

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

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

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



Heloísa de Oliveira MACEDO¹
e-mail: helomacedo06@gmail.com



Lucia MASINI²
e-mail: mmasini@puccsp.br



Vera Regina Vitagliano TEIXEIRA³
e-mail: vreginatex@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

MACEDO, H. O.; MASINI, L.; TEIXEIRA, V. R. V. Práticas que transforman: Provocando el crecimiento de sujetos potentes del lenguaje. **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>



- | **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 Unita Facultad, São Paulo – SP – Brasil. Profesora del curso de Alfabetización y Letramiento.

² Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Profesora en el departamento de Teorías y Métodos y Patología del Habla-Lenguaje y Audiología y Fisioterapia.

³ Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Teorías y Métodos en Patología del Habla y Lenguaje y Audiología y Fisioterapia.

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.

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.

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.

Introducción

Vivimos en el contexto de una era en la que la valorización de las producciones científicas pasa por el concepto de marcar evidencias. Pero ¿qué es la evidencia? ¿Cuáles son los elementos que realmente validan un trabajo para que sea considerado científico – o que pueda ser utilizado como referencia en el tema tratado?

Muchas investigaciones realizadas hoy en día todavía utilizan un marco teórico-metodológico que parte de la creencia en una supuesta objetividad capaz de conferir fiabilidad y autoridad en la medida en que el investigador no se deja involucrar por la realidad que investiga. De ahí la importancia concedida a los instrumentos utilizados, cuya neutralidad y no orientación se asumen generalmente. Se cree, por lo tanto, que es posible asegurar una mayor validez a los hallazgos, evitando la "contaminación" de los datos por la mirada, "dejar filtrar" en las entrevistas, en las preguntas que componen un cuestionario, en el ángulo que enfoca la filmación, en las entonaciones de las expresiones pronunciadas. Todo el esfuerzo es evitar los encuentros de palabras y contrapalabras. Sin embargo, es precisamente el "cuidado" teórico-metodológico del investigador manteniendo la distancia, la objetividad y la neutralidad lo que ha producido investigaciones en las que los sujetos son cada vez menos reconocidos ya que sus prácticas, sus conocimientos y acciones se acercan a una caricatura. Además, las conclusiones producidas por estas investigaciones, consideradas consistentes por el investigador o por sus horizontes de rigor teórico-metodológico, terminan autorizadas para exponer, juzgar, criticar, formatear y prescribir prácticas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19, nuestra traducción).

De acuerdo con los autores anteriores y sin entrar en la discusión que surge sobre este tema, nuestra provocación va en la dirección de estimular la comprensión de que la validación de una obra radica en la realización del sujeto mismo con su comunicación, en la eficiencia de sus dichos, en el poder de sus interacciones. Escribimos sobre procesos de alfabetización, sobre aprendizaje, sobre escritos que transforman temas y, por lo tanto, no sobre cualquier escrito, no sobre temas, sino sobre escritores que quieren y deben ser leídos. Escribimos para ser leídos. Escribimos porque somos y tenemos lectores.

Siendo esta la premisa central e inicial de nuestro trabajo, optamos por describir una metodología de trabajo de patología clínica del habla-lenguaje, basada en un marco teórico reconocido, que privilegia las interacciones, las prácticas de comunicación, el diálogo, en el que nuestros pacientes son, de hecho, nuestros interlocutores, así como ellos mismos y todos los que los rodean.

Presentaremos prácticas que van mucho más allá de la clínica: escritores que tienen que decir y lectores que tienen "escucha" en sus lecturas, porque responden a ellas, porque se dejan

capturar y capturan los dichos (propios y ajenos). En estos vínculos entre los sujetos lectores y escritores, el aprendizaje sucede, el lenguaje se desarrolla y un tema poderoso emerge y se comunica plenamente.

Proyecto Yo, Autor – produciendo textos para sean leídos

Una de las prácticas que elegimos mostrar en este texto se llamó "Proyecto: Yo, autor". Se refiere a la producción de libros pequeños, folletos del tamaño de cómics, que se han producido durante varios años de trabajo clínico de terapia del habla con el lenguaje. Este trabajo se centra en la posibilidad de transformar el dicho del niño que llega a la oficina con una "pregunta de lenguaje", un "problema" en el habla y / o la escritura, en un producto que puede ser leído, escuchado, entendido – después de todo, aquellos que enuncian necesitan encontrar un interlocutor.

Smolka, en un texto de 2002, trata sobre el estado del niño y el desarrollo humano y lo lejos que hemos llegado en el siglo XXI "escuchando, asumiendo y compartiendo ciertas formas de mirar y pensar sobre el niño y la educación de la primera infancia" (SMOLKA, 2002, p. 100). El autor destaca cómo las formas históricamente constituidas afectan y transforman a estudiantes, educadores y todos aquellos involucrados en las diferentes prácticas culturales en las que el niño está inmerso. En estos, incluimos nuestras prácticas clínicas. ¿Cuáles son estas formas que promovemos en los espacios terapéuticos de patología del habla-lenguaje que transforman, y de qué manera, las prácticas de y con el lenguaje de nuestros pacientes (niños y familias que acuden a nosotros, estos sujetos de los que hablamos)?

Comprender los modos de producción de conocimiento en el contexto de las transformaciones histórico-culturales nos permite comprender lo que los sujetos que nos buscan pueden desear y ser. Como nos legó Marx, sabemos que el hombre se transforma y se crea a sí mismo produciendo sus propias condiciones materiales de existencia, lo que significa que es en las prácticas con y del lenguaje, con interlocutores reales, que el sujeto "patológico" puede transformarse en un sujeto potente del lenguaje y, en consecuencia, transformar la mirada del otro hacia sí mismo.

Es, por lo tanto, en el corazón de las propias prácticas sociales donde se transforman las conceptualizaciones del individuo, de la sociedad, de la subjetividad, de la subjetividad, que emergen como categorías y objetos de reflexión e investigación, característicos de la modernidad. Sujeto de responsabilidades y obligaciones, sujeto de derecho, sujeto singular, el *homo rationalis* Se coloca (¿otra vez? ¿de otra manera?) como objeto de estudio e intervención. Esta intervención tendrá lugar sobre todo a nivel del niño, con

vistas a la preparación y formación del hombre adulto, para que sea moral, sea libre, independiente y autónomo. (...) El acceso a la escritura y a la práctica literaria, más particularmente, la posibilidad de registrar experiencias (...) afectan y legitiman de cierta manera a los sujetos posicionarse en la vida y los textos. (...) Entrelazado con el cambio en el estatus del sujeto, en relación con las formas de ser y conocer, las imágenes y el lugar del niño en la sociedad también están cambiando (SMOLKA, 2002, p. 104-105, nuestra traducción).

