

Artigos

Desenvolvimento da linguagem: práticas inclusivas na interface entre educação e logopedia com crianças cubanas

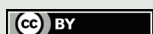
Language development: inclusive practices in the interface between education and logopedia with Cuban children

Neide da Silveira Duarte de Matos¹
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves^{2,3}

RESUMO

Este artigo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da teoria de L. S. Vigotski (1896-1934) sobre o desenvolvimento da linguagem e as possibilidades de intervenção no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Recupera-se aspectos teórico-práticos da Educação Especial em Cuba com o objetivo de apontar possibilidades de mediações no desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiências. Isso é feito mediante estudo bibliográfico e análise de práticas de profissionais

1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - (Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA). Paraná – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3855-2997>. Email: nds.matos@gmail.com.
2. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – (Programa Profissional de Formação de Professores - PPGFP). Paraíba – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>. Email: francesfabiola@gmail.com.
3. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE – (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE). Pernambuco – Brasil.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

da Logopedia, que se apoiam nessa teorização e têm se revelado positivas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no atendimento educacional especializado em Cuba. Percebe-se que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural ao embasar o trabalho educativo cubano, possibilitou o alcance de resultados expressivos com intervenção pedagógica na perspectiva de compensação cultural. O investimento em formação de professores, nas famílias e profissionais envolvidos em diagnóstico e atendimento, bem como as mediações culturais por estes realizadas, permitiram a efetivação de um projeto educacional que faz frente à exclusão educativa, evidenciando um trabalho pedagógico substancial para o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: *desenvolvimento da linguagem; Teoria Histórico-Cultural; educação especial em Cuba; compensação cultural.*

ABSTRACT

This article presents the theoretical-methodological foundations of L. S. Vygotsky's (1896-1934) theory on language development and the possibilities of intervention in the context of Special Education in an inclusive perspective. Theoretical and practical aspects of Special Education in Cuba were recovered to point out possible mediations in the language development of children with disabilities. Done through a bibliographic study and analysis of the practices of Logopedia professionals, based on this theory, have proved to be very positive for the learning and development of students in specialized educational services in Cuba. The foundations of the Historical-Cultural Theory supporting the Cuban educational work enabled the achievement of expressive results with pedagogical intervention with a perspective of cultural compensation. The investment in teacher training, in families and professionals involved in diagnosis and care, just as the cultural mediations carried out by them, allowed the realization of an educational project that tackles educational exclusion, demonstrating a substantial pedagogical work for human development of disabled people.

Keywords: *language development; Historical-Cultural Theory; special education in Cuba; cultural compensation.*

1. Introdução

Este trabalho deriva de estudos teóricos, pesquisas de campo e experiência prática na área da Pedagogia e Educação Especial. Tem como objetivos expor aspectos teórico-metodológicos e recuperar experiências que se apresentam como possibilidades de mediações no desenvolvimento da linguagem de crianças cubanas com deficiências, considerando uma abordagem educacional para tanto.

A busca por explicações de como a criança com e sem deficiência aprende e se desenvolve nos mobilizou ao estudo da Teoria Histórico-Cultural (THC), por conta dessa abordagem assumir as relações sociais como constitutivas do desenvolvimento do psiquismo humano, ou dito de outro modo, por focalizar a formação dos processos psicológicos superiores presentes na intrínseca relação entre pensamento e linguagem interdependente da situação social na qual as pessoas produzem suas vivências.

Assim, o percurso configurativo deste trabalho está organizado em seções que se complementam. Foi realizada uma incursão nos conceitos vigotskianos acerca do desenvolvimento da linguagem por meio de formulações em torno dos processos de interação social no contexto comunicacional, das mediações dos signos linguísticos estabelecidos entre os falantes de uma dada língua, e da perspectiva de compensação cultural defendida pelo autor, como via de promoção do desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, sobretudo no contexto educacional.

A seção seguinte apresenta e analisa uma experiência educativa, acompanhando crianças cubanas com alterações no desenvolvimento da linguagem. Trata-se do trabalho da Logopedia no sistema escolar cubano, que se concretiza para além da dimensão terapêutica da Fonoaudiologia, consoante com os processos de compensação cultural preconizado pelos postulados vigotskianos, sobretudo no campo da Pedagogia como ciência educacional atuante na construção das mediações históricas e culturais com vistas a favorecer a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Conhecer a Educação e as práticas de intervenção na Educação Especial em um modelo societário distinto, permite-nos compreender

as formas que a Educação Especial se apresenta hoje e pensar nas diferentes possibilidades que nos conduzam para um propósito de ir além do que se encontra no momento histórico atual. Ao recuperar demandas e alternativas encontradas pelos sujeitos em dado espaço temporal, geográfico e cultural temos contribuições para o enfrentamento à práticas sociais que incapacitam pessoas com deficiência, sobretudo a constituição social de seu psiquismo.

Por último, foram elaboradas reflexões, com destaque para as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência no campo da linguagem a partir das concepções aqui assumidas, bem como da prática educacional alicerçada por um planejamento pedagógico que toma como referência a THC.

2. Desenvolvimento da linguagem: um processo de muitas mediações

Nos dedicamos a analisar as questões relativas ao conteúdo e à metodologia que Vigotski e seus colaboradores trabalharam para explicar o desenvolvimento da linguagem, sobretudo os aspectos que orientam o ensino da língua materna a crianças com deficiência e/ou problemas no desenvolvimento da linguagem.

Para o autor, a linguagem constitui uma propriedade ou qualidade que está relacionada ao desenvolvimento social humano e a aquisição linguística é adquirida sob certas condições do desenvolvimento e assimilada em determinada comunidade no processo comunicativo, posto que, o domínio da língua materna ocorre, inicialmente, como um meio de trocar ideias e se comunicar com aqueles ao nosso redor. Cabe estabelecer ainda, que quando entendemos a linguagem como uma aquisição linguística, estamos estabelecendo que a fonte de todo desenvolvimento psíquico são as relações sociais, necessariamente, a pessoa que se desenvolve nessas relações. Assim,

Somente compreendendo que as origens de todos os processos mentais complexos não estão nas profundezas da alma e sim nas formas complexas de vida social do homem e na comunicação da criança com as pessoas que a rodeiam é que poderemos, finalmente, superar preconceitos arraigados durante séculos na ciência psicológica. (Luria, 1985, p. 14).

