

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**PROCESSOS IMAGINATIVOS DE EDUCADORA QUANTO À DOCÊNCIA A
CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA**

Recife

2019

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**PROCESSOS IMAGINATIVOS DE EDUCADORA QUANTO À DOCÊNCIA A
CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Cultura e Cognição

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Karina Moutinho Lima

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Fernanda de Medeiros Maciel

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

B333p Batista, Gessivânia de Moura.
Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika / Gessivânia de Moura Batista. – 2019.
124 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Ana Karina Moutinho Lima.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Fernanda de Medeiros Maciel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.

Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Imaginação. 3. Professores. 4. Ensino. 5. Semiótica. 6. Infecção pelo Zika vírus. I. Lima, Ana Karina Moutinho (Orientadora). II. Maciel, Silvia Fernanda de Medeiros (Coorientadora). III. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-146)

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**PROCESSOS IMAGINATIVOS DE EDUCADORA QUANTO À DOCÊNCIA A
CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 21/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Fernanda de Medeiros Maciel (Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Luca Tateo (Examinador Externo)
Universidade de Aalborg-Dinamarca

Profa. Dra. Pompeia Villachan-Lyra (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Juliana Ferreira Gomes da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A palavra que define minha trajetória é: GRATIDÃO. Sou grata à Deus por guiar os meus passos, por me encorajar, dar forças e discernimento para superar os desafios. Graças a Sua infinita bondade, eu pude realizar tantos sonhos.

Sou imensamente e eternamente grata à minha mãe Terezinha e, a meu pai Raimundo, por terem me criado em um reduto de amor e, por terem me ensinado por meio de exemplos valores tão fundamentais como: humildade, honestidade, gentileza, bondade, responsabilidade, etc. A eles todo meu amor e gratidão, por sempre terem feito o possível, e por vezes o impossível para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Obrigada por serem ótimos pais, e nunca terem medido esforços para me ver feliz ao alcançar meus objetivos.

Agradeço ainda à minha irmã Gerlainde, sempre tão zelosa, companheira e amável. Você sempre disposta a ajudar, sempre torcendo por cada passo que eu dei, e por repetidas vezes dizia: “calma, vai dar certo”. E você estava certa.

Agradeço ainda, à minha avó Edite (*in memoriam*) por ter cuidado tão bem de mim durante os 20 anos que tive o privilégio de conviver ao seu lado. Sei do orgulho que a senhora sempre teve de mim, e sei o quanto está feliz por me ver tão feliz.

Agradeço ainda às pessoas que enxergaram em mim uma vocação para o universo da pesquisa, quando eu sequer tinha despertado para essa possibilidade, e achava que cursar o Mestrado e o Doutorado era algo inatingível. Agradeço por me incentivarem a melhorar a cada dia, e por me mostrarem que a estrada vai além do que se vê.

Sou grata ainda à minha orientadora Karina Moutinho, por todos os ensinamentos compartilhados ao longo desses dois anos, e por ser uma pessoa de coração tão bondoso, que enxerga para além do aluno; o ser humano.

A todos os professores que tive o prazer de conhecer na minha trajetória acadêmica, meu muito obrigada, graças a vocês eu evoluo um pouco mais a cada dia. Agradeço ainda, a todos que fazem o Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, com vocês eu experienciei um incrível crescimento pessoal e profissional.

Professora Silvia Maciel, obrigada pela coorientação, e por ser essa profissional apaixonada pela docência, pela educação e pelo ser humano. Você muito me inspira.

A todas do Laboratório de Estudos da Imaginação-EIKASIA, meu muito obrigada pelo acolhimento, parceria e ensinamentos.

Agradeço ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, pela bolsa de estudos concedida, ela foi crucial para que eu pudesse me dedicar

integralmente ao Mestrado, e ter subsídios financeiros para custear meu deslocamento da minha cidade Machados- PE, até a UFPE.

Se tudo que um sonho precisa para ser realizado, é de alguém que acredite nele, eu sou imensamente grata a todos que acreditaram no meu sonho e contribuíram para que ele se realizasse.

Como bem disse Leonardo da Vince, “aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”. Eu enquanto uma apaixonada pelo conhecimento, não poderia estar mais grata e feliz por estar concluindo o Mestrado, e em breve dando início ao Doutorado. E de tudo, fica a certeza: todo esforço é válido, em busca do que se ama.

