiva que ocurre a través de una o varias declaraciones (VOLÓCHINOV, 2018).

Así, el lenguaje se integra en una semiología cuya marca distintiva es el tratamiento simbólico e ideológico de la realidad enunciativa, que tiene lugar en un contexto político-social. Machado y Lopes (2022) aclaran que el lenguaje asigna significado al mundo y, de esta manera, los signos lingüísticos representan ideas sobre las cosas, y en estos conceptos, necesariamente, hay que reflejar no tanto la naturaleza de las cosas como el tipo individual y la dirección de la concepción de las cosas.

De manera complementaria, Volochinov (2018) explica que la concepción de las cosas no es solo individual, sino dialógicamente colectiva. Cada signo surge entre individuos socialmente organizados en el proceso de su interacción. Por lo tanto, "las formas de los signos están condicionadas, en primer lugar, tanto por la organización social de estos individuos como por las condiciones más cercanas a la interacción" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109, nuestra traducción). De esta manera, el signo "no es solo una parte de la realidad, sino que también refleja y refracta otra realidad, siendo por lo tanto capaz de distorsionarla, ser fiel a ella, percibirla desde un punto de vista específico, etc." (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93, nuestra traducción). En este sentido, "donde hay signo también hay ideología. Todo lo que es ideológico tiene un significado significativo" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93, nuestra traducción). En otras palabras, cada signo es ideológico y "constituye no solo un reflejo, una sombra de la realidad, sino también una parte material de esa misma realidad" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94, nuestra traducción).

Desde este ángulo, Volochinov (2018) señala que la realidad del signo es objetiva, por lo que constituye un fenómeno del mundo externo. Tanto el signo en sí como todos los efectos producidos por él, es decir, esas reacciones, esos movimientos y esos nuevos signos que genera en el entorno social circundante ocurren en la experiencia externa.

Goulart (2020) complementa señalando el lenguaje como constituyente y constitutivo, una actividad constitutiva que es casi estructurante, pero no necesariamente estructurada. En este sentido, postula la indeterminación del lenguaje. Además, el autor aclara que el lenguaje, como sistema simbólico, a través del cual se opera sobre la realidad, constituye la realidad misma como sistemas de referencias en los que el signo se vuelve significativo.

Así, los sistemas de referencias, entendidos como una construcción histórico-cultural, elaborada lingüísticamente, hacen explícita la función cognitiva del lenguaje: organizar, de cierta manera, el mundo mediante un trabajo lingüístico constante. El significado, a su vez, no es llevado solo por las expresiones: se le atribuye por la consideración de algún parámetro, ya sea cultural o histórico (GOULART, 2020). De esta manera, se ratifica la indeterminación, el cambio y la heterogeneidad del lenguaje, que se rehace en cada instancia de su uso.

Además, es evidente que el sujeto y la subjetividad no son conceptos idealistas o materialistas, sino constituidos y constituyentes en y por la interacción con otros, mediada por el lenguaje (VYGOTSKY, 2007). Asumir la mediación semiótica en los procesos dialógicos significa la realización del sujeto semiótico, es decir, el reconocimiento de la esfera simbólica y comunicativa de la actividad humana. Tal sujeto es también, al mismo tiempo, interactivo, ya que no es un sujeto pasivo o activo, sino construido en la relación interpersonal, tensa e intensa.

El (A) estudiante, en el esfuerzo por aprender el lenguaje escrito, hace uso de los conocimientos y recursos a su disposición, utilizando estrategias semióticas. Goulart y Gonçalves (2013) explican que son estas estrategias las que permiten al sujeto emplear un sistema poco o poco conocido, sin dejar de construirlo, y desarrollarlo a través de esta práctica. Según los autores, "las estrategias semióticas son vistas como procedimientos heurísticos para hacer frente a las demandas cognitivas que implica una situación objetiva de aprendizaje" (GOULART; GONÇALVES, 2013, p. 23, nuestra traducción).