Por lo que destaca Smolka, entendemos que nuestro papel como terapeutas del lenguaje consiste precisamente en el rescate (o en la constitución misma) de este lugar, de este estado del sujeto. De ahí la elección por una metodología de trabajo en la que la producción literaria y artística permita el registro del dicho para ser leído, perpetuar, mostrar, permanecer y, en las tramas de su tejido, constituir la posibilidad de decir y ser de cada niño como un sujeto poderoso.

Escribir historias, producir libros, textos para ser leídos de verdad, encuentra eco en el concepto de autoría. Bajo una concepción bakhtiniana, entendemos que, para constituirse como autor, es necesario que el hablante/escritor enuncia su pensamiento para que sea posible compartir sus ideas. Estamos seguros de que esto solo es posible en las interacciones. En este contexto de prácticas dialógicas, "la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados y, aunque no haya un interlocutor real, este puede ser reemplazado por el representante medio del grupo social al que pertenece el hablante" (BAKHTIN, 1999, p. 112, nuestra traducción).

Según Bakhtin, entendemos que cualquier aspecto de la expresión-enunciación, estará determinado por sus condiciones sociales, es decir, por la situación social más inmediata. El hablante no pertenece enteramente a la palabra, pero depende de él una buena mitad: su acto fisiológico de producción de la palabra es su propiedad, sin embargo, "la situación social más inmediata y el entorno social más amplio determinan completamente y, por así decirlo, desde su propio interior, la estructura de enunciación" (BAKHTIN, 1999, p. 113, nuestra traducción). Es decir, la construcción del texto, llevada a cabo dialógicamente, como dice Bakhtin (1992), sólo puede efectuarse si se comprende efectivamente su naturaleza social, destacando en este sentido la importancia del otro como constitutivo de las enunciaciones producidas.

Aún sobre la concepción de la autoría, a la luz de las obras de Vygotsky, podemos afirmar que está directamente relacionada con la constitución del lenguaje y el sujeto, como elementos inseparables y mutuamente constitutivos.

Contextualizando la producción de libros: una metodología, una estrategia terapéutica

La idea de producir pequeños libros con pacientes no es nueva, no es autoral, ya que muchas escuelas incluso llevan a cabo esta práctica. Las estrategias diversas no tienen que ser innovadoras, únicas, para ser buenas. Fue pensando en esto, pero especialmente en los efectos de significado producidos por el resultado de esta acción, el ser leído, que lo incorporamos periódicamente, como una actividad inherente a la clínica. Detrás de esto, en el contexto de la clínica, el concepto de autoría, como se explicó anteriormente, basado en teorías histórico-culturales, especialmente en las obras de Vygotsky y Bakhtin, apoya la elección y la mirada al desarrollo de cada niño, cada sujeto que está involucrado en esta actividad de producción del lenguaje.

Independientemente del motivo de la búsqueda de logopedia, varios temas de aprendizaje están en la agenda (ya sea una desorganización del pensamiento, una dificultad para expresarse verbalmente (habla y / o escritura), cuestiones de enfoque y atención, en resumen, cualquier problema de lenguaje), y la propuesta de producir un libro termina encontrando un eco. Con esto, la experiencia inicial, que se llamó "Divertirse con Fono" (por sugerencia de algunos niños, ya que creamos varias actividades para los libros), ganó el estatus de un método de trabajo, un proyecto y el nombre de la "colección: Yo, autor".

Pero ¿qué hizo realmente que estas producciones funcionaran de autoría infantil? Para ser "publicado", aunque sea de manera casera, para ser distribuido, aunque sea en pequeñas cantidades, y para ser leído por personas diversas. ¿Cómo lo hacemos? Al final de un período determinado (que varía con el tiempo, y puede ser al final de un año, semestre, trimestre, más o menos), dependiendo de las producciones, realizamos pequeñas reuniones festivas para lanzar los libros.

Estos encuentros permiten que los diferentes autores se conozcan y que, cuando reciban sus obras editadas, puedan intercambiar, regalar, autógrafos. Los libros-objetos, en sus materialidades, circulan las palabras de los niños-autores.

En cuanto a la relación entre autor y lector, Vygotsky (1999) la coloca como indispensable en el contexto histórico-cultural:

[...] una vez creada, la obra de arte se separa de su creador: no existe sin el lector, es solo una posibilidad que el lector realizará. Y la interpretación que les da el autor es sólo una más dentro de esta multiplicidad de interpretaciones posibles, que no obliga a nada (VIGOSTKI, 1999, p. 19, nuestra traducción).

El contexto en el que se forja la noción de autoría y la forma en que este concepto está

marcado en el trabajo de algunos pensadores y autores reconocidos apoya nuestro argumento sobre la posibilidad de que trabajar con autoría se abra como una estrategia para los procesos de desarrollo del lenguaje escrito. Los momentos de transformación histórica y social están marcados (y se están marcando) en la historia de los sujetos. Ser el autor de hoy se deriva de ser el autor de ayer, de ser un posible transgresor, alguien que presta su voz para decir a los demás lo que juntos han constituido. Las muchas voces bakhtinianas están presentes en las autorías: después de todo, lo que decimos ya ha sido dicho por otros, que también han escuchado de otros y tal escucha se ha incorporado a cada uno en desarrollo, por lenguaje, por interacciones. La discusión sobre la propiedad autoral todavía encaja en este contexto, y tomar conciencia del significado de esta práctica (convertirse en autor, escribir, crear, decir) puede ser una buena estrategia para desarrollar el lenguaje oral y escrito.

Así, el concepto de autoría, subsidiado por la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, puede definirse como la condición o identidad que el sujeto escritor/artista asume cuando escribe, cuando produce textos u obras de arte en una acción discursiva dialógica que es verdaderamente significativa para sí mismo y para sus interlocutores, histórica y culturalmente situados.