Essa não é uma observação nova. Estudos da linguagem, como os de Piaget (1923) e Stern (1928), enfocando pelo ponto de vista de um desenvolvimento biológico e citados por Vigotski (2000), relacionam-na aos processos ou situações externas que resultam da atividade de intercâmbio sociocultural. Pesquisas também demonstraram que a comunicação não só acelera o processo de formação de novas conexões neurais, tornando-as mais estáveis, como também reorganiza o curso natural dos processos psíquicos (Luria, 1985).

É interessante destacar ainda, que o desenvolvimento da linguagem tal qual utilizamos hoje foi um processo lento, sendo as formas gramaticais e a expressão de ideias abstratas, resultado de um longo percurso na história da humanidade. Na concepção vigotskiana o pensamento e a linguagem dos homens são, por essência, sociais e estão determinados por ferramentas linguísticas da experiência cultural, histórica e social (Vigotski, 2000).

No desenvolvimento ontogenético, a linguagem aparece como um fator de extrema importância no processo de socialização e desenvolvimento do psiquismo. Segundo uma das teses fundamentais do pensamento vigotskiano, as relações sociais ou interpessoais são internalizadas pela criança e convertidas em relações intrapessoais graças ao papel da linguagem que, gradualmente, passa de sua função comunicativa para simbólica, por meio do processo de internalização. Para o autor, nesse momento crucial

[...] a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado, é caracterizado por dois sintomas objetivos indiscutíveis, que nos permitem julgar se aconteceu ou não essa mudança na evolução da fala, bem como, nos casos de retardamento anormal do desenvolvimento, o quanto esse momento avançou no tempo em comparação com o desenvolvimento de uma criança normal. Esses dois momentos estão intimamente interligados e são os seguintes: 1) a criança que sofreu essa mudança começa a ampliar ativamente o seu vocabulário, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a conseqüente [sic] ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos. (Vigotski, 2000, p. 131)

Com a explicação de Vigotski pode-se perceber que na esfera da formação do psiquismo humano, uma vez que os homens desenvolveram a capacidade de trocar ideias, a linguagem tornou-se o veículo de

técnicas e conhecimentos, permitindo o início da civilização. Por isso, com o desenvolvimento da fala, por exemplo, é impossível imaginar uma letra ou sílaba sem dar à língua e aos lábios a posição adequada para pronúncia.

O processo de comunicação verbal é acompanhado por diversos elementos que o promovem e enriquecem, entre eles estão as pausas, gestos etc., que em um determinado contexto situacional lhe dão valor expressivo e semântico. Essa compreensão linguística se desenvolve antes que a criança domine a linguagem ativa.

No campo do desenvolvimento da linguagem infantil, esse estágio é notório e se manifesta no fato de a criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. A criança assimila a oração subordinada, as formas de linguagem como “porque”, “uma vez que”, “se”, “quando”, “ao contrário”, “mas”, muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, de oposições, etc. A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento. (Vigotski, 2000, p. 138)

Por isso, o desenvolvimento da linguagem é resultado de uma formação complexa do desenvolvimento infantil. Isso reflete, obrigatoriamente, o que aquele autor categoriza como “situação social do desenvolvimento”. É observável que já na segunda semana de vida de uma criança, quando falam com ela, logo para de chorar e começa a mover a cabeça na direção daquele que fala. Aos sete ou oito meses demonstra reações de uma maneira diferente.

Na compreensão da linguagem, processo em desenvolvimento na criança, vários elementos intervêm como: a entonação usual, a voz, o aspecto externo da fala individual, a posição do corpo. A criança não entende frases separadas, mas frases completas, esses elementos não são mantidos constantemente, são submetidos a variações contínuas e apenas a entonação usual permanece como elemento por mais tempo preservado. Aos dez ou onze meses a criança começa a reagir, a entender as palavras independentemente de quem as pronuncia, apresentando alguma instabilidade ocasional.

Após um ano e seis meses a criança distingue a qualidade, o emprego, o cuidado dos objetos que conhece muito bem, mesmo que não

pronuncie as palavras que as designam. Nessa idade, a palavra começa a ser associada não apenas a um único objeto, mas a criança começa a generalizar todos aqueles correspondentes a uma determinada categoria, independentemente de diferenças de cor, magnitude ou forma. A criança consegue reconhecê-lo como um todo.

Sobre esse aspecto, Luria (1979) descreve que a transformação no processo de assimilação da referência material da palavra e seu significado concreto, possibilita o desenvolvimento da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações – onde cada elemento tem referência material – e forma na criança algo como uma dimensão da consciência, ou seja, formam-se imagens subjetivas do mundo objetivo. São as representações ou peculiaridades semânticas da palavra que o ser humano pode manipular, mesmo na ausência de percepções imediatas.

Para esse autor, a referida situação de desenvolvimento diz respeito ao modo pelo qual o ser humano vai produzindo para si uma imagem do seu entorno, da realidade objetiva. Isso também representa processos de significação realizados com as palavras que representam a realidade ao seu redor em seus enlaces e relações e em seu interior. Dessa forma, através da linguagem de sons que formam a palavra, a criança em seu segundo ano do desenvolvimento a intensifica graças ao conhecimento de objetos de uso comum – reconhecidos pelo seu uso, pela denominação das ações que o adulto realiza para ele ou aquelas realizadas pela própria criança –, a abstração do mundo material. Nesse período, a linguagem da criança começa a adquirir a função regulatória do comportamento. No terceiro ano de vida ela percebe bem a sequência, as ações relacionadas, bem como aprende a ouvir narrativas sobre fenômenos conhecidos sem a amostra dos objetos correspondentes, então o desenvolvimento visa diferenciar e generalizar. A discriminação auditiva de palavras de complexidade acústica semelhante é melhorada (Vigotski, 1995).