Por lo tanto, es dentro y desde prácticas efectivas de producción de textos que el análisis lingüístico en el aula debe ocurrir. Goulart (2020) define dicho análisis como el conjunto de actividades que toman como objeto de atención una de las características del lenguaje. Esto es lo que Geraldí (1997) define como actividad epilíngüística, que configura la búsqueda

significativa de reflexiones más profundas sobre el lenguaje, en las que el sujeto apunta al uso de recursos expresivos en la actividad enunciativa en la que está comprometido.

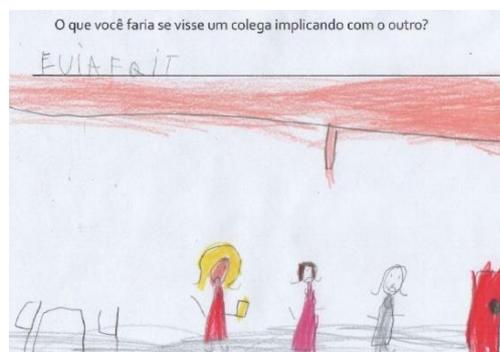
La siguiente presentación de cuatro producciones textuales de un niño, elaboradas en diferentes edades y contextos, en una escuela privada de Río de Janeiro, tiene como objetivo resaltar tales actividades epilingüísticas, con el fin de señalar los estados transitorios de la escritura. La abreviatura *MJ* se utilizó para referirse al estudiante autor de los textos presentados en las figuras 1, 2, 3 y 4. Para la selección de los episodios discursivos, que forman parte de la colección personal de los autores, se enumeraron aquellos considerados significativos para el análisis de los temas priorizados en este estudio. Se optó por la selección de producciones textuales de una sola alumna, en diferentes momentos de su proceso de alfabetización, para que el estudio asumiera un carácter longitudinal. Con esto, buscamos asegurar la visibilidad de la transitoriedad natural de la escritura, así como comportamientos lingüísticos episódicos o singulares, vacilaciones, indicaciones de manipulación y reelaboración (marcas inequívocas de un sujeto de/en el lenguaje). Esta metodología fue apoyada por el Paradigma Indio descrito por Ginzburg (1989), quien argumenta que es plausible reconocer la totalidad de un fenómeno, un hecho o una competencia, a partir de su evidencia calificada. Las indicaciones se pueden caracterizar como detalles, detalles, datos marginales, particularidades, considerados elementos reveladores del objeto en foco.

El estudio presentado representa un extracto de dos investigaciones más amplias, en curso, vinculadas al Proyecto Prociência/UERJ: "La formación de alfabetizadores en contextos de diversidad: entre políticas y prácticas curriculares" y al Proyecto Prodocência/UERJ: "La formación de lectores y escritores: modos individuales de representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Lenguaje".

Para el análisis cualitativo de las producciones textuales y sus contextos discursivos, se adoptó una investigación microgenética, de manera complementaria a la metodología indiciaria, que se inscribe en una interpretación histórico-cultural y semiótica de los procesos humanos, de acuerdo con el enfoque teórico sobre el lenguaje, asumido en este artículo. Góes (2000, p.09, nuestra traducción) define este procedimiento como "una forma de construcción de datos que requiere atención al detalle y el corte de episodios interactivos, con el examen orientado al funcionamiento de los sujetos focales, las relaciones intersubjetivas y las condiciones sociales de la situación [...]". Tomio, Schroeder y Adriano (2017) advierten que el uso del término *micro* no se refiere al significado conceptual relativo a *pequeño*, sino a un cierto

tiempo resaltado y minuciosamente observado, analizado y transcrito, con el fin de puntuar la intencionalidad del investigador sobre el objeto a estudiar.

