

**PRÁTICAS QUE TRANSFORMAM: PROVOCANDO O EMERGIR DE SUJEITOS  
POTENTES DE LINGUAGEM**

***PRÁCTICAS QUE TRANSFORMAN: PROVOCANDO EL CRECIMIENTO DE  
SUJETOS POTENTES DEL LENGUAJE***

***PRACTICES THAT TRANSFORM: PROMOTING THE EMERGENCE OF  
POWERFUL SUBJECTS OF LANGUAGE***



Heloísa de Oliveira MACEDO<sup>1</sup>  
e-mail: helomacedo06@gmail.com



Lucia MASINI<sup>2</sup>  
e-mail: mmasini@puccsp.br



Vera Regina Vitagliano TEIXEIRA<sup>3</sup>  
e-mail: vreginatex@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

MACEDO, H. O.; MASINI, L.; TEIXEIRA, V. R. V. Práticas que transformam: Provocando o emergir de sujeitos potentes de linguagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023075, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18472>



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

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

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

<sup>1</sup> Unidade Faculdade, São Paulo – SP – Brasil. Docente do curso de Alfabetização e Letramento.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Docente do Departamento de Teorias e Métodos e Fonoaudiologia e Fisioterapia.

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Docente do Departamento de Teorias e Métodos em Fonoaudiologia e Fisioterapia.

**RESUMO:** Este artigo apresenta o relato de atividades terapêuticas fonoaudiológicas que destacam a importância das práticas discursivas, dialógicas, pautadas em referencial histórico-cultural, para o trabalho com a linguagem oral e escrita. O objetivo dos relatos feitos é mostrar que estratégias organizadas, pautadas em escolhas subjetivas de gêneros discursivos diferentes, podem promover a emergência do sujeito de linguagem que inicia o processo terapêutico fonoaudiológico como sujeito patológico. Apresentamos os relatos de quatro crianças, na vivência de dois projetos diferentes (coleção de livros “Eu, autor” e “Painel Interativo”), em que os tempos e relações de cada criança com o outro, consigo e sua linguagem, os diferentes interlocutores discursivos, são subjetivos, mas todos se transformam. Acompanham-nos nessa jornada Bakhtin e Vigotski, em especial, entre outros autores consagrados. Embora sem utilizarmos protocolos formais, as práticas apresentadas podem ser replicadas e evidenciam bons resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terapia de linguagem. Escrita. Diálogo. Autoria.

**RESUMEN:** Este artículo presenta el relato de actividades terapéuticas de logopedia que destacan la importancia de las prácticas discursivas, dialógicas, pautadas en referencial histórico-cultural, para el trabajo con el lenguaje oral y escrito. El objetivo de los relatos realizados es mostrar que las estrategias organizadas, guiadas en opciones subjetivas de géneros discursivos diferentes, pueden promover la emergencia del sujeto de lenguaje que inicia el proceso terapéutico de logopedia como sujeto patológico. Presentaremos los relatos de cuatro niños, en la vida de dos proyectos diferentes (colección de libros "Yo, autor" y "Panel Interactivo"), en que los tiempos y relaciones de cada niño/niña con el otro, consigo y su lenguaje, los diferentes interlocutores discursivos, son subjetivos, pero todos se transforman. Nos acompañan en esta jornada, Bakhtin y Vigotski, en particular, entre otros autores consagrados. Aunque no utilizamos protocolos formales, las prácticas presentadas pueden replicarse y muestran buenos resultados.

**PALABRAS CLAVE:** Terapia del lenguaje. Escritura. Diálogo. Autoría.

**ABSTRACT:** *This article presents a report on speech therapy therapeutic activities that highlight the importance of discursive, dialogic practices, based on a historical-cultural framework, for working with oral and written language. The purpose of the reports made is to show that organized strategies, based on subjective choices of different discursive genres, can promote the emergence language subject who initiates the speech therapy therapeutic process as a pathological subject. We present the reports of four children, in the experience of two different projects (book collection “I, author” and “Interactive Panel”), in which the times and relationships of each child with others, with himself and his language, the different interlocutors discursive, are subjective, but all are transformed. We are accompanied on this journey by Bakhtin and Vygotsky, in particular, among other renowned authors. Although we do not use formal protocols, the practices presented can be replicated and show good results.*

**KEYWORDS:** *Language therapy. Witing. Dialogue. Authorship.*

## Introdução

Estamos vivendo no contexto de uma era em que a valorização das produções científicas passa pelo conceito de marcar evidências. Mas, o que são evidências? Quais os elementos que de fato validam um trabalho para que seja considerado científico – ou que possa ser utilizado como uma referência no assunto abordado?

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. Daí a importância atribuída aos instrumentos utilizados, cuja neutralidade e cuja não orientação são geralmente pressupostas. Acredita-se, com isso, ser possível assegurar uma maior validade aos achados, evitando-se a “contaminação” dos dados pelo olhar, “deixados vaziar” nas entrevistas, nas perguntas que compõem um questionário, no ângulo que foca a filmagem, nas entonações dos enunciados proferidos. Todo o esforço é para evitar os encontros de palavras e contra palavras. Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura. Além disso, as conclusões produzidas por essas pesquisas, consideradas consistentes pelo do pesquisador ou por seus horizontes rigor teórico-metodológico, acabam autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19).

Concordando com os autores acima e sem entrarmos na discussão que se coloca sobre esse tema, nossa provocação vai no sentido de estimular o entendimento de que a validação de um trabalho está na realização do próprio sujeito com sua comunicação – na eficiência de seus dizeres, na potência de suas interações. Escrevemos sobre processos de letramento, sobre aprendizagem, sobre escritos que transformam sujeitos e, por isso mesmo, não quaisquer escritos, não quaisquer sujeitos, mas escreventes que querem e devem ser lidos. Escrevemos para sermos lidos. Escrevemos porque somos e temos leitores.

Sendo essa a premissa central e inicial de nosso trabalho, escolhemos descrever uma metodologia de trabalho clínico fonoaudiológico, pautado em referencial teórico reconhecido, que privilegia as interações, as práticas de comunicação, a dialogia, em que nossos pacientes são, na verdade, nossos interlocutores, assim como eles próprios e todos que os circundam.

Apresentaremos práticas que vão muito além da clínica: escreventes que têm o que dizer e leitores que têm “escuta” em suas leituras, porque respondem a elas, porque se deixam capturar e capturam os dizeres (seus e do outro). Nesses enlaçamentos entre sujeitos leitores e escritores, a aprendizagem acontece, a linguagem se desenvolve e um sujeito potente emerge e se comunica plenamente.