Embora as crianças dessa idade tenham dificuldade em empregar e entender conceitos generalizadores, com as possibilidades aumentadas de compreensão indo além do plano situacional, a criança pode usar a fala como principal meio de conhecimento fora do mundo das sensações e percepções. O contato da criança com seus semelhantes, cria a

base para o surgimento da capacidade de imitar os sons da linguagem humana (Vigotski, 1995).

A função do signo de choro é característica do primeiro ano de vida, sendo os primeiros sons emitidos pela criança. Assim, desde os primeiros dias de vida estes são pronunciados incondicionalmente, não dependem da vontade da criança, essas variações estão em dependência do seu humor; quando as condições externas são favoráveis, estão bem alimentadas e, sobretudo, se um nível adequado de comunicação com ele é mantido, as emissões se tornam mais regulares.

Não há um critério quanto à idade em que a criança começa a balbuciar. Alguns autores dizem que no final do segundo mês e no início do terceiro, outros no início do sexto mês. Os sons que surgem no período de balbucio são fixos e representam uma emissão repetida de sílabas (pa-pa, ma-ma). Os primeiros sons que aparecem na linguagem da criança são vocalizações simples (p, b) em relação à arte da sucção e os posteriores (k, g, x, j), como resultado da realização do ato de engolir o alimento, o que cria as condições para um melhor desenvolvimento do vocabulário.

Com a passagem da criança de formas passivas de comunicação para formas ativas, onde também assume a iniciativa em contato com as pessoas ao seu redor e com as denominações que recebem diferentes objetos, seu vocabulário é enriquecido, a criança afasta iniciativas não verbais e tenta pronunciar o nome dos objetos.

Com um ano e dois meses, uma criança pronuncia palavras que correspondem ao seu conteúdo, sem realmente entender o significado delas. A princípio, a criança com a mesma palavra identifica uma série de objetos em relação a uma determinada ação ou situação. No desenvolvimento do vocabulário, diferentes tipos de distorções da estrutura fonética da palavra são produzidos; transposições, assentamento, alterações ou adição de sílabas extras (Vigotski, 2000).

O aparecimento de palavras criadas pela própria criança, bem como o mecanismo de substituição de um som por outro, para aplicar as possibilidades de comunicação, constitui um sinal de correlação ativa em relação à linguagem, da pobreza do vocabulário à preparação ainda insuficiente do aparelho articulatório, em um período de desenvolvimento fraseológico.

Em geral, o enriquecimento do vocabulário depende de condições vivas e educacionais da criança, sem descartar aspectos como o acima, que destacam possibilidades individuais. O desenvolvimento vocabular torna-se importante à medida que ela domina simultaneamente a capacidade de combinar palavras dentro da frase, seguindo regras gramaticais.

As primeiras palavras que a criança emite são situacionais. Em um ano e meio a criança começa a sintetizá-las em frases, mas a construção delas é difícil e ainda não aprendeu a coordenar as palavras na frase. A fala começa a adquirir um caráter associativo e frases simples são expressas entre objetos. Com dois anos e quatro meses de idade, surgem sentenças compostas por três elementos. Ao final do segundo ano, são observadas sentenças interrogativas e seu domínio total surge no terceiro ano de vida. Antes da criança frequentar a escola, ela aprendeu geralmente a conjugar verbos e conhece os elementos sintáticos primários (Luria, 1979).

É necessário ter em mente que o desenvolvimento da linguagem requer condições favoráveis. A linguagem dos adultos e, em seguida, a das crianças deve ser um verdadeiro padrão que estimula e permite a assimilação de novas estruturas. A possibilidade de uso da linguagem e sua estrutura gramatical, para fazer novas combinações de acordo com as condições dadas, é explicada pelo aumento acentuado do número de vínculos estabelecidos que formam a base da função verbal do cérebro (Luria, 1985).

Na criança, o aumento do número de vínculos condicionais articulados necessários para o uso correto da linguagem, em cada caso específico, ocorre sob a influência da linguagem ouvida. A criança repete o que as pessoas ao seu redor dizem e facilmente se lembra de novas palavras e isso provoca reviravoltas na linguagem. Ouvindo repetidamente os contos e versos, a criança em primeiro lugar reproduz e depois realiza com autonomia.

Neste caso, a cada nova palavra aprendida e a cada nova expressão, se enriquecem as relações simbólicas referentes ao segundo sistema de sinais, o que implica um uso cada vez mais livre e variado do número de palavras que, logo, integram a memorização e lembrança das histórias e versos, situações, etc.

Através da interação da criança com seus pais e do planejamento gradual e sistemático das atividades de estimulação propostas pelos profissionais da Educação, são criadas as premissas psicológicas, físicas e sociais para a estruturação e desenvolvimento da linguagem. Deve-se considerar que até que a criança tenha alcançado o domínio da linguagem, a satisfação de seus desejos e necessidades, a interpretação adequada de seus gestos, ações e tom de voz, é feita pelos adultos, que embora sejam importantes recursos utilizados na função comunicativa nestes estágios iniciais da vida, às vezes são insuficientes e limitam o escopo da comunicação.

Nessa perspectiva, escola e família estão intimamente vinculadas no processo ensino-aprendizagem. Enfrentar dilemas educacionais como as situações que se apresentam como problemas no desenvolvimento da linguagem, despontam como um dos principais desafios ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, porque são responsáveis na maioria das vezes pelas dificuldades de aprendizagem e pelo insucesso de muitas crianças. Dessa forma, o atendimento educacional especializado é premissa fundamental para se pensar questões que envolvem processos de aprendizagem não tão bem sucedidos em contextos educacionais.

Alejo⁴ (2017), baseada nos postulados vigotskianos da Psicologia Histórico-Cultural e na formação em Defectologia (ramo da Pedagogia Especial que investiga as funções corticais superiores no Homem), iniciada em 1982, esclarece que Cuba principia um trabalho voltado ao desenvolvimento da linguagem infantil com estudo e atuação em prevenção, diagnóstico, avaliação e atenção aos processos de correção e compensação quando esta demonstra atraso ou deficiência. A autora cita, ainda, o Instituto de Infância como importante recurso cubano para o trabalho pedagógico voltado à atenção individualizada, diferenciada àqueles que a demandam (Matos, 2019).