Figura 1 – Redacción del estudiante MJ en Educación Infantil (Preescolar Clase II)



[Iba a estar triste]

Fuente: Colección de autores

La actividad presentada en la Figura 1, desarrollada durante el período en que el estudiante tenía 5 años y asistía a Preescolar II, tuvo como objetivo registrar diferentes soluciones a situaciones cotidianas, así como desarrollar empatía. Es posible observar que MJ ya reconoce el uso social de la escritura, así como deletrea la declaración con letras convencionales de esas palabras, dándoles un valor sólido. Hay oscilación en forma de registro, evidenciando una hipótesis silábico-alfabética⁴ de escritura, ya que MJ deletrea las dos primeras palabras, compuestas únicamente por vocales («EUIA» > «eu ia»), alfabéticamente (asociando cada teléfono, que son las unidades fonéticas o segmentos de la lengua oral, a la letra correspondiente) y en las dos palabras siguientes utiliza cada letra correspondiente a una sílaba («FQIT» > 'estar triste'). En cuanto al registro gráfico de la declaración, MJ escribe usando solo una oración, en una línea de izquierda a derecha. Es una manifestación de hiposegmentación (unión no convencional de palabras), que puede representar una indicación de que MJ transporta a la escritura tanto el ritmo entonal de su oralidad como el concepto mismo de la palabra tal como representa su habla en su léxico, en unidades continuas y no discretas.

⁴ Las hipótesis de escritura fueron presentadas en la *Psicogénesis del lenguaje escrito*, de Ferreiro y Teberosky (1999). Aunque, en este artículo, utilizamos la nomenclatura originalmente concebida en este trabajo -que se justifica por las importantes contribuciones de una teoría que destaca la construcción de la escritura como un proceso mental-, es necesario enfatizar que los autores asumen una concepción del lenguaje que diverge de la que guía este estudio. Esta concepción es objeto de varias críticas, como, por ejemplo, su carácter generalista y desarrollista, que descuida la diversidad humana, así como el hecho de que la escritura alfabética es un objeto cultural y no un rasgo biológico.

Figura 2 – Escritura del estudiante de MJ en la primera semana del 1er año de la escuela primaria



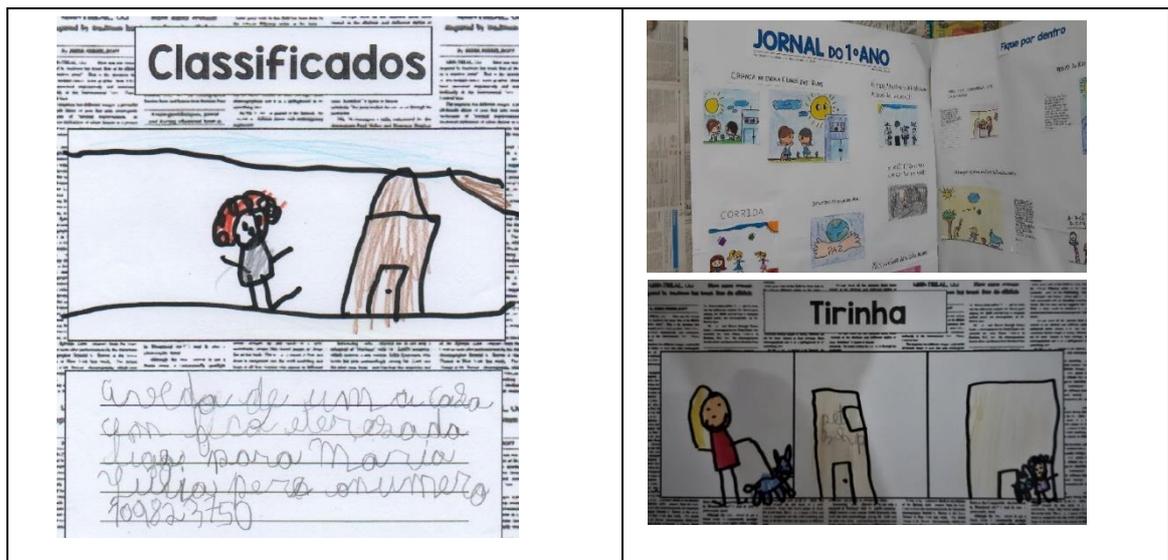
[Grupo A: Pandilla de banda musical] [Grupo B: Flor de maravilla] [Grupo C: Los amigos de Tom] [Grupo D: Pandilla legal. Lazo de Cinta]
 Fuente: Colección de las autoras