RESUMO

A Síndrome Congênita do Vírus Zika (SCVZ) descoberta pela primeira vez no Brasil em 2015, acometeu 3.194 crianças entre os anos de 2015 e 2018 (BRASIL, 2018a), ocasionando nestas, um padrão de múltiplas deficiências, incluindo deficiência auditiva, visual, motora e cognitiva (BRASIL, 2017). Passados três anos desde o início da epidemia torna-se premente a discussão acerca da inclusão escolar dessas crianças. Conjecturamos que o caráter inédito da Síndrome e seu amplo espectro tornará a inclusão desse público um desafio para profissionais da educação em todo país. O objetivo da presente dissertação foi investigar o que e como imagina uma professora da Educação Infantil de uma escola pública do estado de Pernambuco, a respeito da docência a crianças com a SCVZ. Utilizamos como instrumento para construção de dados entrevistas semiestruturadas, e uma sonda cultural chamada por nós de Caixa de Surpresas, onde a participante pôde construir a partir do uso de objetos diversos tais como: papéis, colas, tecidos, etc, o que ela imagina acerca da docência a crianças com a Síndrome. O delineamento teórico e metodológico do estudo seguiu os pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica, mediante a consideração da unicidade do sujeito e de seus processos psicológicos que se desdobraram ao longo do tempo irreversível. Os dados foram analisados mediante a utilização dos conceitos de *Gegenstand*, resistências e vetores de ação (VALSINER, 2014a; TATEO, 2017) que tomados enquanto categorias analíticas nos permitiram apresentar a dinâmica imaginativa da participante, em relação à docência de crianças com a SCVZ. Os resultados obtidos a partir desse estudo de caso apontaram que: de acordo com o que a profissional imagina, os fatores que mais dificultam na docência a crianças com a referida síndrome, são os problemas na estrutura física da escola; ausência de formações continuadas sobre a SCVZ; escassez de recursos didáticos e; falta de suporte por parte da gestão escolar e municipal. Porém gradativamente a docente buscou informações sobre a SCVZ, e observamos então uma transformação na sua dinâmica imaginativa, indo em direção a acreditar como possível a obtenção de êxito na docência a esse público. A partir das reflexões feitas nesse estudo idiográfico admitimos que os processos imaginativos propiciam adaptação e gerenciamento de situações incertas e desafiadoras, tal como a inclusão escolar de crianças com múltiplas deficiências em decorrência da SCVZ.

Palavras-chave: Docência. Imaginação. Psicologia cultural semiótica. Síndrome congênita do vírus Zika.

ABSTRACT

The Zika Virus Congenital Syndrome (SCVZ) first discovered in Brazil in 2015, affected 3.194 children between the years 2015 and 2018 (BRAZIL, 2018a), resulting in a pattern of multiple deficiencies including hearing, visual, motor and cognitive (BRASIL, 2017). Three years after the outbreak of the epidemic, the discussion about the school inclusion of these children becomes urgent. We conjecture that the unprecedented nature of the Syndrome and its broad spectrum will make the inclusion of this public a challenge for education professionals in every country. The objective of this dissertation was to investigate what and how a teacher of the Early Childhood Education of a public school in the state of Pernambuco, with respect to teaching children with the SCVZ. We used as a data construction tool semi-structured interviews, and a cultural probe called by us from Box of Surprises, where the participant was able to construct from the use of diverse objects such as: papers, glues, fabrics, etc., what she imagines about teaching to children with Syndrome. The theoretical and methodological delineation of the study followed the presuppositions of Semiotic Cultural Psychology, by considering the unicity of the subject and its psychologist processes that unfolded throughout the irreversible time. The data were analyzed using the concepts of Gegenstand, resistances and vectors of action (VALSINER, 2014a; TATEO, 2017) that, taken as analytical categories, allowed us to present the participant's imaginative dynamics in relation to the teaching of children with SCVZ. The results obtained from this case study pointed out that: according to what the practitioner imagines, the most difficult factors in teaching to children with this syndrome are the problems in the physical structure of the school; absence of continued training on SCVZ; shortage of didactic resources and; lack of support from school and municipal management. Gradually, however, the teacher sought information about SCVZ, and we then observed a transformation in her imaginative dynamics, going towards believing as possible the success of teaching this audience. From the reflections made in this idiographic study we admit that the imaginative processes propitiate adaptation and management of uncertain and challenging situations, such as the school inclusion of children with multiple disabilities due to SCVZ.