## Projeto Eu, autor – produzindo textos para serem lidos

Uma das práticas que escolhemos mostrar neste texto foi nomeada como “Projeto: eu, autor”. Ela diz respeito à produção de pequenos livros, brochuras do tamanho de gibis, que vêm sendo produzidos ao longo de vários anos de trabalho clínico fonoaudiológico com a linguagem. Este trabalho tem como foco a possibilidade de transformar o dizer da criança que chega ao consultório com uma “questão de linguagem”, um “problema” na fala e/ou na escrita, em um produto que pode ser lido, escutado, compreendido – afinal, quem enuncia precisa encontrar um interlocutor.

Smolka, em texto de 2002, trata sobre o estatuto da criança e do desenvolvimento humano e o quanto chegamos no século XXI “ouvindo, assumindo e partilhando certos modos de olhar e pensar sobre a criança e a educação infantil” (SMOLKA, 2002, p. 100). A autora destaca o quanto os modos historicamente constituídos afetam e transformam educandos, educadores e todos os envolvidos nas diferentes práticas culturais em que a criança está imersa. Nessas, incluímos nossas práticas clínicas. Que modos são esses que promovemos nos espaços terapêuticos fonoaudiológicos que transformam, e de que maneira, as práticas de e com linguagem de nossos pacientes (crianças e famílias que nos procuram, esses sujeitos de que falamos)?

Entender os modos de produção do conhecimento no contexto das transformações histórico-culturais nos permite compreender o que os sujeitos que nos procuram podem desejar e ser. Como nos legou Marx, sabemos que o homem se transforma e se cria ao produzir suas próprias condições materiais de existência, o que significa que é nas práticas com e de linguagem, com interlocutores reais, que o sujeito “patológico” pode se transformar em sujeito potente de linguagem e, conseqüentemente, transformar o olhar do outro para si.

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação, característicos da modernidade. Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o *homo rationalis* é colocado (mais uma vez? de outro modo?) como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo. (...) O acesso à escrita e à prática literária, mais particularmente, a possibilidade de registro das experiências (...) afetam e legitimam um certo modo dos sujeitos se posicionarem na vida e nos textos. (...) Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando (SMOLKA, 2002, p. 104-105).

A partir do que Smolka destaca, entendemos que nosso papel enquanto terapeutas da linguagem consiste justamente no resgate (ou na constituição mesma) desse lugar, desse estatuto de sujeito. Daí a escolha por uma metodologia de trabalho em que a produção literária e artística permite o registro do dizer para ser lido, perpetuar, mostrar, permanecer e, nas tramas de seu tecer, constituir a possibilidade do dizer e ser de cada criança como sujeito potente.

Escrever histórias, produzir livros, textos a serem verdadeiramente lidos, encontra eco no conceito de autoria. Sob uma concepção bakhtiniana, entendemos que para constituir-se como autor, é necessário que o locutor/escritor enuncie seu pensamento de modo a tornar possível o compartilhamento de suas ideias. Temos certeza de que isso só é possível nas interações. Nesse contexto de práticas dialógicas, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 1999, p. 112).

De acordo com Bakhtin, compreendemos que qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, este será determinado por suas condições sociais, ou seja, pela situação social mais imediata. Ao locutor não pertence totalmente a palavra, mas cabe-lhe uma boa metade: seu ato fisiológico de produção da palavra é sua propriedade, no entanto “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1999, p. 113). Ou seja, a construção do texto, realizada dialogicamente, como diz Bakhtin (1992), só pode ser efetivada se sua natureza social for efetivamente compreendida, destacando-se, nesse sentido, a importância do outro enquanto constitutiva das enunciações produzidas.

Ainda sobre a concepção de autoria, à luz dos trabalhos de Vigotski, podemos afirmar que se relaciona diretamente com a constituição da linguagem e do sujeito, como elementos indissociáveis e mutuamente constitutivos.

### **Contextualizando a produção dos livros – uma metodologia, uma estratégia terapêutica**

A ideia da produção de pequenos livros com pacientes não é nova, não é autoral, já que muitas escolas, inclusive, realizam essa prática. Estratégias diversas não precisam ser inovadoras, exclusivas, para serem boas. Foi pensando nisso, mas especialmente nos efeitos de sentido produzidos pelo resultado dessa ação, o ser lido, que a incorporamos periodicamente,

como uma atividade inerente à clínica. Por trás disso, no contexto da clínica, o conceito de autoria, como explicitado acima, pautado nas teorias histórico-culturais, especialmente nas obras de Vigotski e Bakhtin, sustenta a escolha e o olhar para o desenvolvimento de cada criança, cada sujeito que se envolve nessa atividade de produção de linguagem.

Independente do motivo da procura pelo trabalho fonoaudiológico, questões de aprendizagem diversas estão em pauta (seja uma desorganização do pensamento, uma dificuldade em se expressar verbalmente (fala e /ou escrita), questões de foco e atenção, enfim qualquer questão de linguagem), e a proposta de produção de um livro acaba encontrando eco. Com isso, a experiência inicial, que se chamava “Divertindo-se com Fono” (por sugestão de algumas crianças, já que criávamos atividades diversas para os livrinhos), ganhou estatuto de método de trabalho, um projeto e o nome da “coleção: Eu, autor”.

Mas, o que de fato tornou essas produções obras de autoria das crianças? Serem “publicadas”, mesmo que de maneira caseira, para serem distribuídas, ainda que em número reduzido, e serem lidas por pessoas diversas. Como fazemos isso? Ao final de um período determinado (que varia ao longo do tempo, podendo ser ao final de um ano, semestre, trimestre, mais ou menos), a depender das produções, realizamos pequenos encontros festivos de lançamento dos livros.

Esses encontros permitem que os diferentes autores se conheçam e que, ao receberem suas obras editadas, possam trocar, dar, autografar. Os objetos-livros, em suas materialidades, fazem circular as palavras das crianças-autoras.

Sobre a relação entre autor e leitor, Vigotski (1999) a coloca como indispensável no contexto histórico-cultural:

[...] uma vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador - não existe sem o leitor, é apenas uma possibilidade que será realizada pelo leitor. E a interpretação que lhes dá o autor é apenas mais uma dentro dessa multiplicidade de possíveis interpretações, que a nada obriga (VIGOSTKI, 1999, p. 19).