La actividad de la Figura 2, experimentada en la primera semana de clase del 1er año de Primaria, tuvo el propósito de elegir un nombre para la Clase. Esta actividad fue parte del Proyecto de *Formación de Grupos*, que tuvo como objetivo favorecer la constitución del sentimiento de pertenencia a la Clase – un grupo de estudiantes que experimentaron el año escolar inicial de sistematización de la alfabetización. El proyecto culminó con la confección de camisetas para todos los estudiantes, con el nombre elegido para la clase estampado en el frente y los nombres de todos en la parte posterior.

En cuanto a la producción textual del estudiante, es posible observar avances conceptuales, en comparación con la figura 1. MJ mantiene hipótesis silábico-alfabéticas e hiposegmentación, con varias sílabas registradas con una letra y sin espaciado entre palabras, pero intensifica los registros convencionales de sílabas, sistematizando las relaciones entre teléfonos y letras. Ya es posible verificar palabras escritas de manera convencional (como en 'clase' y 'de') y otras que, aunque evidencian un concepto alfabético de escritura, presentan manifestaciones ortográficas de cambios de letras y reflejos (como en: 'da' - reflejado -, 'lazo' > 'laso' e 'tita' > 'cinta'). Cabe destacar la variación en la ortografía de la palabra 'clase', que en el Grupo A se registra de manera estándar y en el Grupo D de manera no convencional, lo que demuestra que la elaboración de la escritura tiene lugar en procesos consistentes en avances y retrocesos hasta sistematizar los conceptos.

Tanto en la Figura 1 como en la Figura 2 es evidente que la actividad epilingüística del estudiante se centra principalmente en cuestiones fonológicas, que van desde reflexiones sobre las posibilidades de representaciones y relaciones entre fonemas y letras, pasando por las formas de inscripción en escritura de las entonaciones de oralidad, hasta convenciones ortográficas. Las marcas de borrado incluso señalan su constante movimiento de reformulación conceptual.

Figura 3 – Redacción del alumno MJ en el segundo trimestre del 1º de Primaria



[La venta de una casa. Cualquier persona interesada, llame a María Julia al 10982-3750.]

Fuente: Colección de las autoras

En la Figura 3 es posible verificar otra práctica enunciativa experimentada por el estudiante en el segundo trimestre del 1er año de la Escuela Primaria, que formó parte de un Proyecto de construcción de un Periódico, caracterizando el uso significativo de la escritura. En este contexto, su enunciación ya no presenta una marca silábica (una letra para deletrear una sílaba), ya que representa cada teléfono con una letra, caracterizando la hipótesis alfabética de la escritura. Las convenciones ortográficas aún exigen un camino de elaboración, sin embargo, MJ ya busca estrategias coherentes para la ortografía de las palabras. Es posible observar omisiones en sílabas complejas (*'veda'* > *'venda'* (venta) e *'eteresada'* > *'interessada'* (interesada)) y los intercambios derivados de la posibilidad de múltiples representaciones de determinados fonemas (*'cem'* > *'quem'*, (*cien* > *quién*) *'eteresada'* > *'enteressada'* (interesada), *'lige'* > *'ligue'* (llámame). Hay indicios de apoyo en la oralidad para la producción de la escritura, como en el intercambio de la vocal *i* por *e* (*'eteresada'* > *'interessada'*), en la omisión de la vocal *u* al final de una palabra (*'fico'* > *'ficou'* (quedar)) y en la adición de vocal *o* por interferencia de la palabra anterior y el flujo de entonación (*'pero onumero'* > *'pelo número'* (por el número)).

También se observa un avance en las hipótesis de MJ con relación a la construcción del concepto de palabra escrita, con el derecho a cortar y delimitar los límites y el espaciado entre ellos. En este aspecto, solo se observa un episodio de hiposegmentación ('*aveda*' > '*a venda*' (comprable/ a venta)).