Cuando consideramos, al trabajar con los niños durante el aprendizaje, el proceso de desarrollo de la escritura, que es necesario ayudarlos a reconocerse como autores de textos escritos, nos referimos precisamente a la posibilidad de reconocerse en la enunciación del discurso (escrito, en este caso) que producen. Es sólo a través de este reconocimiento que puede concebirse a sí misma como autora de un discurso, porque "la obra actúa sobre su autor, el acto de enunciación transforma al enunciador" (MAINGUENEAU, 1996, p. 183, nuestra traducción).

Como propuesta metodológica, la producción del libro parte de la concepción del objeto: ¿qué quieres producir? ¿Con qué fin? ¿Quién quiero que lo lea? A partir de ahí, desde el descubrimiento de posibles temas a grabar, pasamos a la redacción del texto, terminando por encargarnos de la producción final del libro: es necesario revisar lo que se ha escrito, verificar si se puede entender (incluso sin la presencia del autor, de su voz, pero solo por el libro), si se necesitan ilustraciones, cuáles y cómo haremos para insertar, si habrá texto de presentación, foto y descripción del autor o cualquier otro detalle que el niño-autor quiera insertar.

En este proceso, siguen numerosas sesiones, dependiendo de cada autor, sobre sus subjetividades, pero todas se involucran. Intercalamos diferentes géneros de textos, diferentes estrategias de producción de corrección: no hay una fórmula predeterminada, pero en las

interacciones, los hilos se entrelazan hasta que, juntos, entendemos que está listo. El proceso está mediado por el terapeuta, por las lecturas realizadas, por las conversaciones y otras interlocuciones que cada niño, cada sujeto, aporta a las sesiones: las reuniones de producción.

El lenguaje se produce, se desarrolla, el sujeto emerge: el niño patológico que inició el proceso da paso al niño-autor, sujeto del lenguaje.

Considerando la importancia de la relación de constitutivita entre lenguaje y cognición, atribuida por Vygotsky, apoya la idea de que el trabajo, desde la constitución del autor, es una estrategia para el desarrollo humano, no restringida al lenguaje escrito, y por lo tanto es fructífera en el trabajo con niños que presentan dificultades en el aprendizaje y en el proceso escolar.

Todavía en la producción en la clínica de patología del habla y el lenguaje, es necesario mirar al adulto y al niño (terapeuta y paciente, estudiante y maestro, padres e hijos) para comprender el entorno, los sujetos; uno debe mirar lo ordinario, lo normal y lo patológico o lo desviado, para entender qué prevenir; Es necesario mirar la escuela, la familia y la comunidad en la que cada uno está inserto para comprenderlo y poder proponer prácticas. De lo contrario, corremos el riesgo de ni siquiera identificar a quién, o de qué estamos hablando.

En el contexto de este trabajo, es necesario señalar que lo que consideramos en nuestros análisis son los procesos de alfabetización, comprensión con Soares (1998, 2003); Rojo (2009); Marcuschi (2001; 2002; 2003); Kleiman (1995) que la alfabetización se refiere a las prácticas sociales y culturales de varios grupos que utilizan la escritura, incluso si no están alfabetizados.

Vygotsky (1983) nos habla sobre el significado de que el niño tome conciencia de que alguien lo cuida y afirma que, por lo tanto, reacciona de diferentes maneras ante cada uno, por lo que sus procesos psíquicos son esenciales para una verdadera comunicación. Esto significa entender que, si el niño se da cuenta de que su interlocutor, ya sea el terapeuta o el maestro, se preocupa por él, quiere ayudarlo y le muestra una manera de entender el objeto en cuestión, entonces puede tomar conciencia de lo que está haciendo y puede promover el cambio. La idea de producir libros, escritos que sean leídos y reconocidos por otros, la pone en el lugar de autora, haciendo encontrar el concepto de texto y autoría, permitiendo el surgimiento del tema del lenguaje, como anunciamos anteriormente.

En la proposición de la producción de libros en el ambiente clínico-terapéutico, el papel mediador del terapeuta gana contornos de coautoría, lo que le permite comprender mejor el proceso de aprendizaje y los problemas lingüísticos del niño-autor, ya que, como nos enseña Vygotsky, el lenguaje tiene un importante papel mediador y organizador que transforma las

funciones cognitivas, demostrando que estas no son un producto directo de los procesos corticales, sino un resultado de las prácticas de interacción en las que están involucrados. Es decir, este postulado que integra cognición y cerebro debe entenderse a la luz de una teoría histórica de la sociedad humana y refuerza que la condición biológica del ser humano está relacionada con los orígenes socioculturales y otros procesos cognitivos del lenguaje.

Así, podemos pensar en el tema de la autoría como un proceso de constitución del sujeto escritor y lector y, más que eso, tomarlo como un locus de investigación de los procesos de aprendizaje.

Sobre la elección de la producción de libros, como objeto portador, la materialidad de la escritura, un objeto social, traemos la idea de Bakhtin de que este es "el acto del discurso impreso" y que "siempre está orientado en función de intervenciones previas en la misma esfera de actividad, tanto las del propio autor, como las de otros autores". (op.cit.: 123). Y, de Vygotsky, que "la palabra adquiere su significado en la oración, pero la oración misma adquiere significado solo en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, el libro en el contexto de toda la obra del autor". (VIGOTSKI, 2001, p. 328, nuestra traducción).

Con el propósito de ilustrar el significado de las producciones literarias, autorales, de los niños, presentaremos un libro, preparado por un niño específico, que ilustra cuánto la relación que el niño establece con su obra escrita es lo que lo constituye como autor y permite su transformación con el objeto del discurso que lo coloca en el lugar de la patología: la escritura.

En este trabajo destacan tres premisas:

- (i) Los niños que llegan a la clínica de logopedia son los que ya están de alguna manera estigmatizados por no saber;
- (ii) Al conocer cómo se hace un libro, su materialidad y los efectos de esta materialidad en el interlocutor, el autor puede incluir tales elementos conscientemente en la constitución de su texto;
- (iii) Al verse a sí mismo como autor, el niño puede escribir con placer, permitirse revisar su escritura y modificarla por el bien de su autoría.