O contexto em que se forja a noção de autoria e a maneira como este conceito se marca na obra de alguns reconhecidos pensadores e autores sustenta nosso argumento sobre a possibilidade que o trabalho com a autoria abre como estratégia para os processos de desenvolvimento da linguagem escrita. Os momentos de transformação histórica, social, vão se marcando (e sendo marcados) na história dos sujeitos. O ser autor de hoje decorre do ser autor de ontem, de ser um possível transgressor, alguém que empresta sua voz para dizer aos outros aquilo que juntos constituíram. As muitas vozes bakhtinianas se fazem presentes nas autorias:

afinal o que dizemos já foi dito por outros, que ouviram também de outros e tais escutas foram se incorporando a cada um em desenvolvimento, pela linguagem, pelas interações. A discussão sobre propriedade autoral cabe, ainda, nesse contexto, e tornar consciente o significado dessa prática (tornar-se autor, escrever, criar, dizer) pode ser uma boa estratégia de desenvolvimento de linguagem oral e escrita.

Assim, o conceito de autoria, subsidiado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pode ser definido como a condição ou a identidade que o sujeito escritor/artista assume quando escreve, quando produz textos ou obras de arte em uma ação discursiva dialógica verdadeiramente significativa, para si e para seus interlocutores, histórica e culturalmente situada.

Ao considerarmos, no trabalho com crianças durante a aprendizagem, o processo de desenvolvimento da escrita, que é preciso ajudá-las a reconhecerem-se como autoras de textos escritos, referimo-nos justamente à possibilidade de se reconhecer na enunciação do discurso (escrito, neste caso) que produz. É só através deste reconhecimento que pode conceber-se como autora de um discurso, pois “a obra age sobre seu autor, o ato de enunciação transforma o enunciador” (MAINGUENEAU, 1996, p. 183).

Como proposta metodológica, a produção do livro parte da concepção do objeto – o que se quer produzir? Com que objetivo? Quem eu quero que o leia? A partir daí, da descoberta de assuntos possíveis a serem registrados, passamos à escrita do texto, finalizando pelo cuidado com a produção final do livro: é preciso rever o que se escreveu, verificar se pode ser compreendido (mesmo sem a presença do autor, de sua voz, mas apenas pelo livro), se são necessárias ilustrações, quais e como faremos para inserir, se haverá texto de apresentação, foto e descrição do autor ou qualquer outro detalhe que a criança-autora queira inserir.

Nesse processo, seguem-se inúmeras sessões, a depender de cada autor, de suas subjetividades, mas todos se envolvem. Intercalamos gêneros de textos diferentes, estratégias de produção de revisão de textos – não há uma fórmula pré-determinada, mas nas interações, os fios vão se entrelaçando até que, juntos, entendemos que esteja pronto. O processo é mediado pela terapeuta, pelas leituras realizadas, pelas conversas e outras interlocuções que cada criança, cada sujeito, traz para as sessões: os encontros de produção.

A linguagem vai se produzindo, se desenvolvendo, o sujeito vai emergindo – a criança patológica que iniciou o processo, dá lugar à criança-autora, sujeito de linguagem.

Considerar a importância da relação de constitutividade entre linguagem e cognição, atribuída por Vigotski, subsidia a ideia de que o trabalho, a partir da constituição do autor, é

uma estratégia para o desenvolvimento humano, não restrito à linguagem escrita, e daí mostrar-se profícuo no trabalho com crianças que apresentem dificuldades na aprendizagem e no processo escolar.

Ainda sobre a produção na clínica fonoaudiológica, é preciso olhar o adulto e a criança (terapeuta e paciente, aluno e professor, pais e filhos) para compreender o ambiente, os sujeitos; é preciso olhar o corriqueiro, o normal e o patológico ou o desviante, para compreender o que prevenir; é preciso olhar a escola, a família e a comunidade em que cada um se insere para compreendê-la e poder propor práticas. Caso contrário, corremos o risco de nem mesmo identificar de quem, ou do que tratamos.

No contexto deste trabalho, é necessário apontar que o que consideramos nas nossas análises são os processos de letramento, compreendendo com Soares (1998, 2003); Rojo (2009); Marcuschi (2001; 2002; 2003); Kleiman (1995) que letramento se refere às práticas sociais e culturais de diversos grupos que utilizam a escrita, mesmo que não sejam alfabetizados.

Vigotski (1983) nos diz sobre o significado de a criança tomar consciência de que alguém cuida dela e afirma que, por isso, ela reage de maneiras diferentes diante de cada um, de modo que seus processos psíquicos se mostram imprescindíveis para uma verdadeira comunicação. Isso significa entendermos que se a criança percebe que o seu interlocutor, seja o terapeuta ou o professor, se preocupa com ela, quer ajudá-la e mostra-lhe um caminho para compreender o objeto em questão, então ela pode tomar consciência do que está fazendo e consegue promover mudança. A ideia da produção de livros, escritas que sejam lidas e reconhecidas por outros, a coloca no lugar de autor, fazendo encontrar o conceito de texto e autoria, permitindo a emergência do sujeito de linguagem, como anunciamos acima.

Na proposição da produção de livros no ambiente clínico-terapêutico, o papel mediador do terapeuta ganha contornos de coautoria, o que lhe permite compreender melhor o processo de aprendizagem e as questões de linguagem da criança-autora, já que, como nos ensina Vigotski, a linguagem tem um importante papel mediador e organizador que transforma as funções cognitivas, demonstrando que essas não são um produto direto dos processos corticais, mas resultado das práticas interacionais em que estão envolvidas. Ou seja, este postulado que integra cognição e cérebro deve ser entendido à luz de uma teoria histórica da sociedade humana e reforça que a condição biológica do ser humano se relaciona às origens socioculturais e aos demais processos cognitivos da linguagem.

Assim, podemos pensar na questão da autoria como um processo de constituição do

sujeito escritor e leitor e, mais do que isso, tomá-la como lócus de investigação dos processos de aprendizagem.

Sobre a escolha da produção de livros, como o objeto portador, a materialidade da escrita, um objeto social, trazemos a ideia de Bakhtin de que este é “o ato de fala impresso” e que “é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor, como a de outros autores.” (op.cit.: 123). E, de Vigotski, que “a palavra adquire seu sentido na frase, mas a própria frase adquire sentido apenas no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra do autor”. (VIGOTSKI, 2001, p. 328, grifo nosso).

Para fins de ilustrar o sentido das produções literárias, autorais, das crianças, apresentaremos um livro, elaborado por uma criança específica, que ilustra o quanto a relação que a criança estabelece com sua obra escrita é que a constitui como autora e permite sua transformação com o objeto do discurso que a colocou no lugar da patologia – a escrita.