Figura 4 – Escritura del alumno de MJ en el último trimestre del 2º de Primaria

	<p>Tata, te extrañaré. [Deseo] que seas muy feliz. Todos lo extrañaremos. ¡Eres la mejor hermana del mundo! Voy a extrañar todo: nuestras risas, discusiones, peleas tuyas. Crecí contigo, tu hermana pequeña era mi hermana. A lo largo de estos años, cada vez conocerte más, me ha hecho darme cuenta de que eres la hermana con la que soñé. Crecimos juntos, va a ser difícil pasar por tu habitación y no verte allí. Me vas a llamar todos los días.</p> <p>Te extrañaré Besos Desde su Tata</p>
--	---

Fuente: Colección de las autoras

La Figura 4 muestra una carta preparada por MJ, en el último trimestre del 2º de Primaria, que se insertó en una propuesta didáctica en la que cada estudiante elegiría un destinatario para intercambiar cartas. Era el final del año escolar y la hermana de MJ se preparaba para participar en el ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media), con planes de asistir a la graduación en otra ciudad. Aunque es posible analizar algunas manifestaciones ortográficas no convencionales presentadas por MJ en la Figura 4 – relacionadas con las múltiples representaciones de fonemas ('*discuções*' > 'discussões', - (discusiones) - '*creci*' > 'cresci', - (crescí) - '*creçemos*' > 'crescemos', - (crecimos) - '*irmanzona*' > 'irmãzona' - (hermanota) - o apoyo en la oralidad ('*au*' > 'ao', '*cadaves*' > 'cada vez', '*percebe*' > 'perceber' - (percibir) - , '*passa*' > 'passar', - (pasar) - '*teve*' > 'te ver' - (te mirar) - [vê-la] - (verla) –, no son estos aspectos los que atraen la mayor atención en su escritura.

Es evidente, tanto en las figuras 3 como en la 4, que el estudiante emplea estrategias epilingüísticas relacionadas con los géneros discursivos experimentados en las actividades (clasificados y de letra), así como conocimientos relacionados con la cohesión y coherencia textual, tanto sentencial (local) como temática-discursiva (global). Así, las estrategias semióticas del estudiante se dirigen, por ejemplo, a elecciones relacionadas con: 1) el uso de puntuación y acentuación, 2) acuerdo verbal y nominal, regencia, uso de pronombres y otras

clases de palabras; 3) las especificidades relativas al contexto de producción, la estructura compositiva, el contenido temático, el estilo verbal característico de cada género discursivo.

Es interesante observar, en la Figura 3, cómo MJ estructura su clasificado, registrando objetivamente el objeto a la venta y los datos de la persona a contactar por cualquier parte interesada. La figura 4 muestra el carácter emocional que compone el contenido temático de la carta. MJ le hace una declaración a su hermana, "Te voy a extrañar", luego reescribe: "Todos te vamos a extrañar", refiriéndose a sus padres. En la secuencia explica lo que echará de menos y registra cómo se materializará su ausencia: "será difícil pasar por tu habitación y no verte allí". La complejidad de su elaboración enunciativo-discursiva culmina con la presentación de una petición para aliviar su sufrimiento: "me llamarás todos los días". Es interesante notar la estrategia de marcar la palabra 'DÍAS' en mayúsculas, pareciendo tener la intención de enfatizar que no se contentará con llamadas ocasionales, ya que la nostalgia será tanta que las llamadas tendrán que ocurrir todos los días.

También vale la pena señalar los avances en relación con la ortografía y el tipo de letras utilizadas en las figuras 1 a 4. En las figuras 1 y 2 MJ utiliza una letra palo, a diferencia de las figuras 3 y 4, en las que utiliza la cursiva, con evidente progreso en la orientación gráfico-espacial, en el control psicomotor y en el movimiento de pinza, necesario para la elaboración del trazado y dirección de las letras, así como el uso de las líneas en el papel.