Fábio (no es su nombre real) comenzó su trabajo de logopedia a la edad de 6 años y medio porque presentaba dificultades en el proceso de alfabetización e intercambio del habla. Sus dificultades de aprendizaje se estaban convirtiendo en un obstáculo en las relaciones

escolares y comenzaba a transformarse en un niño considerado desatento, agitado y con algunos otros atributos que lo ponían en el lugar de una patología, sin darle la oportunidad de descubrirse a sí mismo como sujeto del lenguaje. Con dos hermanas mayores, que también habían recibido terapia del habla, Fábio necesitaba encontrar su lugar. Amable, alegre y gran deportista, esto no fue suficiente para asegurar que en la escuela no se le llamara la atención diariamente por no poder terminar las tareas a tiempo, por hablar y causar disturbios en el aula. A pesar de esto, era muy aficionado a la escuela, donde tenía varios amigos y podía jugar mucho fútbol.

En las sesiones terapéuticas, observamos que presentaba una desorganización del pensamiento, hacía cambios en el habla relacionados con el rasgo sonoro, decía que no sabía leer ni escribir, que no tenía ideas y que las letras eran malas. Es decir, aunque le gustaba ir a la escuela, le gustaba el lugar de juego y los amigos, pero no la institución educativa.

La cuestión de los intercambios en el habla pronto se resolvió, pero la escritura se resistió obstinadamente. Quería jugar. ¿Se respetaba el tiempo de aprendizaje de Fábio? Valle

Para señalar que el discurso también tuvo su tiempo de resolución, entonces, ¿por qué la escritura no tuvo ese tiempo?

Al comienzo del segundo año de Primaria I de una escuela privada de clase media alta, se esperaba que no solo estuviera alfabetizado, sino que también escribiera con cursiva, algo que era aún más doloroso para él. En este contexto, y siendo uno de los niños más pequeños de su clase, de acuerdo con la familia, cambió de escuela y logramos que rehiciera el segundo año, para que pudiera ganar su tiempo en el proceso de aprendizaje. Un niño animado e inteligente, pronto conquistó su espacio en la nueva escuela, que lo miró cuidadosamente a él y a su ritmo de aprendizaje.

Una vez definido el contexto de las interacciones de Fábio, podemos entender el papel de la producción del primer libro que hizo: eligió una secuencia de imágenes de Eva Furnari y, juntos, decidimos las palabras que esas imágenes contaban. Entre trazos escritos en papel con letra de palo, intentos de letra cursiva (cuando se interesó en hacer) y palabras escritas en la computadora, producimos su texto: su interpretación, sus ideas y palabras.

La idea presentada por las imágenes ayudó a organizar el dicho, y cuando vio el libro listo, estaba tan emocionado que se aventuró a hacer un nuevo libro y otras historias. Comenzó a leer diferentes libros y a llevar a casa, semanalmente, cómics y libros que llegó contando la semana siguiente. El niño que no podía aprender derecho en la escuela estaba leyendo y escribiendo. El problema de la escuela, incluso la nueva, es que todavía tenía cambios ortográficos, tenía una mala letra y consumía un poco de tiempo en la realización de diferentes

tareas que involucraban leer y escribir, sin embargo, logramos construir la percepción sobre la subjetividad de las producciones de Fábio, su tiempo de aprendizaje y sus condiciones motoras finas (sus letras). Después de todo, lo importante era que la letra fuera legible y que él pudiera hacerlo. El ritmo, su tiempo de escritura, era el suyo, un poco lento para la atención y el trabajo que esta actividad le exigía, pero aprendió a lidiar con eso. Vale la pena mencionar que tenía baja visión en un ojo, algo que también es necesario considerar y saber que tiene reflejos en su escritura.

Denunciado el caso, vayamos al libro, la constitución del autor. Comenzamos con la exploración de diferentes libros, haciendo lecturas compartidas, discutiendo ideas, viendo lo que ya habían hecho otros niños (cuentos y juegos que habían constituido una producción anterior llamada "Divertirse con Fono"). Hizo la elección del tema (como en el caso de Fábio, escribir un texto del libro sin palabras de Eva Furnari – Traquinagens e Estripulias⁴), organizamos y planificamos cómo pondríamos las palabras en una historia ya ilustrada.

Escaneamos la secuencia elegida, imprimimos y numeramos cada fotograma. Dividimos nuevas hojas en blanco con tablas correspondientes a las de las ilustraciones, y pusimos la misma numeración. Seguimos, en cada sesión, escribiendo, releyendo, corrigiendo, reformulando, construyendo la historia hasta que la consideremos lista. Debido a que aún no había dominado completamente la escritura, el terapeuta fue su escriba inicial: construyeron juntos la escritura (él habló, el terapeuta la escribió) en papel y luego en la computadora, alternando las acciones: a veces una mecanografiada, a veces otra (a su vez, Fábio copió lo que ya se había hecho en papel, escribió), y gradualmente se sorprendió de poder escribir solo. No quería que el texto final tuviera errores y estaba muy satisfecho con el resultado.

En este proceso, pudimos observar que Fábio,

- que no pudo organizar una narrativa coherente, a través de la mediación del lenguaje visual de la historia ya producida por un autor reconocido por él como tal, y a través de la mediación de nuestra actividad conjunta, comenzó a contar varias historias diferentes;

- que casi siempre se negaba a escribir, porque decía que cometía muchos errores o no sabía escribir correctamente y que, de hecho, esto era lo que la escuela y la familia también pensaban, se convirtió en un lector y escritor competente;

- Tenía la posibilidad de escribir, de cometer errores y de corregir, de ser leído.

Aunque el caso de Fábio es solo uno de los más de 20 niños que produjeron libritos, podemos decir que el proceso de producción de libros nos permitió observar, además de las

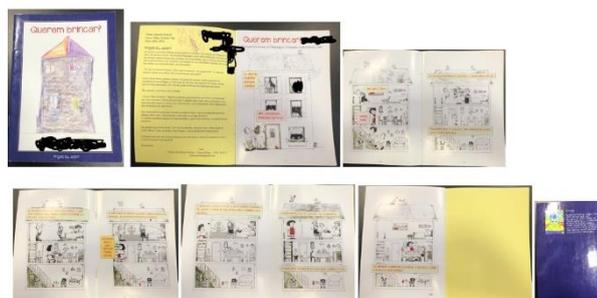
⁴ (FURNARI, 1985).

dificultades con el lenguaje, las capacidades, los potenciales de cada niño y, con esto, trabajar con ellos de manera significativa para cada uno.