Nesse trabalho, três premissas se destacam:

- (i) as crianças que chegam à clínica de fonoaudiologia são aquelas que já estão de alguma forma estigmatizadas pelo não-saber;
- (ii) ao conhecer como um livro é feito, sua materialidade e os efeitos desta materialidade no interlocutor, o autor pode incluir tais elementos de forma consciente na constituição de seu texto;
- (iii) ao se enxergar como autora, a criança pode escrever com prazer, permitir-se rever sua escrita e modificá-la em prol de sua autoria.

Fábio (nome fictício) iniciou o trabalho fonoaudiológico com 6 anos e meio por apresentar dificuldade no processo de alfabetização e trocas na fala. Suas questões de aprendizagem estavam se tornando um entrave nas relações escolares e ele começava a transformar-se em um menino tido como desatento, agitado e com um tanto de outros atributos que o colocavam no lugar de uma patologia, sem dar-lhe chance de descobrir-se como sujeito de linguagem. Com duas irmãs mais velhas, que também já haviam passado por terapias fonoaudiológicas, Fábio precisava encontrar o seu lugar. Simpático, alegre e ótimo esportista, isso não era suficiente para garantir que na escola ele não fosse diariamente chamado à atenção por não conseguir finalizar as tarefas em tempo, por ficar conversando e causar tumultos na sala de aula. Apesar disso, ele gostava muito da escola, onde tinha vários amigos e podia jogar

muito futebol.

Nas sessões terapêuticas, observamos que ele apresentava uma desorganização do pensamento, fazia trocas na fala relacionadas ao traço de sonoridade, dizia que não era capaz de ler nem de escrever, que não tinha ideias e que a letra era ruim. Ou seja, apesar de gostar de ir à escola, ele gostava do lugar da brincadeira e dos amigos, mas não da instituição de ensino.

A questão das trocas na fala logo se resolveu, mas a escrita teimava em resistir. Ele queria brincar. Será que o tempo de aprendizagem do Fábio estava sendo respeitado? Vale destacar que a fala também teve seu tempo de resolução, então por que a escrita também não tinha esse tempo?

No início do segundo ano do Fundamental I de uma escola privada de classe média-alta, esperava-se que ele já estivesse não só alfabetizado, como escrevesse com letra cursiva, coisa que era ainda mais sofrida para ele. Nesse contexto, e sendo uma das crianças mais novas de sua turma, em comum acordo com a família, ele mudou de escola e conseguimos que refizesse o segundo ano, de modo que pudesse ganhar seu tempo no processo de aprendizagem. Menino vivo, esperto, logo conquistou seu espaço na nova escola, que teve um olhar cuidadoso para ele e seu ritmo de aprendizagem.

Definido o contexto das interações de Fábio, podemos compreender o papel da produção do primeiro livro que ele fez: escolheu uma sequência de imagens de Eva Furnari e, juntos, decidimos as palavras que aquelas imagens contavam. Entre traços escritos no papel com letra bastão, tentativas de letra cursiva (quando ele se interessou em fazer) e palavras digitadas no computador, produzimos seu texto – sua interpretação, suas ideias e palavras.

A ideia apresentada pelas imagens ajudou a organizar o dizer, e, ao ver o livro pronto, ficou tão animado que se arriscou a fazer um novo livro e outras histórias. Passou a ler livros diferentes e a levar para casa, semanalmente, gibis e livros que chegava contando na semana seguinte. O menino que não conseguia aprender direito na escola estava lendo e escrevendo. A questão da escola, mesmo da nova, é que ele ainda apresentava trocas ortográficas, tinha uma letra ruim e era um pouco demorado na realização de diferentes tarefas que envolviam leitura e escrita – no entanto, conseguimos construir a percepção sobre a subjetividade das produções de Fábio, seu tempo de aprendizagem e suas condições motoras finas (sua letra). Afinal, o importante era que a letra fosse legível, e isso ele conseguia fazer. O ritmo, seu tempo de escrita, era próprio, um pouco lento pela atenção e trabalho que essa atividade lhe demandava, mas ele aprendeu a lidar com ela. Vale destacar que ele tinha baixa visão em um dos olhos – algo que também é necessário considerarmos e saber que tem reflexos em sua escrita.

Relatado o caso, vamos ao livro, a constituição do autor. Iniciamos com a exploração de livros diferentes, fazendo leituras compartilhadas, discutindo ideias, vendo o que já havia sido feito por outras crianças (histórias e joguinhos que tinham constituído uma produção anterior chamada “Divertindo-se com Fono”). Feita a escolha do tema (como no caso do Fábio, escrever um texto a partir do livro sem palavras da Eva Furnari – Traquinagens e Estripulias<sup>4</sup>), organizamos e planejamos como faríamos para colocar as palavras numa história já ilustrada.

Escaneamos a sequência escolhida, imprimimos e numeramos cada quadro. Dividimos novas folhas em branco com quadros correspondentes aos das ilustrações, e colocamos a mesma numeração. Seguimos, a cada sessão, escrevendo, relendo, corrigindo, reformulando, construindo a história até considerá-la pronta. Por ainda não dominar plenamente a escrita, a terapeuta foi sua escrevente inicial – construíram juntos a escrita (ele falava, a terapeuta anotava) no papel e depois no computador, alternando os fazeres: ora um digitava, ora outro (em sua vez, Fábio copiava o que já fora feito no papel, ele escrevia), e aos poucos foi se surpreendendo por conseguir escrever sozinho. Não queria que o texto final tivesse erros e ficou muito satisfeito com o resultado.

Nesse processo, pudemos observar que Fábio,

- Que não conseguia organizar uma narrativa coerente, pela mediação da linguagem visual da história já produzida por uma autora reconhecida por ele como tal, e pela mediação de nossa atividade conjunta, passou a contar várias histórias diferentes;

- Que quase sempre se recusava a escrever, pois dizia errar muito ou não saber escrever direito e que, de fato, era isso que a escola e a família também achavam, transformou-se em leitor e escritor proficiente;

- Teve a possibilidade de escrever, errar e corrigir, para ser lido.

Apesar do caso de Fábio ser apenas um dentre as mais de 20 crianças que produziram livrinhos, podemos dizer que o processo de produção de livros permitiu observar, para além das dificuldades com a linguagem, as capacidades, os potenciais de cada criança e, com isso, trabalhar com elas de uma maneira significativa para cada uma.