Otros aspectos podrían ser analizados en las actividades aquí presentadas, sin embargo, concluimos destacando que tanto el objeto de conocimiento como MJ se transforman en el proceso de aprendizaje que se constituye dentro de las relaciones discursivas. Esto hace que las estrategias semióticas también sean rediseñadas, dependiendo de la organización de esferas de diferentes necesidades. Esta noción está relacionada con la actividad creativa del estudiante que aprende y, en este sentido, guía y organiza ese aprendizaje (GOULART; GONCALVES, 2013).

Consideraciones finales

Todo el curso construido en este texto tuvo como objetivo marcar la alfabetización como procesos plurales, que ocurren en la actividad del sujeto con otros, en otros, en el lenguaje y en el mundo. Sólo de esta manera, los estudiantes pueden ser concebidos como lectores y escritores desde siempre porque los conceptos, involucrados en las prácticas de lectura, escritura, oralidad y análisis lingüístico, se construyen en actos discursivos de la vida real y no en actividades aisladas y abstractas que se convierten en pretextos en el trabajo con el lenguaje escrito.

Las escrituras presentadas revelan la fugacidad y complejidad del aprendizaje del lenguaje escrito, evidenciando que la alfabetización no configura un proceso lineal, en el que el estudiante se apega a lo que le presenta la escuela, paso a paso. Es un proceso de elaboración y reelaboración en el que hay una intersección permanente de elementos significativos que se destacan en la realidad enunciativa de las diferentes actividades escolares experimentadas. En este curso, las manifestaciones no convencionales, que se apartan de la escritura estándar, son indicaciones de un aprendizaje en proceso, a diferencia de los signos o síntomas de algún trastorno.

Así, en la perspectiva histórico-cultural y dialógica del lenguaje asumida aquí, aprender a escribir significa aprender a elaborar textos (escritos y orales) adecuados a las variadas situaciones comunicativas, que implican un intrincado conjunto de conocimientos que no se limita a una suma, sino a un enredo en el que están en juego muchos factores. De esto se desprende la comprensión de que los géneros discursivos constituyen el punto de partida y llegada de todo el proceso de enseñanza de la lengua portuguesa, como lo enseñó Geraldini (1997). La inspiración para ello no es sólo ideológica, en el sentido de devolver el derecho a hablar a los sujetos víctimas del proceso de colonialidad, sino, sobre todo, porque en el texto el lenguaje se materializa en su totalidad, tanto formal como discursiva.

REFERENCIAS

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 el: 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 el: 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 el: 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 el: 08 nov. 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 el: 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

Reconocimientos: Queremos agradecer a todos los miembros del "Centro de Enseñanza y Estudios en Lenguas, Alfabetización y Alfabetización", ya que es un espacio de discusión que fomentó la redacción de este artículo.

Financiación: 1) Becas Prociência y Prodocência UERJ/RJ, vinculadas al Proyecto "La formación de alfabetizadores en contextos de diversidad: entre políticas y prácticas curriculares"; 2) Bolsa Prodocência UERJ/RJ, vinculada al Proyecto "La formación de lectores y escritores: modos individuales de representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua".

Conflictos de intereses: Sin conflictos de intereses.

Aprobación ética: Debido a la naturaleza de la investigación desarrollada en el artículo, no hubo necesidad de remitirla al comité de ética. Los padres o tutores y el estudiante autorizaron el uso de sus producciones escritas con fines de investigación y publicación en una revista académica.

Disponibilidad de datos y material: Los enlaces a los datos bibliográficos utilizados en el artículo, que permiten el acceso, están disponibles en la lista de referencias. Las producciones textuales del estudiante, que sirvieron de base de análisis para la investigación, están disponibles, en forma de imágenes, en el cuerpo del artículo.

Contribuciones de los autores: Maria Leticia Cautela de Almeida Machado participó en la planificación y análisis de la investigación teórica y práctica que dio origen a este artículo, así como en su redacción y revisión intelectual crítica. Paula da Silva Vidal Cid Lopes también participó en la planificación y análisis de la investigación teórica y práctica que dio lugar a este artículo, así como en su redacción y revisión intelectual crítica.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