Fábio participó en las reuniones de lanzamiento del libro, cuando conoció a otros autores, y tuvo la oportunidad de firmar sus libros para familiares y otros invitados. En estas ocasiones, fue posible observar la importancia del objeto, de la escritura concreta, que apareció en la mirada orgullosa de los miembros de la familia, reconociendo en sus hijos el poder del desarrollo del lenguaje – escritores. Manteniendo las particularidades, las subjetividades de cada uno, incluso con sus dificultades, todos habían superado la barrera del no saber, del no aprender.

A continuación, el libro de Fábio: "¿Quieres jugar?" y la transcripción del texto.

Figura 1 - Imágenes del libro de Fábio⁵



Fuente: Imágenes de la colección personal de los autores

Panel Colectivo – La construcción de interlocutores

Nuestro segundo ejemplo de prácticas discursivas significativas en el trabajo clínico con el lenguaje es un panel colectivo colgado en una de las paredes de la entrada de nuestra clínica logopédica, gestionado por los usuarios que circulan en él. Con periodicidad variable, el panel incluye encuestas, concursos, exposiciones motivadas por diferentes trabajos realizados en las

⁵ p. 1:

- ¡Hola, chicos! ¿Quieres jugar conmigo?
- Sí, Juanito. ¿Podemos entrar? pág. 2:
- Sí, Biba y Zeca.
- Vamos subir.

p. 3: Los niños estaban planeando su juego. Mientras tanto el caracol taba caminando y el gato pasó por encima de él.

p. 4: Los niños taban haciendo un teatro. Mamá taba comiendo un bocadillo. El gato se fue a dormir y el caracol se metió en el jarrón.

p. 5: El gato subió las escaleras cuando la madre llamó a los niños. Hicieron teatro de sombras.

- Juanito, Zeca y Biba vienen a tomar un aperitivo.

p.6: El caracol se comió la flor, el gato se comió el pastel de lluvia, y la madre se sobresaltó por la sombra de los niños. p.7: La madre murió de risa cuando vio a los niños.

El gato salió satisfecho y el caracol se comió la flor.

p. 8: Los niños comieron la merienda, el caracol se comió la flor y el gato durmió. Fin.

más diversas asistencias individuales. Cabe señalar aquí que, como en la producción de libros, la escritura en el panel no sigue la lógica del trabajo dirigido solo a la supresión de los síntomas que, por regla general, conduce al razonamiento de que uno solo escribe cuando tiene problemas de escritura con los que lidiar. Por el contrario, aquí nos interesa la constitución de los sujetos y sus proyectos discursivos, en una cadena ininterrumpida de comunicación. Partiendo de la premisa básica Bakhtiniana "el que enuncia quiere una respuesta", toda nuestra atención se dirige a la constitución de interlocutores, ya sea a través de declaraciones orales o escritas. Debido a nuestro compromiso con las alfabetizaciones múltiples, como dijimos anteriormente, nuestra atención se dirige a la oferta de situaciones discursivas en las que circulan prácticas culturales diferentes y significativas.

Así es como un juego de mesa puede salir de una propuesta de escritura para el panel. Elegimos esta producción en particular porque despertó diferentes interacciones entre los participantes que se desarrollan en diversas reflexiones y aprendizajes. Es importante señalar que, dentro de una perspectiva dialógica de trabajo con el lenguaje en la clínica de patología del habla y el lenguaje, el tiempo no es lineal; El proceso terapéutico no es un conjunto de actividades lineales acumulativas propuestas por el terapeuta a partir de sus propias lógicas sobre la conducción del caso. La negociación de significados entre terapeuta y paciente es constante. Esta puede ser una actividad exitosa para uno en un momento específico, pero no resuena para momentos futuros, como veremos más adelante. Para otros puede, por el contrario, ser algo conflictivo, pero da frutos en proyectos posteriores. Lo que queremos decir con esto es que, entre muchos comienzos y finales de actividades, hay un medio continuo que hace que las experiencias discursivas resuenen exitosas o no. A veces, las actitudes o afirmaciones de los pacientes que no corresponden a la situación actual responden a situaciones previamente experimentadas. Si no tenemos clara la idea de una cadena ininterrumpida de comunicación en el proceso terapéutico, corremos el riesgo de no aceptar realmente las necesidades de nuestros pacientes.

Bakhtin nos enseña que el primer encuentro que el hombre tiene consigo mismo viene de fuera. También nos dice que el hombre se siente lleno de palabras cuando se ve reconocido en la mirada del otro y es sólo allí donde puede asumir la responsabilidad de terminar sus declaraciones. En el espacio clínico, Masini (2004) enumera tres condiciones necesarias para que esté acabado suceda:

1. dar la bienvenida a las historias que los pacientes cuentan a sus terapeutas, en la forma en que pueden contarlas;

2. la posibilidad y disponibilidad del terapeuta para responder a las declaraciones de los pacientes, buscando asegurar una comprensión activa;
3. El cuidado de considerar las declaraciones de los pacientes como eslabones en una cadena más amplia de comunicación verbal, reconociendo y atribuyendo valor real a la existencia de otras voces en la situación discursiva establecida en el contexto terapéutico (MASINI, 2004, p. 204, nuestra traducción).

Así, el momento del panel que aquí describimos fue coordinado por André (no es su nombre real), un niño de seis años en ese momento, que estaba en proceso terapéutico debido a problemas orales. Bastante renuente a mirar lo que le llevó al trabajo, eligió juegos en los que hablábamos poco, pensando que, con esto, estaba "matando el tiempo" y distanciándose de lo que debía hacerse. Poco sabía aún que este era el trabajo real, la construcción de un proyecto discursivo a partir de la negociación de lo que quería decir, la forma en que podía decirlo. Y si lo que dijo, en su momento, fue que no quería meterse con su forma de hablar por algunas razones y la forma en que podía decir eso era jugando juegos en los que hablábamos poco, así es como lo haríamos, entonces, buscando negociar también nuevos significados para esa experiencia.

El juego titulado *Fábrica de Monstruos* trae un tablero en el que los jugadores deben cruzar información como: dos ojos y tres bocas; una pierna y dos manos; Tres cabezas y un pie, por ejemplo, y encuentran en sus fichas con dibujos de diferentes monstruos el que coincide correctamente con la información del tablero. El ganador del juego es quien logre colocar correctamente más monstruos en sus lugares asignados. Un juego de combinaciones matemáticas, sin duda, pero también abre la posibilidad de hablar sobre los significados de la palabra monstruo. ¿Quién no ha tenido miedo de los monstruos debajo de la cama? Este niño nunca tuvo ese miedo porque los monstruos no existen. Esto es cosa de niños pequeños, no creo en monstruos como ese. Eso es lo que dijo Andrew. ¿No hay monstruos en absoluto? ¿Qué más es un niño pequeño y no un niño grande? No respondió, pero fue bueno dejar que esa pregunta resonara. Tal vez tendría algún sentido más adelante en el proceso.