Nesse sentido, Cuba buscou uma concepção pedagógica e educativa de modo otimista ao desenvolvimento. A demanda existente foi a de

4. Gudelia Fernández Pérez de Alejo (2017). *Política de Educação Especial em Cuba: depoimento* [setembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 5 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

que “crianças com deficiências necessitam de ajuda para compreender e utilizar melhor as vias de compensação, principalmente na infância.” (Beatón, 2017)⁵. A Psicologia, enquanto ciência explicativa do desenvolvimento humano, foi chamada, assim, a contribuir no processo de diagnóstico, considerando os aspectos socioculturais e a história de vida da criança (Matos, 2019).

3. Vigotski e as proposições sobre o processo de compensação cultural

Vigotski (1989) pressupõe que “**a criança** com defeito não é indispensavelmente uma **criança deficiente**. O grau de anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral.” (p. 10, grifos do autor). Tal hipótese de trabalho traça um caminho metodológico que unifica o psiquismo humano e o desenvolvimento cultural compreensivamente, cuja centralidade reside no entrelaçamento dos processos de compensação cultural e de desenvolvimento da pessoa com deficiência, uma determinação social, opondo-se ao foco na lesão física, também determinante, porém secundária e recessiva, por ser tão somente biológica, uma vez que sua concepção toma as potencialidades humanas e a pessoa integral dentro de uma totalidade histórica dada.

Na esteira dos postulados vigotskianos acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, encontra-se o conceito de compensação cultural que orienta uma postura para aqueles que a assumem enquanto posicionamento teórico-metodológico, tanto na pesquisa como na atuação profissional, de superação de uma abordagem estritamente de compensação orgânica, estimulando aqueles órgãos que não foram afetados pela deficiência. Mas, sobretudo, intervir por meio dos caminhos percorridos por essas pessoas em relação ao enfrentamento das situações de vida diária na relação indissociável que estabelecem com as demais nos contextos históricos e culturais em que se encontram situadas, de modo que

5. Guillermo Arias Beatón (2017). *Política de Educação Especial em Cuba*: depoimento [dezembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 3 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

As condições sociais nas quais deve desenvolver-se a criança também constituem, por uma parte, toda esfera de inadaptação da criança, da qual partem as forças criadoras de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento, radica nas condições do meio social no qual esta deve entrar; por outra parte, todo desenvolvimento da criança está dirigido à conquista do nível social necessário. (Vigotski, 1989, p. 141, tradução nossa)

Com efeito, observa-se a apropriação das práticas culturais, com uma conseqüente internalização da cultura socialmente dada, como o elemento primordial à formação da superestrutura que compensa a deficiência em questão. Trata-se de entender o Homem como elegível ao potencial de humanização máxima de seu meio social circundante, capaz de explorar não apenas o que nele se identifica como divergente entre seus pares em uma dada historicidade (alguma especificidade ontogenética, no caso, certa peculiaridade apontada como deficiência), mas também aquelas demandas e/ou necessidades que se apresentam e desafiam toda a humanidade que lhe é contemporânea como um todo e seu desenvolvimento.

Nessa direção, o desenvolvimento do psiquismo é multideterminado por influências das práticas culturais. Sendo o desenvolvimento da personalidade uma formação que coloca em relação o indivíduo como sujeito ativo e seu meio social, tal unificação ontogenética alia às peculiaridades diferenciais da pessoa toda a uma influente gama de determinações, a aquisição de qualidades culturais, conhecimentos, padrões de conduta e de comunicação social. Um modelo dinâmico de psiquismo que fundamenta e permite advogar a defesa ontológica da riqueza humana disponível historicamente e o direito individual às suas próprias possibilidades de se desenvolver, a despeito dos quadros clínicos mais severos ou de comprometimento físico.

O comprometimento orgânico imposto por lacunas e incompletudes físico-sensoriais e/ou intelectuais, segundo Vigotski (1989), não é barreira intransponível, uma vez que as vias de desenvolvimento não são unilineares, sequer lineares, mas apresentam múltiplas condições histórico-culturais, já que “o defeito ou comprometimento de um órgão ou função biológica não é a causa da formação de determinadas características da personalidade no indivíduo, pois onde o desenvolvimento

orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.”, visto que, para o autor, esta via de desenvolvimento é “a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência.” (p. 153, tradução nossa).

Nas palavras de Vigotski (1995),

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas do comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (p. 34, grifos nossos)

Observa-se que entre os “procedimentos” podem ser inseridas as práticas inclusivas, que não devem se reduzir a meras atitudes de inclusão pouco enriquecedoras de adaptação ao meio, mas orientadas aos objetivos e pressupostos teóricos adotados que conscientemente visem o desenvolvimento humano, auxiliando também no rumo da internalização da cultura, de fora para dentro, desde as apropriações mais formais e exteriores, até que estas se tornem internas e pessoais. Essa subjetivação da conduta social permite sua elaboração pelo próprio indivíduo posteriormente, pois a mediação enseja o uso produtivo do meio social e cultural como ferramentas de desenvolvimento humano superior, enriquecedor, compensador.

Cabe esclarecer que se toda mediação é uma prática inclusiva, nem toda prática inclusiva resulta necessariamente mediadora, agregadora de desenvolvimento, para pessoas com ou sem deficiência. A mediação no processo de ensino-aprendizagem é vital para a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que ela pressupõe o outro, quer como relacionamento humano qualificado, quer enquanto cultura humana pré-existente historicamente a formar um meio ambiente ou uma situação social humanizada e humanizadora com enorme abundância de instrumentos culturais, signos e processos de trabalho potencialmente úteis ao desenvolvimento ontogenético produtivo, inclusive em compensações sociais de eventuais deficiências físicas e/ou psíquicas.

Em especial, a educação se apoia em processos culturais como os de aquisição de ferramentas, cuja base estrutural é “[...] a atividade

mediadora, a utilização de signos externos como meios para o desenvolvimento ulterior da conduta” (Vigotski, 1995, p. 153), sendo tais ferramentas e instrumentos, estratégicos para superar limitações.