Fábio participou das reuniões de lançamento dos livros, ocasião em que conheceu outros autores, e teve a oportunidade de autografar seus livros para familiares e outros convidados. Nessas ocasiões, foi possível observar a importância do objeto, da escrita tornada concreta, que aparecia no olhar orgulhoso dos familiares, reconhecendo em suas crianças a potência do desenvolvimento da linguagem – escritores. Guardadas as particularidades, as subjetividades

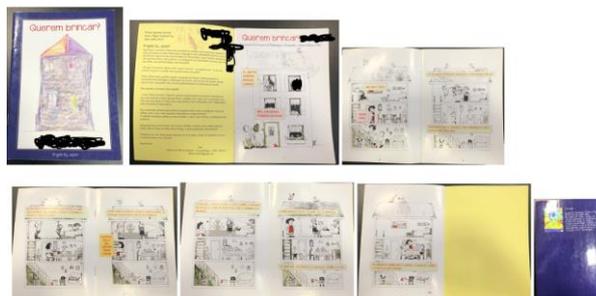
---

<sup>4</sup> (FURNARI, 1985).

de cada uma, mesmo com suas dificuldades, todas tinham ultrapassado a barreira do não-saber, do não-aprender.

Abaixo, o livro de Fábio: “Querem Brincar?” e a transcrição do texto.

**Figura 1 – Imagens do livro de Fábio<sup>5</sup>**



Fonte: Imagens do acervo pessoal dos autores

### **Painel Coletivo – A construção de interlocutores**

Nosso segundo exemplo de práticas discursivas significativas no trabalho clínico com a linguagem trata-se de um painel coletivo afixado numa das paredes da entrada de nossa clínica fonoaudiológica, gerenciado pelos usuários que nela circulam. Com periodicidade variável, figuram no painel enquetes, concursos, exposições motivadas por diferentes trabalhos realizados nos mais diversos atendimentos individuais. Cabe aqui salientar que, assim como na produção dos livros, a escrita no painel não segue a lógica de trabalho voltado apenas para a supressão de sintomas que, via de regra, leva ao raciocínio de que só se escreve quando se tem problemas de escrita a se tratar. Ao contrário, aqui estamos preocupados com a constituição de sujeitos e seus projetos discursivos, numa cadeia ininterrupta de comunicação. Partindo da premissa básica bakhtiniana “quem enuncia quer resposta”, toda nossa atenção se volta à constituição de interlocutores, quer seja por meio de enunciados orais ou escritos. Por nosso

---

<sup>5</sup> pág. 1:

- Oi, gente! Querem brincar comigo?
- Sim, Joãozinho. Podemos entrar? pág. 2:
- Sim, Biba e Zeca.
- Vamos subir.

pág. 3: As crianças estavam planejando a brincadeira delas. Enquanto isso o caracol tava andando e o gato passou por cima dele.

pág. 4: As crianças tavam fazendo um teatro. A mãe tava fazendo um lanche. O gato foi dormir e o caracol subiu no vaso.

pág. 5: O gato subiu na escada quando a mãe chamou as crianças. Eles faziam teatro de sombras.

- Joãozinho, Zeca e Biba venham tomar lanche.

pág.6: O caracol comeu a flor, o gato comeu o bolinho de chuva e a mãe se assustou com a sombra dos meninos.

pág.7: A mãe morreu de rir quando viu os meninos.

O gato saiu satisfeito e o caracol comeu a flor.

pág. 8: Os meninos comeram o lanche, o caracol comeu a flor e o gato dormiu. Fim.

compromisso com os múltiplos letramentos, como afirmamos acima, nossa atenção se volta para a oferta de situações discursivas em que circulam diferentes e significativas práticas culturais.

É assim que de um jogo de tabuleiro pode sair uma proposta de escrita para o painel. Escolhemos esta produção em especial porque ela suscitou diferentes interações entre os participantes que se desdobram em várias reflexões e aprendizados. É importante pontuar que, dentro de uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na clínica fonoaudiológica, o tempo não é linear; o processo terapêutico não é um conjunto de atividades cumulativas lineares propostas pelo terapeuta a partir de suas próprias lógicas sobre a condução do caso. A negociação de sentidos entre terapeuta e paciente é constante. Esta pode ser uma atividade exitosa para um, num momento específico, mas que não faz eco para momentos futuros, como veremos mais adiante. Para outros pode, ao contrário, ser um tanto conflituosa, mas que rende frutos em projetos posteriores. O que queremos dizer com isso é que, entre muitos começos e fins de atividades, há um meio contínuo que faz ressoar experiências discursivas exitosas ou não. Por vezes, atitudes ou enunciados dos pacientes que não correspondem à presente situação respondem a situações vividas anteriormente. Se não temos clara a ideia de uma ininterrupta cadeia de comunicação no processo terapêutico, corremos o risco de não acolher verdadeiramente as necessidades de nossos pacientes.

Bakhtin nos ensina que o primeiro encontro que o homem tem consigo mesmo vem de fora. Também nos diz que o homem se sente pleno de palavras quando se vê reconhecido no olhar do outro e é só aí que pode se responsabilizar por dar acabamento a seus enunciados. No espaço clínico, Masini (2004) elenca três condições necessárias para que esse acabamento aconteça:

1. o acolhimento às histórias que os pacientes contam a seus terapeutas, do modo como lhes é possível contar;
2. a possibilidade e disponibilidade de o terapeuta responder aos enunciados dos pacientes, procurando garantir uma compreensão ativa;
3. o cuidado de considerar os enunciados dos pacientes como elos de uma cadeia maior de comunicação verbal, reconhecendo e atribuindo real valor à existência de outras vozes na situação discursiva instaurada no contexto terapêutico (MASINI, 2004, p. 204).

Assim, o momento do painel que ora descrevemos foi coordenado por André (nome fictício), um menino de seis anos, à época, que estava em processo terapêutico por questões de oralidade. Bastante resistente a olhar para o que o levava ao trabalho, escolhia jogos em que pouco conversávamos, achando que, com isso, estava “matando o tempo” e se distanciando do

que devia ser feito. Mal sabia ainda que aquele era o trabalho de fato, a construção de um projeto discursivo a partir da negociação do que ele queria dizer, do modo como podia dizer. E se o que ele dizia, no momento, era que ele não queria mexer no seu jeito de falar por algumas razões e o modo como ele podia dizer aquilo era jogando jogos em que a gente falasse pouco, era assim que faríamos, então, buscando negociar também novos sentidos para aquela experiência.