Como continuación de ese juego, el terapeuta y el paciente inventaron nuevas fichas y combinaciones de monstruos para que ellos y otras parejas terapéuticas jugaran. La idea aquí es probar nuevas posiciones en la misma situación; En este caso, pasar de la posición de jugador a la posición de 'productor' del juego. Al hacerlo, estamos trabajando en la mirada extrapositionada que Bakhtin también habla. Para el autor, cada sujeto tiene una limitación de mirarse a sí mismo, siendo, como vimos anteriormente, completado por la mirada del otro en lo que cada uno no puede completar. Poder vivir situaciones en las que cada uno puede

experimentar ampliaciones y limitaciones de miradas es fundamental para que, durante el proceso, preguntas como "¿Qué más es de un niño pequeño y que no es de un niño grande?", puedan ser respondidas por el paciente con más propiedad y conciencia de sí mismo.

Como se dijo anteriormente, la actividad dentro de un enfoque dialógico no termina en sí misma. Despierta nuevas expresiones, resucita a otros que están dormidos, trae ecos de otros originados en otras esferas en las que circula el lenguaje. Así, el terapeuta también recordó un libro en el que el monstruo es la expresión de un problema.

"Lo que haces cuando tienes un problema" es un libro que, en las imágenes, caracteriza el problema como un monstruo que crece tanto que no hay forma de que no podamos no mirarlo de frente. El terapeuta y el paciente leían juntos, cada uno de la manera en que podían interactuar con el objeto escrito en ese momento, es decir, que la lectura compartida tenía el propósito de dividir el contenido del libro y no el entrenamiento o la verificación de cuán apropiado era el niño del código gráfico. Libro leído y hablado, surgió la pregunta: ¿qué monstruos habitan en ti? ¿Cuáles son tus monstruos? El terapeuta sugirió que esto se convirtiera en un tema del panel, una idea pronto aceptada por el niño, quien se dedicó a escribir la llamada inicial, que fue "¿Cuál es tu monstruo?".

Este tema movilizó a muchas personas en la clínica, no solo niños, sino también adultos. Uno de los puntos importantes de esta perspectiva del trabajo dialógico, ya señalado en el título de este ítem, es la construcción de interlocutores que no sólo la pareja terapéutica. Como vimos en el análisis del ítem 1, Proyecto Yo-autor, escribimos para ser leídos. Hablamos para ser escuchados. Y en ambas situaciones, las declaraciones exigen respuestas.

Los niños que tienen dificultades de lenguaje ya sean orales o escritas, están acostumbrados, desafortunadamente, a que sus declaraciones sean corregidas, estandarizadas, en lugar de contestadas, negociadas en sus sentidos para que puedan obtener el acabado necesario. Y es por eso por lo que a menudo se alejan de las situaciones comunicativas; No sienten que pertenecen al mundo de aquellos que hablan, leen y escriben sin la necesidad apremiante y constante de corrección.

Ver varias respuestas a su llamado inicial en el panel les da a estos niños la sensación de ser escuchados en lo que tienen que decir; Permite la experiencia de pertenecer a una comunidad discursiva "de igual a igual", en una relación simétrica y horizontal entre interlocutores. Y su reacción a una pared llena de dibujos y texto, generalmente en el espacio de una semana, es muy agradable de ver.

André estaba realmente sorprendido de cuántas respuestas diferentes recibió. Y como

los que enuncian quieren una respuesta, se les pidió que eligieran algunos de los textos/dibujos para responder a sus autores.

Figura 2 – Imagen del panel colectivo



Fuente: Colección personal de los autores

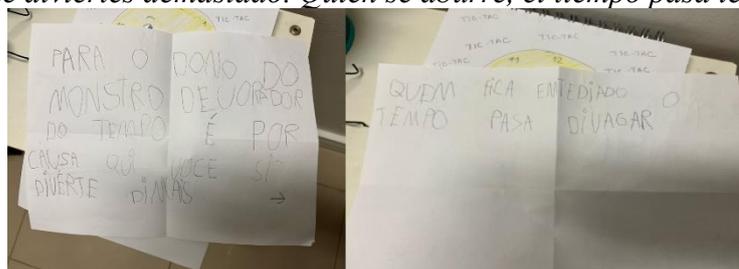
André eligió una producción que hablaba de un monstruo del tiempo, el Time Eater. El autor de este monstruo dijo que su monstruo se alimentaba de un tiempo que era demasiado poco para hacer todo lo que quería y necesitaba y lo aburría. Tiempo, tiempo. Una cuestión de nuestra era. Y una pregunta para André también, tiempo para ser un niño pequeño cuando también es un niño grande, tiempo para aprender a escribir, tiempo para jugar. Tiempos tan disonantes en las diferentes esferas de la vida en las que circula.

Masini (2018) habla sobre la escritura y el tiempo de aprendizaje y cuánto se sufre esto para los niños de hoy, un momento en el que la inmediatez es la tónica. Pero ¿encajan todos los niños en el tiempo que se les da para crecer y madurar? Según Masini,

Uno no puede pensar en el tiempo independientemente de la vida de las personas y lo que piensan sobre sus vidas. Es un ejercicio constante entre lo que Bakhtin llama el gran tiempo y el tiempo del acto para evitar determinismos. Por lo tanto, para Bakhtin, la comprensión de lo que se hace en una situación social concreta e inmediata nunca puede encerrarse en sí misma. Es necesario considerar el gran tiempo, el tiempo histórico de las personas involucradas, es decir, establecer un diálogo entre lo que se vive en esta dimensión particular del tiempo y sus raíces históricas, sociales e intersubjetivas (MASINI, 2018, p. 147-148, nuestra traducción).