Mediante as considerações aqui realizadas, destaca-se a educação como principal via de compensação cultural. Trata-se de processo substitutivo, que possibilita estabelecer novos caminhos alternativos de apreensão e expressão do mundo caso uma ou mais formas comuns de realizá-las não estejam íntegras e/ou não possam ser criadas ou reconstituídas. Uma vez que o indivíduo com deficiência, mediante trabalho educativo, logre desenvolver esse processo alternativo e adquira condições de acesso, apropriação das experiências sociais e tenha internalizada a direção consciente de sua própria vida, fica também evidente que o limite biológico é de fato subalterno à mediação cultural. Eis a importância de uma teoria psicológica que não se rende ao paradigma biologicista e avança em seu próprio campo, o psiquismo, a consciência propriamente humana e as Funções Psicológicas Superiores, ao invés de refém de uma ênfase médica e somática em demasia no tocante à superação do fatalismo da deficiência. Ao considerar que toda e qualquer ontogênese humana, ainda que incomum, guarda potenciais de humanização que devem ser buscados e explorados por estímulos didático-pedagógicos ao psiquismo, essa teoria resolve diferentemente a antiga questão da deficiência como fator de impedimento ao desenvolvimento.

Portanto, reconhece-se a pessoa com ou sem deficiência, na concepção vigotskiana, como ser humano concreto e em movimento, constantemente em potencial transformação ante as relações sociais e os objetos da cultura, através da mediação educativa e da linguagem. Já desde a infância, a educação deve intervir sobre a deficiência ou o atraso no desenvolvimento da linguagem, lançando mão de meios artificiais, ferramentas culturais e um sistema especial de signos já produzidos pela humanidade, ou mesmo criando outros, visando sua adequação a uma organização psíquica específica. Ao longo da história do desenvolvimento cultural, abordagens indiretas sobre o psiquismo e não exclusivamente dependentes, subordinadas ou limitadas às funções orgânicas, em geral, demonstraram ser extremamente relevantes.

Para tanto, ao compor o próximo item, exemplificamos os fundamentos vigotskianos a partir da política implementada em Cuba,

com registro das experiências, entrevistas dos profissionais e relato de observações da prática educativa/interventiva.

4. O trabalho da Fonoaudiologia como processo de prevenção, correção e compensação no desenvolvimento da linguagem: a experiência cubana

Pelo apresentado até o momento, considerando os fundamentos histórico-dialéticos para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência, é possível entender que a decisão, sobre como a educação escolar vai formar as novas gerações, impacta nas relações entre o presente e o futuro da sociedade e da vida. Isto porque o desenvolvimento humano tem suas raízes na história e na cultura humana e os avanços ou limites desse desenvolvimento estão determinados pelo domínio do conhecimento, em suas formas mais elaboradas, e pelo controle e/ou direção das forças produtivas, em seu favor, com vistas ao desenvolvimento humano futuro.

Em Cuba, é a partir da compreensão da educação como direito e bem público social que se conjecturam as possibilidades de contribuição dos fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural na política da Educação. Podemos dizer que, em 1961, houve a primeira grande revolução educacional com a Campanha de Alfabetização que eliminou o analfabetismo. E a década de 1970 pode ser identificada como outra marca histórica ao perceber-se que durante esse período se produziram as condições para o que consideraremos como “segunda revolução educacional”, o I Congresso Nacional de Educação e Cultura (1971), uma política educacional marcada pelo objetivo de elevar a educação a nível médio básico, sem desconsiderar os desafios impostos pelo desenvolvimento científico e técnico daquele país e o projeto revolucionário instituído a partir de janeiro de 1959 (Matos, 2019).

Traçados os princípios gerais que deveriam reorganizar o sistema educacional, iniciam-se esforços concretos em relação à estrutura e às tarefas dos órgãos provinciais e municipais para levar educação a toda a população, demonstrando ser a política educacional parte essencial do processo revolucionário (Navarro & León, 2009). Um esforço na preparação de “científicos, técnicos, quadros e pessoas qualificadas”

(Navarro & León, 2009, p. 108). Começam, igualmente, convênios e intercâmbios com a URSS e outros países socialistas, para formar jovens cubanos em diversas áreas de produção e serviços. Vários soviéticos, por outro lado, professores e especialistas em investigação e docência, vieram a Cuba para colaborar com a formação e a organização das diversas tarefas (Matos, 2019).

Por ser uma das prioridades no desenvolvimento do país, o sistema educacional recebe extraordinário impulso econômico que possibilita grandes projeções traçadas para a nova formação social, concepções para lidar com um sistema de gestão coletiva que superasse o caráter individualista da sociedade de classes. Prioriza a absoluta gratuidade do ensino em todos os tipos e níveis e, sobretudo, amplia escolas e professores em todo país, no esforço de que a população compreendesse a necessidade de estudar (Navarro & León, 2009). A Educação Especial estrutura-se em subsistema integrado ao sistema educativo que em seu conjunto de princípios, também representam os principais pressupostos teóricos e asseguram unidade a partir de fins e objetivos gerais da Educação (Matos, 2019). Tal subsistema se configura em

uma política educacional que requer uma didática para pessoas com necessidades educacionais especiais em qualquer contexto em que se encontram, nessa perspectiva, é uma forma de ensinar, enriquecida pelo uso de todos os recursos necessários, apoios, a criatividade que cada caso exige e enriquecedora porque conduz e transforma, desenvolve-se ao ritmo peculiar de cada aluno, porém de maneira permanente, otimizando suas possibilidades. (Ministério de Educação de Cuba, 2017, s/p).

Percebe-se na constituição do sistema, concepções e princípios (com estudo das características psicológicas e pedagógicas dos estudantes com deficiências) que orientam o trabalho na Educação Especial e conduzem a prática de todos os profissionais (especialistas da Saúde, Educação e outras áreas), com vistas a promover, pelo processo de ensino e programas docentes educativos, o desenvolvimento dos alunos de forma coerente às exigências escolares e sociais. Os profissionais compreendem

a educação especial como uma concepção pedagógica e não clínica; [que] responde ao caráter educacional otimista do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Este é um dos motivos de garantir às crianças e

adolescentes, através das escolas especiais, uma educação que lhes brinde a possibilidade de desenvolvimento e, sobretudo de compensação.” (informação verbal, 2017)⁶.