O jogo intitulado *Fábrica de Monstros* traz um tabuleiro em que os jogadores devem cruzar informações tais como: dois olhos e três bocas; uma perna e duas mãos; três cabeças e um pé, por exemplo, e encontrar em suas fichas com desenhos de diferentes monstros aquela que corresponda corretamente às informações do tabuleiro. Ganha o jogo quem conseguir colocar corretamente mais monstros em seus lugares determinados. Um jogo de combinações matemáticas, por certo, mas que também abre a possibilidade de se falar sobre os sentidos da palavra monstro. Quem já não teve medo de monstro embaixo da cama? Este garoto nunca teve esse medo porque monstros não existem. Isso é coisa de criança pequena, eu não acredito em monstros assim. Era o que André dizia. Será que não existem monstros mesmo? O que mais que é de criança pequena e que não é de criança grande? Ele não respondeu, mas era bom deixar ecoar essa pergunta. Talvez ganhasse algum sentido mais adiante no processo.

Como continuidade daquele jogo, terapeuta e paciente inventaram novas fichas e novas combinações de monstros para eles e outros pares terapêuticos jogarem. A ideia aqui é a de se experimentar novas posições frente a uma mesma situação; no caso, a de sair da posição de jogador para a posição de ‘produtor’ do jogo. Ao fazer isso, estamos trabalhando o olhar extrapositionado de que também fala Bakhtin. Para o autor, cada sujeito tem uma limitação de olhar para si, sendo, como vimos anteriormente, completado pelo olhar do outro naquilo em que cada um não pode se completar. Poder viver situações em que cada um possa experimentar ampliações e limitações de olhares é fundamental para que, durante o processo, perguntas, por exemplo como “O que mais que é de criança pequena e que não é de criança grande?”, possam ser respondidas pelo paciente com mais propriedade e consciência de si mesmo.

Como dito anteriormente, a atividade dentro de uma abordagem dialógica não se encerra em si mesma. Ela suscita novos enunciados, faz ressurgir outros adormecidos, traz ecos de outros originários de outras esferas em que a linguagem circula. Assim, também foi lembrado pela terapeuta um livro em que o monstro é a expressão de um problema.

“O que você faz quando tem um problema” é um livro que, nas imagens, caracteriza o problema como um monstro que cresce tanto que não tem como não olharmos de frente para ele. Terapeuta e paciente leram juntos, cada um do modo como podia interagir com o objeto

escrita, no momento, o que significa dizer que a leitura compartilhada tinha o propósito de dividirem o conteúdo do livro e não o treino ou a checagem do quanto a criança estava apropriada do código gráfico. Livro lido e conversado, veio a pergunta: “que monstros habitam em você? Quais são os seus monstros?” A terapeuta sugeriu que isso virasse um tema do painel, ideia logo aceita pela criança, que se dedicou à escrita da chamada inicial, que ficou “Qual é o seu monstro?”.

Este tema mobilizou muita gente na clínica, não só crianças, mas também adultos. Um dos pontos importantes desta perspectiva de trabalho dialógico, já apontado no título do presente item, é a construção de interlocutores que não só o par terapêutico. Como vimos na análise do item 1, Projeto Eu-autor, escrevemos para sermos lidos. Falamos para sermos ouvidos. E em ambas as situações, os enunciados exigem respostas.

Crianças que apresentam dificuldades de linguagem, seja oral ou escrita, estão acostumadas, infelizmente, a terem seus enunciados corrigidos, normatizados, ao invés de respondidos, negociados em seus sentidos para que possam ganhar o acabamento necessário. E é por isso, muitas vezes, que se afastam de situações comunicativas; não se sentem pertencentes ao mundo daqueles que falam, leem e escrevem sem a necessidade premente e constante de correção.

Ver várias respostas a seu chamado inicial no painel dá a essas crianças a sensação de serem ouvidas naquilo que elas têm a dizer; possibilita a experiência de pertencerem a uma comunidade discursiva “de igual para igual”, numa relação simétrica, horizontal, entre interlocutores. E a reação delas a uma parede cheia de desenhos e textos, geralmente no espaço de uma semana, é muito prazeroso de ver.

André ficou mesmo maravilhado com o tanto de respostas diferentes que recebeu. E como quem enuncia quer resposta, foi convocado a escolher alguns dos textos/desenhos para responder aos seus autores.

Figura 2 – Imagem do painel coletivo



Fonte: Acervo pessoal dos autores

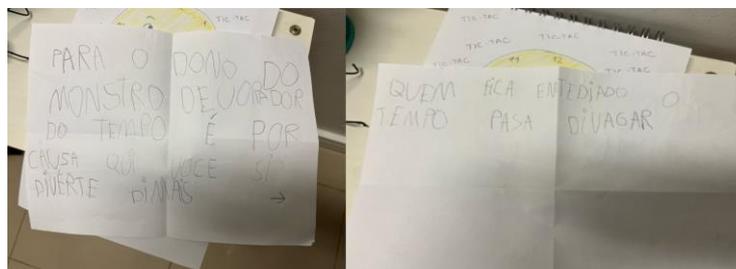
André escolheu uma produção que falava sobre um monstro do tempo, o Devorador de Tempo. O autor desse monstro dizia que seu monstro se alimentava do tempo que era pouco para fazer tudo o que ele queria e precisava e isso o deixava entediado. Tempo, tempo. Uma questão da nossa era. E uma questão para André também, tempo de ser criança pequena quando também já é criança grande, tempo de aprender a escrever, tempo de brincar. Tempos tão dissonantes nas diferentes esferas da vida em que circula.

Masini (2018) fala sobre a escrita e o tempo da aprendizagem e o quanto isso é sofrido para as crianças na atualidade, tempo em que a imediatez é a tônica. Mas será que todas as crianças se encaixam no tempo que está sendo dado a elas para crescerem e amadurecerem? Segundo Masini,

Não se pode pensar sobre o tempo independente da vida das pessoas e do que elas pensam sobre suas vidas. Trata-se de um exercício constante entre o que Bakhtin chama de grande tempo e o tempo do ato a fim de que se evite determinismos. Assim, para Bakhtin, a compreensão do que se faz numa situação social concreta e imediata não pode nunca ser encerrada nela mesma. Há de se considerar o grande tempo, o tempo histórico das pessoas envolvidas, ou seja, estabelecer um diálogo entre o que se vive nessa dimensão particular do tempo e suas raízes históricas, sociais e intersubjetivas (MASINI, 2018, p. 147-148).