Al elegir a este monstruo, Andrew fue, desde otro lugar, capaz de mirar una pregunta que también era suya. ¿No fue él quien pensó que "mató el tiempo" de la sesión sugiriendo juegos en los que no hablábamos demasiado para no tener que trabajar con su oralidad? Y he aquí, cuando lee la descripción del monstruo, elabora la siguiente respuesta:

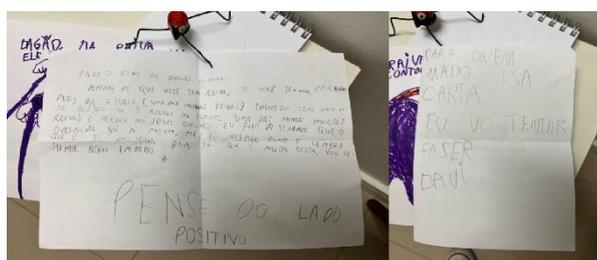
Figuras 3 y 4 – Respuesta de André: *Para el dueño del monstruo devorador de tiempo es porque te diviertes demasiado. Quien se aburre, el tiempo pasa lentamente*



Fuente: Imágenes de la colección personal de los autores

La respuesta fue leída por el autor del Monstruo devorador del tiempo, que era la madre de otro paciente en la clínica. Y ella le respondió diciéndole que nunca había visto el tema desde ese punto de vista y que iba a pensar en ello. Una respuesta que reverberó en Andrés, porque en cierta medida contribuyó a que pensara en su propio monstruo, el Dragón de la Ira, que aparece en varias ocasiones, y respondiera a quienes hablaban de él:

Figuras 5 y 6 – Cuadro de diálogo del panel⁶



Fuente: Colección personal de los autores

El trabajo con el panel colectivo ejemplifica con gran detalle lo que significan las actividades con principio y fin en medio de una cadena ininterrumpida de comunicación. Las producciones publicadas allí tienen muchos crossovers, muchas voces resonantes, mucho poder para trabajar con el lenguaje.

En este movimiento del panel, un niño de 8 años, llamado aquí Juliano, que estaba en terapia del habla por problemas orales, impulsado por el juego Agente Cebollino tuvo la idea de idear un plan, según él infalible para robar el inseparable conejo Sansón de Mónica. Él y el terapeuta, a través de la mediación dialógica, construyeron, en forma de cómic, un plan que se

⁶ Para el dueño del Dragón de la Ira: Depende de lo que tenga ira, si tiene ira, por ejemplo, de la escuela (una de mis iras) véalo como algo bueno que lo ayudará en el futuro. Una de mis mayores rabias es perder en el juego en línea. Sigo deseando que el oponente se va a la mier**, pero respiro hondo y recuerdo que es solo un juego. Bueno, ya que es mucho, lo resumiré a continuación: Piensa en el lado positivo. A quien haya enviado esta carta, trataré de hacerla.

colocó en el panel sugiriendo que otras personas se aventuraran a llevar a cabo sus planes secretos e infalibles.

La idea lanzada pronto tuvo éxito entre los pacientes porque hasta el día de hoy las historias de la Pandilla de Mónica (idealizada y producida por el dibujante Mauricio de Sousa), relatadas en los cómics de los personajes de esta clase, como Mónica, Cebollino, Cascarón, Magalí, Chico Bento, entre otros personajes, despiertan interés y curiosidad en los niños. Estos, cuando se presentan a las revistas, hojeando y/o leyendo las historias, demuestran diversas reacciones y sentimientos, a veces ríen, a veces se sorprenden o molestan, o incluso animan a uno u otro personaje que aparece en las tramas elaboradas por los creadores de los cómics. Estas tramas a veces retratan los conflictos, las dudas, las comparaciones que impregnan las relaciones entre niñas y niños alrededor de 6/8 años de edad. Algunos de ellos se ven retratados o identificados con este momento de la infancia.

La idea de Juliano despertó el interés de varios niños y adolescentes que circulan en el espacio terapéutico por el hecho de lanzar un reto, el de crear un plan infalible para robarle a Mónica el inseparable conejo Sansón, y fue el detonante de varias narrativas apalancadas por uno de los conceptos de Bakhtin, que impregna el desempeño logopédico basado en la perspectiva dialógica: Quien pronuncia quiere una respuesta.

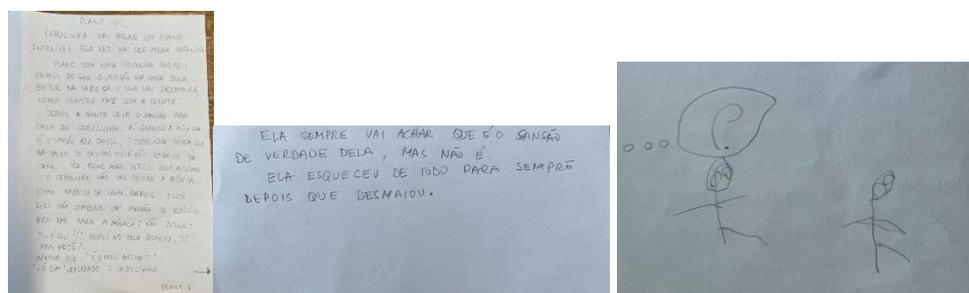
En este momento, otro niño de 8 años entra en escena, conocido aquí como Rafael, que estuvo en terapia del habla durante dos meses por presentar preguntas sobre la lectura y la escritura. El cuestionamiento, tanto de la familia como de la escuela, señaló dos caminos: ¿tenía dificultades para aprender o presentaba resistencia a aprender a leer y escribir?

En la búsqueda por entender qué hacía que Rafael evitara situaciones de lectura y escritura y cómo movilizarlo para entrar en este universo, explorar y mostrarse, surgió la invitación a elaborar un plan de cebollino para robar el conejo de Mónica en el Panel Colectivo, a veces visitado anteriormente y que nunca había despertado la atención ni motivado al niño. El terapeuta no tenía muchas expectativas, imaginó que podría mirar más de cerca el movimiento que ya estaba sucediendo en el panel con nuevos planes escritos y dibujados por varios pacientes, habiendo visto ya el interés del niño en recoger algunos cómics de Mónica y su Padilla para hojear. Pero lo que sucedió fue inusual: Rafael se unió a la actividad de inmediato y durante toda la sesión elaboró un plan que dijo que era infalible. Construyó oralmente todo un escenario para explicar cómo se llevaría a cabo la ejecución del plan de las cebolletas con la ayuda de su amigo Cascarón de manera fluida, señalando que su plan tendría éxito. La mediación del terapeuta surgió en los momentos en que la narración prescindió de la

cohesión textual, porque parecía que el texto ya había sido trazado por él durante algún tiempo, en recreaciones mentales anteriores. En ningún momento se puso a disposición para escribir la historia, incluso si eran unas pocas palabras conocidas por él.