Com essa compreensão, em setembro de 1977, a Resolução Ministerial N° 474 passou a prever o início de um atendimento específico para “terapia de fala” nas escolas primárias cubanas. Na proposição estava presente a concepção teórico-metodológica de uma estratégia pedagógica para prevenção, correção ou compensação do atraso e/ou alterações no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Com base em fundamentos psicológicos e pedagógicos a proposta concebe de forma articulada o diagnóstico infantil e a situação social de desenvolvimento, com tratamento por Logopedia/Fonoaudiologia. A avaliação do processo preventivo, corretivo ou compensatório, expressa-se em condições para que a logopeda/fonoaudióloga direcione o processo, permitindo à criança a consolidação de uma fala fluente, espontânea e expressiva.

Com esse propósito, a Logopedia/Fonoaudiologia em Cuba é definida como uma ciência pedagógica especial que estuda as formas, a origem e a evolução das diferentes alterações da linguagem; elabora e aplica os princípios e métodos de correção, compensação e prevenção dessas alterações (Ochoa, 2007). Tal critério é assumido por considerar o conjunto de métodos e procedimentos pedagógicos que se demonstram adequados ao processo de intervenção linguística, em linha com os pressupostos da Escola de Vigotski.

Trata-se de um processo de alternativas pedagógicas que está inserido na direção da aprendizagem, estruturando os níveis de prevenção para pessoas com deficiência ou necessidades educacionais na comunicação verbal. A Logopedia/Fonoaudiologia inclui os processos de prevenção, diagnóstico e estimulação, mas estes adquirem um significado diferente do que teriam numa concepção clínica do tratamento fonoaudiológico, uma vez que o caráter pedagógico sobre as particularidades verbais é acentuado e marcante, sendo o logopeda/

6. Tamara Piñero Abreu. (2017). *Política de Educação Especial em Cuba: depoimento sobre o trabalho da logopedia* [novembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 2 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

fonoaudiólogo o orientador, com participação de todos os professores e educadores, dos familiares e, também, dos estudantes. Essa posição é compartilhada, pois a Logopedia é concebida a partir da direção do processo pedagógico em sala de aula comum, em todo o currículo escolar, em casa e nas demais relações sociais, envolvendo, portanto, várias pessoas que colaboram no processo formativo da criança. Dessa forma, o apoio à Logopedia não se baseia nas limitações do aluno para a comunicação, mas nos recursos a serem utilizados, uma vez que as necessidades educativas especiais decorrem da relação dialética estabelecida entre as características do estudante e a resposta educacional.

Esta ciência oferece seus serviços aos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir em conjunto com a escola, a família e a sociedade, por meio de uma intervenção preventiva ou corretiva, que se faz fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, na explicação de Luria (1985, p. 20), “a linguagem penetra de forma integral na estrutura dos processos mentais e é um meio poderoso de regulação do comportamento humano”, reforça a necessidade da intervenção fonoaudiológica para contribuir no desenvolvimento integral da personalidade das crianças com atrasos ou transtornos de pronúncia e esclarece quanto ao escopo formativo, instrutivo e desenvolvidor dos serviços de Fonoaudiologia na Educação.

Considerando que as relações de ensino na educação cubana baseiam-se em uma perspectiva histórico-cultural, a pesquisa desenvolvida em Cuba buscou olhar para esse processo de aprendizagem e desenvolvimento que se torna possível e viável nas práticas escolares. Com base nos objetivos estabelecidos para a pesquisa de doutorado sanduíche (Matos, 2019), em conjunto com o supervisor Guillermo Arias Beatón, organizou-se um plano de trabalho com a seleção de instituições escolares representativas do território de Havana: município de Centro Habana, Playa, Boyeros, La Lisa, Cerro e Marianao (Ciudad Libertad).

Buscou-se recuperar a história das políticas públicas do atendimento em educação especial em Cuba, a partir de fontes documentais, estudos, observações e entrevistas com profissionais envolvidos para capturar os sentido e significado dados as mesmas, em perspectiva com

a análise conjuntural. A pesquisa de doutorado contou com levantamento e estudos de fontes documentais e bibliográficas, observação em escolas e centros de atendimento e realização de entrevistas semi-estruturadas com profissionais que atuaram à frente da elaboração e implementação de políticas educacionais no âmbito da educação especial.

Para este artigo, considerando a vasta coleta de dados e as possibilidades de a experiência cubana lançar luz as novas demandas e proposições educacionais do século XXI no que diz respeito ao atendimento educacional as pessoas com deficiências, selecionamos aspectos das proposições pedagógicas e de avaliação, observação científica do processo de tratamento fonoaudiológico nas escolas, tomados por meio do registro das visitas aos atendimentos. Também, entrevistas com pais e professores com vistas a compreender como a educação cubana passa a propor didáticas específicas para dar respostas ao desenvolvimento humano que se encontra em atraso e/ou prejudicado por um déficit biológico (Matos, 2019).

Os logopedas em conjunto com professores e outros profissionais que atuam na educação, avaliam o desenvolvimento da linguagem e organizam meios de ensino que lhes permitam atenção aos alunos com alterações de pronúncia e contribuem para a realização de trabalhos corretivos compensatórios. A necessidade de estudar a criança desde os primeiros anos de vida é um dos princípios da educação cubana, não só para caracterização e diagnóstico, mas para um trabalho corretivo compensatório que pode ser desenvolvido com cada criança em diferentes condições.

As orientações oferecidas, aos professores e pais, pelos logopedas, são por meio de atividades voltadas para o desenvolvimento da atenção auditiva, do ouvido fonético e das habilidades motoras articulatórias, não sendo apenas atividades voltadas para o estabelecimento do som afetado, mas orientações metodológicas que servem como guia para que as famílias e os professores possam aplicá-las cotidianamente.

Práticas de intervenção em terapia da linguagem sempre devem considerar as leis gerais do desenvolvimento explicadas por Vigotski. Segundo o período de desenvolvimento em que a criança está, são utilizados métodos, procedimentos e materiais em correspondência às

intervenções. A organização, a forma de trabalho e todo material a ser utilizado no tratamento fonoaudiológico têm base na atividade lúdica, em um sistema de jogos didáticos.