Ao escolher este monstro, André estava, de um outro lugar, podendo olhar para uma questão que também era sua. Não era ele mesmo que achava que “matava o tempo” da sessão sugerindo jogos em que não falássemos muito para não ter de trabalhar com sua oralidade? E eis que ao ler a descrição do monstro, elabora a seguinte resposta:

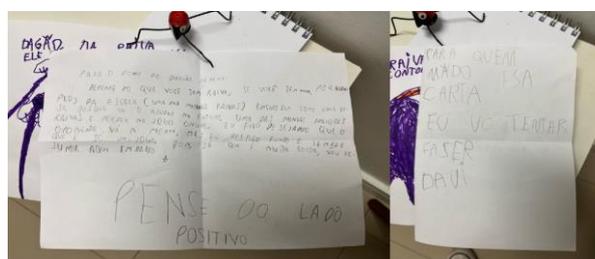
**Figuras 3 e 4** – Resposta de André: *Para o dono do Monstro devorador do tempo é por causa que você se diverte demais. Quem fica entediado o tempo passa devagar*



Fonte: Imagens do acervo pessoal dos autores

A resposta foi lida pelo autor do Monstro Devorador do Tempo, que era mãe de um outro paciente da clínica. E ela respondeu para ele dizendo que nunca havia enxergado a questão daquele ponto de vista e que ia pensar no assunto. Resposta que reverberou em André, pois, em certa medida, contribuiu para que ele pensasse sobre seu próprio monstro, o Dragão da Raiva, que aparece em vários momentos, e respondesse para quem falou sobre ele:

**Figuras 5 e 6** - Diálogo no painel<sup>6</sup>



Fonte: Acervo pessoal dos autores

O trabalho com o painel coletivo exemplifica com riqueza de detalhes o que significa atividades com começo e fim em meio a uma cadeia de comunicação ininterrupta. As produções ali publicadas têm muitos cruzamentos, muitas vozes ressoando, muita potência para o trabalho com a linguagem.

Nesse movimento do painel, um garoto de 8 anos, nomeado aqui como Juliano, que se encontrava em terapia fonoaudiológica por questões de oralidade, impulsionado pelo jogo Agente Cebolinha teve a ideia de elaborar um plano, segundo ele infalível para roubar o inseparável coelho Sansão da Mônica. Ele e a terapeuta, pela mediação dialógica, construíram,

<sup>6</sup> Para o dono do Dragão da Raiva: *Depende do que você tem raiva, Se você tem raiva, por exemplo, da escola (uma das minhas raivas) encare ela como uma coisa boa que vai te ajudar no futuro. Uma das minhas maiores raivas é perder no jogo online. Eu fico desejando que o oponente vá a mer\*\* mas eu respiro fundo e lembro que é só um jogo. Bom, já que é muita coisa, vou resumir aqui embaixo: Pense do lado positivo. Para quem mandou essa carta, eu vou tentar fazer.*

em forma de história em quadrinhos, um plano que foi colocado no painel sugerindo que outras pessoas se aventurassem a realizar seus planos secretos e infalíveis.

A ideia lançada logo fez sucesso entre os pacientes porque até hoje as histórias da Turma da Mônica (idealizadas e produzidas pelo cartunista Maurício de Sousa), relatadas nos gibis dos personagens dessa turma, como o da Mônica, do Cebolinha, do Cascão, da Magali, do Chico Bento, entre outros personagens, despertam interesse e curiosidade nas crianças. Estas, ao serem apresentadas às revistas, folheando e/ou lendo as histórias, demonstram reações diversas e sentimentos, ora riem, ora ficam surpresas ou ficam chateadas, ou até mesmo torcem por um ou outro personagem que aparece nas tramas elaboradas pelos criadores dos gibis. Essas tramas por vezes retratam os conflitos, as dúvidas, as comparações que permeiam as relações entre meninas e meninos por volta dos 6/8 anos de idade. Alguns deles veem-se retratados ou identificados com esse momento da infância.

A ideia de Juliano despertou interesse em várias crianças e adolescentes que circulam no espaço terapêutico pelo fato de lançar um desafio, o de criar um plano infalível para roubar o inseparável coelho Sansão da Mônica, e foi o disparador para várias narrativas alavancadas por um dos conceitos de Bakhtin, que permeia a atuação fonoaudiológica baseada na perspectiva dialógica: quem enuncia quer resposta.

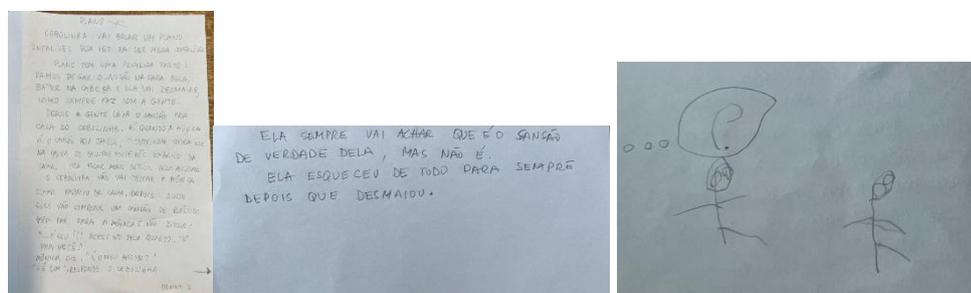
Nesse momento, entra em cena outro garoto de 8 anos, referido aqui como Rafael, que estava em atendimento fonoaudiológico há dois meses por apresentar questões em relação à leitura e à escrita. O questionamento, tanto da família quanto da escola, apontava para dois caminhos: ele tinha dificuldades na aprendizagem ou apresentava resistência à aprendizagem da leitura e da escrita?

Na busca por compreender o que fazia Rafael evitar situações de leitura e de escrita e como mobilizá-lo para adentrar esse universo, explorar e se mostrar, surgiu o convite à elaboração de um plano do Cebolinha para roubar o coelho da Mônica no Painel Coletivo, algumas vezes visitado anteriormente e que nunca despertara a atenção ou motivara o garoto. A terapeuta não tinha muita expectativa, imaginava que ele pudesse olhar com mais atenção o movimento que já acontecia no painel com novos planos escritos e desenhados por vários pacientes, por já ter visto o interesse do garoto em pegar alguns gibis da Turma da Mônica para folhear. Mas, o que aconteceu foi inusitado: Rafael aderiu à atividade de pronto e durante toda a sessão elaborou um plano que dizia ser infalível. Ele construiu oralmente todo um cenário para explicar como se daria a execução do plano do Cebolinha com a ajuda do amigo Cascão de forma fluente, ressaltando que seu plano teria êxito. A mediação da terapeuta surgiu nos

momentos que a narrativa prescindia de coesão textual, pois parecia que o texto já vinha sendo tramado por ele há tempos, em encenações mentais anteriores. Em nenhum momento se disponibilizou a escrever a história, mesmo que fossem algumas palavras conhecidas por ele.