En el diálogo terapeuta/paciente todo fue discutido y acordado, se negociaron los significados de esa narrativa: después de escribir toda la producción oral de Rafael, el terapeuta organizaría el texto escrito después de que la versión fuera aprobada por él. Lo que iría al panel sería el texto todo escrito por el terapeuta, ya que no estaba dispuesto a participar en esta etapa. En la siguiente sesión se le presentó el texto escrito y como acabado se le propuso que escribiera su nombre y realizara un dibujo que representara su plan infalible para complementar, ilustrar el texto y pegarlo al panel. De nuevo, otro movimiento inesperado de acuerdo y compromiso con su autoría. Este fue el primer momento en que el paciente se dedicó a una actividad de escritura y dibujo de forma espontánea y aceptó compartir sus producciones. Se expresaron los significados negociados y compartidos con los interlocutores. A pesar de toda esta implicación, el mismo movimiento no se repitió en las siguientes sesiones, pero sabemos que este no es un proceso lineal, a pesar de haber dejado huella.

Figuras 7, 8 y 9 – La escritura de Rafael⁷



Fuente: Colección personal de los autores (dibujo realizado por el niño)

La resonancia de este momento reverberó cuando los miembros de la familia comentaron que Rafael expresó en casa fragmentos del elaborado plan, con una gran cantidad de detalles y entusiasmo. ¿Qué pensar sobre Rafael y sus dificultades de lectura y escritura?

⁷ *Cebollino ideará un plan infalible, esta vez será mega infalible. El plan tiene una primera parte: llevaremos a Sansón a su casa, la golpearemos en la cabeza y se desmayará, como siempre hace con nosotros. Luego llevamos a Sansón a la casa de cebolletas. Luego, cuando Mónica ve a Sansón a través de la ventana, la cebolleta lo pone en la caja de juguetes y lo pone debajo de la cama. Para que sea más difícil para ella encontrar la cebolleta no permitirá que Mónica mire debajo de la cama. Después de eso, comprarán un Sansón de plástico para dárselo a Mónica y dirán: "¡Es tuyo! Lo encontré en mi habitación. Es para ti. Mónica dice: ¿Es mío? "Sí", responde la cebolleta. Ella siempre pensará que es su verdadero Sansón, pero no lo es. Se olvidó de todo para siempre después de desmayarse.*

¿Lograste asumir tu autoría cuando te sentiste cómodo exponiéndola? Mucho para reflexionar y construir sobre su relación con el aprendizaje.

Consideraciones finales

¿Evidencia científica? Comenzamos nuestro texto con esta provocación y tratamos de mostrar que, aún sin números, sin tratamiento estadístico, podemos demostrar que las prácticas discursivas con el lenguaje, ya sea en su modalidad oral o escrita, llevadas a cabo en procesos de interacción en los que los interlocutores respetan sus cambios de turnos y sus lugares como sujetos del lenguaje, son potentes en la deconstrucción de "patologías del lenguaje" y, Especialmente, en hacer emerger sujetos poderosos del lenguaje, evidenciando que son las verdaderas prácticas interlocutivas del lenguaje, discursivas, las que tratan al sujeto y lo sacan del lugar de la patología.

Presentamos informes de casos que permiten la replicación de la metodología de trabajo. No fueron prácticas desorganizadas, no planificadas, sino estrategias que se organizaron en la relación singular con cada paciente, a partir de las experiencias clínicas, profesionales y terapeutas. Prácticas reflejadas y respaldadas por mucho estudio, registro y análisis.

Cualquier persona que quiera, puede utilizar las mismas estrategias y seguir las pautas que permiten registros y análisis de los resultados que promueven. Lo que podemos garantizar es que, nunca, los resultados serán los mismos, y es precisamente lo que esperamos y deseamos en nuestra clínica de logopedia. Queremos sujetos singulares, que se sientan capaces y poderosos para comunicar lo que piensan, porque tendrán escucha, tendrán lectores, y no un patrón genérico e impersonal. Los libros del Proyecto Yo, autor y las comunicaciones realizadas a través del Panel Colectivo, como los ejemplos de los niños presentados en este texto (Fábio, André, Juliano y Rafael), mostraron la importancia de trabajar con diferentes géneros discursivos, que respetan un tiempo que no es lineal, sino relativo y subjetivo y solo ocurre cuando hay una negociación constante de significados entre terapeuta y paciente, como interlocutores de un discurso que se concibe en la interacción. Además, las actividades promovidas resultaron fructíferas al trabajar con diferentes temas lingüísticos, porque se centraron en las funciones de decir: proyectos discursivos en los que uno dice lo que puede decir, y cómo puede decirlo, pero siempre se tiene una escucha, una lectura, una respuesta.

Por cada niño, por cada paciente involucrado en los proyectos clínicos reportados, hubo otro, adulto, niño, terapeuta, familiar, amigo, paciente, que leyó, escuchó, respondió, entendió,

provocó – fue interlocutor. Es en este diálogo que el proceso terapéutico, que es único, puede desarrollarse, en el tiempo de cada paciente, que es el sujeto de su propio tiempo de lenguaje. ¿Necesitamos más evidencia que el niño que no se reconoció a sí mismo como lector y escritor permitiéndose escribir para ser leído? ¿U otro que rehuyó las prácticas, que pensó que haría que su dicho fuera evaluado, construiría argumentos y respuestas a otros que apenas conoce? ¿O de otro chico que en la búsqueda de su autoría se esconde en la resistencia y cuando se permite mostrarse autor? Para nosotros, estas son las mejores evidencias, aquellas que permiten a nuestros pacientes dejar de ser pacientes y ser "solo" sujetos de sus propios dichos.

REFERENCIAS

- 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. (Moscú, 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

Agradecimientos: No se aplica.

Financiación: No se aplica.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Se trata de un informe de experiencia clínica; no se ha sometido a un comité de ética.

Disponibilidad de datos y materiales: Las figuras del texto proceden de la colección privada de los autores.

Contribuciones de los autores: La discusión y redacción del texto fue colectiva e igualitaria.

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