Outro aspecto observado na intervenção é que estas não levam em conta elementos isolados, mas o desenvolvimento da linguagem em sua totalidade. Portanto, mesmo na presença de situações simples, o cuidado e o desenvolvimento das diferentes possibilidades da linguagem falada e em particular dos componentes fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, vê-se nos jogos elaborados a preocupação em abordá-los.

A atenção enfatiza as ajudas pedagógicas específicas, integrando todos os meios essenciais para desenvolver a comunicação. Os recursos para o trabalho logopédico provém do próprio contexto educacional e curricular. A organização do atendimento também expressa a capacidade de o contexto social dar respostas às características individuais da criança.

Para planejar e desenvolver as diferentes atividades a partir do uso de jogos didáticos, o logopeda leva em conta a natureza diferenciada do ensino, equivale pensar que, independentemente da programação de ações de caráter geral para o grupo de crianças envolvidas no atendimento, serão desenvolvidas tarefas específicas nas quais serão levadas em conta as particularidades/necessidades individuais dos alunos que durante a ação pedagógica serão diretamente objeto de intervenção.

As atividades desenvolvidas tem duração de 30 a 45 minutos, sendo que o logopeda leva em conta a composição do grupo para o qual realiza a caracterização do atendimento. As atividades são projetadas para a instauração, automação e diferenciação dos sons que apresentaram maiores regularidades durante o processo de diagnóstico, mas durante o atendimento também se estabelece as bases para com adaptações simples e trabalhar os demais sons. Cada atividade é estruturada em partes essenciais e cada uma com suas particularidades: planejamento e organização, orientação, execução e avaliação. Conforme esclareceu a logopeda que trabalha na Escola “Flor de la Revolución”,

1º Momento - Planejamento e organização:

- Tipo de jogo;
- Materiais;
- Formas de organização;
- Tempo disponível;
- Condições do lugar.

2º momento - Orientação:

- O título do jogo e os materiais são explicados aos participantes do atendimento;
- Explica-se em que consiste o jogo;
- Regras do jogo;
- As demonstrações são realizadas, se necessário.

3º momento - Execução:

- Uma solução precisa ser dada aos problemas que surgem no jogo;
- As relações entre os jogadores estão estabelecidas;
- Imaginação e criatividade são desenvolvidas na relação entre os jogadores.

4º momento - Avaliação:

- Autoavaliação da criança;
- Os resultados são analisados pelo logopeda.

Para a logopeda, o sistema de avaliação das atividades será feito sistematicamente em cada intervenção fonoaudiológica, de forma oral, com base no conteúdo abordado em cada tópico. Através das atividades realizadas, os próprios alunos demonstram as habilidades desenvolvidas, valorizam seus progressos e o de seus pares. O papel do profissional no atendimento é sempre estimular os avanços, por menores que possam ser.

Durante as observações do atendimento logopédico, destaca-se um dos momentos com crianças de 6 e 7 anos, pré-escolar e primeiro ano, que tinham pelo diagnóstico má implantação e oclusão dentária e macroglossia, bem como irregularidades na pronúncia de estruturas morfossintáticas da linguagem. O jogo didático proposto busca contribuir para elevar a qualidade da pronúncia de sons nos alunos, por meio da atividade com diferentes elementos interrelacionados.

Título: As borboletas que queriam voar.

Objetivos: Estabelecer o fonema /s/ através da imitação e desenvolver a expressão oral.

Tipo de jogo: grupo.

Duração: 30 minutos.

Regras do jogo: em duas equipes a que melhor imita o vento.

Materiais: Borboletas coladas em palitos e flores de papelão.

A logopeda estabeleceu uma breve conversa com os alunos, onde explicou que a atividade que desenvolverá será sobre borboletas. Conta uma história em que as borboletas estão presentes em gravuras coladas em palitos. As crianças ficam muito atentas. Explica que as borboletas estavam em uma manhã em um jardim muito bonito, onde havia flores de todos os tipos: rosas, jasmims, gladiolos. Mas, as borboletas apesar de terem tantas flores eram tristes porque não podiam voar, pois não havia vento que as ajudasse a voar. Que precisavam do vento para que pudessem voar mais rápido por todo o jardim e que isso acontecesse antes da noite cair para que pudessem voar entre os raios solares.

Assim que a história termina, a profissional pergunta: Onde estavam as borboletas? Que flores havia no jardim? O que aconteceu com as borboletas? Por que as borboletas não podiam voar por todo o jardim? Como você acha que poderia ajudá-las? Ouve as crianças e em seguida propõe o jogo: “As borboletas que queriam voar”, e para isso divide as 6 crianças em duas equipes, um grupo fará imitação das borboletas voando e o outro do vento.

A profissional mostrou a posição articular correta do fonema /s/ e emite-o. Observou em cada criança se a posição estava correta e as borboletas começaram a voar por todo o jardim. Depois indicou que o vento começou a soprar e as borboletas continuavam a voar. Primeiro de forma lenta, depois mais forte, indicando para os alunos que estavam brincando de vento, a posição articulatória do som /s/ e como realizar a atividade. Após alguns minutos da atividade, troca a posição das equipes, quem estava imitando o vento passa a ser borboleta e vice-versa. Ao final, pergunta o que preferem ser (vento ou borboleta). Estimula a repetição individual e orienta a continuarem a brincadeira em casa com seus pais.

O que se observa no trabalho dos logopedas cubanos pode se assemelhar aos atendimentos dos profissionais da Fonoaudiologia no Brasil. Contudo, há de se destacar o grande esforço pedagógico, centrado em avanço nas investigações sobre os problemas de escolarização das crianças cubanas, que explicitamente contribui ao considerar os instrumentos teórico-metodológicos adotados capazes de superar os enfoques clínicos reducionistas e biologicistas presentes nas práticas pedagógicas.

O trabalho intencionalmente planejado e dirigido, volta-se para as consequências sociais que podem ser provocadas pela alteração neurofisiológica, incidindo no papel do ensino. A atividade dos profissionais reflete a compreensão teórica de que os aspectos culturais, sociais e educativos, externos à pessoa, são os instrumentos que podem promover aprendizagem e desenvolvimento, primeiro em prática exterior, paulatinamente internalizada.