Na interlocução terapeuta/paciente tudo foi discutido e acordado, os sentidos daquela narrativa foram negociados: após anotar toda a produção oral do Rafael, a terapeuta organizaria o texto escrito depois que a versão fosse aprovada por ele. O que iria para o painel seria o texto todo escrito pela terapeuta, já que ele não se dispôs a participar dessa etapa. Na sessão seguinte, o texto escrito foi apresentado a ele e como acabamento foi proposto que escrevesse seu nome e fizesse um desenho que representasse seu plano infalível para complementar, ilustrar o texto e afixar no painel. Novamente, outro movimento inesperado de concordância e de compromisso com sua autoria. Esse foi o primeiro momento que o paciente se dedicou a uma atividade de escrita e de desenho espontaneamente e que concordou em compartilhar suas produções. Os sentidos negociados e partilhamento com os interlocutores se fez expresso. Apesar de todo esse envolvimento, o mesmo movimento não se repetiu nos atendimentos seguintes, mas sabemos que este não é um processo linear, apesar de ter deixado sua marca.

Figuras 7, 8 e 9 – Escrita de Rafael<sup>7</sup>



Fonte: Acervo pessoal dos autores (desenho realizado pela criança)

A ressonância desse momento reverberou na medida que os familiares comentaram que Rafael expressou em casa fragmentos do plano elaborado, com riqueza de detalhes e entusiasmo. O que pensar sobre Rafael e suas questões de leitura e escrita? Conseguiu assumir

<sup>7</sup> *Cebolinha vai bolar um plano infalível, essa vez vai ser mega infalível. Plano tem uma primeira parte: Vamos pegar o Sansão na casa dela, bater na cabeça e ela vai desmaiar, como sempre faz com a gente. Depois a gente leva o Sansão pra casa do Cebolinha. Ai quando a Mônica vê o Sansão pela janela, o Cebolinha coloca ele na caixa de brinquedos e põe embaixo da cama. Pra ficar mais difícil dela achar o Cebolinha não vai deixar a Mônica olhar embaixo da cama. Depois disso eles vão comprar um Sansão de plástico para dar para a Mônica e vão dizer: - É seu!!! Achei no meu quarto. Tô pra você. Mônica diz: É o meu mesmo? - É sim, responde o Cebolinha. Ela sempre vai achar que é o Sansão de verdade dela, mas não é. Ela esqueceu de tudo para sempre depois que desmaiou.*

sua autoria quando se sentiu à vontade para expô-la? Muito a se refletir e a se construir nessa relação dele com a aprendizagem.

### **Considerações finais**

Evidências científicas? Iniciamos nosso texto com essa provocação e tentamos mostrar que, mesmo sem números, sem tratamento estatístico, podemos demonstrar que as práticas discursivas com a linguagem, seja em sua modalidade oral ou escrita, realizadas em processos de interação nos quais os interlocutores respeitam suas trocas de turnos e seus lugares de sujeitos de linguagem, são potentes na desconstrução das “patologias de linguagem” e, especialmente, no fazer emergir sujeitos potentes de linguagem, evidenciando que são as verdadeiras práticas interlocutivas de linguagem, discursivas, que tratam do sujeito e o tiram do lugar da patologia.

Apresentamos relatos de casos que possibilitam a replicação da metodologia de trabalho. Não foram práticas desorganizadas, não planejadas, mas estratégias que se organizaram na relação singular com cada paciente, a partir das experiências clínicas, profissionais, das terapeutas. Práticas refletidas e apoiadas em muito estudo, registro e análise.

Quem quiser, pode utilizar as mesmas estratégias e seguir as orientações que permitem registros e análises dos resultados que elas promovem. O que podemos garantir é que, jamais, os resultados serão iguais – e é justamente o que esperamos e desejamos em nossa clínica fonoaudiológica. Queremos, sim, sujeitos singulares, que se sintam capazes e potentes para comunicar o que pensam, pois terão escuta, terão leitores, e não um padrão genérico, impessoal. Os livros do Projeto Eu, autor e as comunicações realizadas através do Painel Coletivo, como os exemplos das crianças apresentadas neste texto (Fábio, André, Juliano e Rafael), mostraram a importância do trabalho com gêneros discursivos diferentes, que respeitam um tempo que não é linear, mas é relativo e subjetivo e só acontece quando há uma constante negociação de sentidos entre terapeuta e paciente, como interlocutores de um discurso que se concebe na interação. Além disso, as atividades promovidas se mostraram proficuas no trabalho com diferentes questões de linguagem, pois colocaram em foco as funções do dizer: projetos discursivos em que se diz o que se pode dizer, e como se consegue dizer, mas sempre se tem uma escuta, uma leitura, uma resposta.

Para cada criança, para cada paciente envolvido nos projetos clínicos relatados, houve um outro, adulto, criança, terapeuta, familiar, amigo, paciente, que leu, ouviu, respondeu,

entendeu, provocou – foi interlocutor. Nessa dialogia é que o processo terapêutico, que é singular, pode se desenvolver, no tempo de cada paciente, que é sujeito do seu próprio tempo de linguagem. Precisamos de mais evidência do que a criança que não se reconhecia como leitor e escritor se permitir escrever para ser lido? Ou de uma outra que se esquivava de práticas, que achava que teria o seu dizer avaliado, construir argumentações e respostas a outros que mal conhece? Ou de outro garoto que na busca de sua autoria se esconde na resistência e quando se permite se mostra autor? Para nós, essas são as melhores evidências, aquelas que permitem que nossos pacientes deixem de ser “apenas” pacientes e sejam sujeitos de seus próprios dizeres.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (Volichinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FURNARI, E. **Traquinagens e Estripulias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Global Editora. 1985.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1995.
- LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna. 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MASINI, M. L. H. **O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MASINI, L. A escrita e o tempo de aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, A. C. R.; BAPTISTA, M. G.

G. B. (org.). **A criança e a palavra: a linguagem e suas articulações**. 1. ed. São Paulo: CRV, 2018, v. 1, p. 143-158.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Dis, 1997. v. 5. (Moscó, Editorial Pedagógica, 1983).

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Michlenie i retch**. Moskva: Labirint, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Moscú/Madrid: Editorial Pedagógica, v. 4, 1983.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Trata-se de um relato de experiência clínica; não passou por comitê de ética.

**Disponibilidade de dados e material:** As figuras do texto são do acervo particular das autoras.

**Contribuições dos autores:** A discussão e elaboração do texto foi coletiva e igualitária.

---

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