No processo estabelecido pelo ensino, a criança, ao se apropriar das ações executivas dirigidas, também internaliza aquelas de orientação. Primeiro de forma externa, em um plano material, pela exploração do objeto, o conhecimento de suas qualidades, relações e determinações, para posteriormente, por meio da assimilação das ações de orientação, em movimento de aprendizagem, passa a interiorizá-las, ou seja, as ações se convertem em desenvolvimento psíquico. Nessa relação, nos explica Beatón (2017), tem uma parte de colaboração, outra de trabalho independente e outra de consolidação desse desenvolvimento.

Por entender que a idade pré-escolar é a mais favorável para formar a pronúncia de todos os sons da língua materna, a partir da avaliação (denominada “expediente pedagógico”) se estabelece que todo profissional envolvido com o trabalho educativo empregue métodos, técnicas e procedimentos para conhecer os alunos e as causas dos variados problemas que possam interferir na aprendizagem e, assim, tomar decisões e planejar coletivamente as estratégias para que a criança alcance pleno desenvolvimento e autonomia em sua vida social.

A professora inicia a intervenção ao ensinar as crianças a pronúncia correta de todos os sons em qualquer posição que eles ocupem na palavra (início, meio e fim) e nas diferentes estruturas do vocábulo (em combinação com uma ou outra consoante e com o maior e o menor

número de sílabas), conjuntamente com a formação da habilidade para escutar de forma atenta a expressão verbal dos demais e a própria. Também, orienta o desenvolvimento da respiração ao articular as palavras, com domínio da voz e da dicção. Isso a coloca atenta às alterações dos sons pronunciados, bem como outros indícios que possam estar obstaculizando o desenvolvimento da linguagem ou de órgãos do aparelho fonoarticulatório.

Com enfoque preventivo e corretivo compensatório, a educação cubana atenta aos princípios vigotskianos, considerando os primeiros anos de vida o período mais pleno de possibilidades e rico em conteúdo, mais denso e cheio de valor para o desenvolvimento geral. Contudo, também é o período de dependência do meio social em que vive a criança.

Desse modo, o trabalho de formação de professores e a possibilidade de haver o profissional especializado (Logopeda) no contexto educativo, demonstra matizes distintas no desenvolvimento das crianças em Cuba. Sem dúvida, esse empenho elevou a qualidade da educação para todos, tornando a educação inclusiva uma ação concreta de docentes e especialistas em conjunto com as famílias e a sociedade cubana.

5. À guisa de conclusões

Ao retomar os objetivos aqui propostos, chegamos a algumas conclusões em torno do desenvolvimento atípico da linguagem das crianças cubanas, apoiadas na THC com ênfase na perspectiva teórico-metodológica da compensação cultural. Em primeiro lugar, reitera-se o argumento de que a atuação profissional voltada à pessoa em sua integralidade, sobretudo nas vias indiretas de desenvolvimento, aquelas construídas nas relações sociais e nas práticas culturais em que se encontram, indo além da redução da pessoa à deficiência que apresenta.

Com efeito, observou-se a atuação profissional no campo da Fonoaudiologia no atendimento educacional especializado cubano a partir do trabalho conjunto envolvendo os professores e as famílias no planejamento e na vivência das mediações/intervenções com as crianças que apresentam problemas de fala. Ademais, destacou-se a atividade pedagógica, materializada em um programa de ensino, que

enaltece as particularidades de cada criança diante da problemática fonoaudiológica que apresenta, promovendo, assim, um resultado mais significativo, por levar em consideração não apenas as questões históricas e culturais, mas também a singularidade e as particularidades de cada uma, abordando a constituição integral da pessoa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua materna.

Outro ponto fundamental, são as condições de estrutura e funcionamento da prática pedagógica do atendimento educacional especializado cubano, alicerçada e assegurada por uma política nacional em defesa dos direitos humanos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, evidenciando uma coerência na garantia de direitos individuais e no suporte profissional à efetivação de uma política educativa calcada no princípio da igualdade educacional para a população estudantil cubana com desenvolvimento atípico.

Por último, considera-se primordial a aproximação e partilha de experiências educativas como a destacada aqui, a fim de proporcionar reflexões e debates no campo da formação continuada de profissionais da Educação com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, a fim de favorecer mudanças nas propostas de ensino-aprendizagem da Educação Especial na perspectiva inclusiva, alicerçadas em políticas educacionais de direitos humanos.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição das autoras

Nós, Neide da Silveria Duarte de Matos e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. Todas participamos da conceptualização do texto e da análise de dados. Vale ressaltar que essa produção textual é fruto do material produzido no doutorado sanduíche da primeira autora. As autoras aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Referências

- Luria, A. R. (1979). *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. Trad. de P. Bezerra, Vol. 4. Civilização Brasileira.
- Luria, A. R., & Yodovich, F. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Trad. de J. C. A. Abreu. Artes Médicas.
- Matos, N. da S. D. de (2019). *Políticas de Educação Especial e Desenvolvimento Humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba* [Doutorado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá.
- Ministério da Educação de Cuba (1971). *Resoluções do 1º Congresso Nacional de Educação e Cultura-Cuba*. Trad. de J. Orlando, & P. Lino. R. P. Livramento.
- Ministério da Educação de Cuba (2017). *La Educación en Cuba*. <https://www.mined.gob.cu/especial/>
- Ochoa, C. L. C. (2007). *La preparación logopédica del docente*. Editorial Pueblo y Educación.
- Navarro, J. C. C., & Leon, A. S. (2009). *Historia de Cuba 1959-1999: Liberación nacional y socialismo*. Pueblo y Educación. p. 252.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Lev Semenovich Vygotski. Trad. de P. Bezerra; 2. ed. Editora WMF Martins Fontes (Biblioteca pedagógica).
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Visor.
- Vygotski, L. S. (1989). *Obras escogidas: fundamentos de Defectología - Tomo V*. Pueblo y Educación.

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 28/11/2021