Keywords: Teaching. Imagination. Semiotic cultural psychology. Congenital syndrome of the Zika virus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Diferentes formas de criar fronteiras/bordas.....	29
Figura 2 -	Processo de generalização e hiper-generalização na regulação afetiva.....	33
Figura 3 -	Conjunto da tríade de distinção primária.....	35
Figura 4 -	A dinâmica da direcionalidade/resistência modificada após Valsiner (2014a).....	47
Figura 5 -	Caixa de Surpresas entregue à participante do estudo.....	52
Figura 6 -	Dinâmica imaginativa de Íris referente ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ" (Primeiro encontro).....	71
Figura 7 -	Dinâmica imaginativa de Íris ao fazer circunvenção da Etapa II da pesquisa.....	75
Figura 8 -	Dinâmica imaginativa de Íris referente ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ" (Segundo encontro).....	83
Figura 9 -	Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as letras para crianças com a SCVZ.....	87
Figura 10 -	Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para trabalhar os números com crianças com a SCVZ.....	88
Figura 11 -	Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as formas geométricas a crianças com a SCVZ.....	89
Figura 12 -	Cortina de cores: recurso elaborado por Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as cores a crianças com a SCVZ.....	91
Figura 13 -	Dinâmica imaginativa de Íris em relação ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ" (Terceiro encontro).....	96
Figura 14 -	Vetores de ação de Íris no primeiro encontro em relação ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ"	104
Figura 15 -	Vetores de ação de Íris no segundo encontro em relação ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ"	104
Figura 16 -	Vetores de ação de Íris no terceiro encontro em relação ao <i>Gegenstand</i> "Docência a crianças com a SCVZ"	104

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Os obstáculos e, as resistências de amplificação e circunvenção em relação ao *Gegenstand* “Docência de crianças com a SCVZ” em transformação ao longo da pesquisa101
- Tabela 2 - Vetores de ação imaginados por Íris em relação ao *Gegenstand* “Docência a crianças com a SCVZ” se transformando ao longo da pesquisa 102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA.....	16
2.1	O QUE SABEMOS E O QUE PODEMOS ESPERAR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA?.....	18
2.2	UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIREITO ASSEGURADO CONSTITUCIONALMENTE.....	20
2.3	OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
2.4	O QUE ESPERAR DO INGRESSO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	22
3	ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA- PCS.....	25
3.1	SEMIÓTICA: A CIÊNCIA DOS SIGNOS.....	26
3.2	TRANSCENDENDO OS CONTEXTOS “AQUI-AGORA”.....	27
3.3	SERES HUMANOS OPERAM ATRAVÉS DE FRONTEIRAS/BORDAS.....	28
3.3.1	Ambiguidade e ambivalência na Psicologia Cultural Semiótica (PCS).....	30
3.4	UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS AFETOS NA EXPERIÊNCIA HUMANA.....	31
3.5	PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	33
4	IMAGINAÇÃO: UMA FUNÇÃO MENTAL SUPERIOR.....	37
4.1	A IMAGINAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA: INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS NOS ESTUDOS DA IMAGINAÇÃO.....	38
4.2	A IMAGINAÇÃO SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA (PCS).....	41
4.3	UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE <i>GEGENSTAND</i>	43
4.3.1	Considerações sobre o “ver” e o “ver como”.....	44
4.4	DIRECIONALIDADE E RESISTÊNCIA.....	45
5	OBJETIVOS.....	49
6	METODOLOGIA.....	50

6.1	PARTICIPANTE.....	51
6.2	MATERIAL.....	52
6.3	PROCEDIMENTOS.....	53
6.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	55
7	RESULTADOS E ANÁLISE.....	57
7.1	SOBRE A INSTITUIÇÃO QUE SEDIU A PESQUISA.....	58
7.1.1	Um pouco do contexto da educação inclusiva e da formação para a docência de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika na Escola Recanto do Saber.....	59
7.2	A DINÂMICA DA IMAGINAÇÃO DE ÍRIS (PRIMEIRO ENCONTRO).....	61
7.3	ENTRE A ETAPA PLANEJADA E A ETAPA EXECUTADA: A DINÂMICA IMAGINATIVA DE ÍRIS AVANÇANDO AO LONGO DO TEMPO (SEGUNDO ENCONTRO).....	77
7.4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES REALIZADAS POR ÍRIS A PARTIR DA CAIXA DE SURPRESAS (TERCEIRO ENCONTRO).....	84
7.5	CONCLUINDO ESTE ESTUDO: AS TRANSFORMAÇÕES NA DINÂMICA IMAGINATIVA DE ÍRIS.....	97
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
	ANEXO A- PLANEJAMENTO ELABORADO POR ÍRIS PARA LECIONAR ALGUNS CONTEÚDOS PARA CRIANÇAS COM A SCVZ.....	117
	ANEXO B- TEXTOS PESQUISADOS POR ÍRIS E LEVADOS PARA A DISCUSSÃO NO SEGUNDO ENCONTRO.....	119
	ANEXO C- CAIXA DE SURPRESAS COMO FOI ENTREGUE À PARTICIPANTE.....	123
	ANEXO D- CAIXA DE SURPRESAS COMO FOI DEVOLVIDA À PESQUISADORA.....	124

1 INTRODUÇÃO

Nos primeiros meses do ano de 2015, as médicas atuantes em hospitais de Pernambuco, Dra. Ana van der Linden – médica neurologista do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (IMIP) – e a Dra. Vanessa van der Linden – Hospital Oswaldo Cruz – perceberam uma maior frequência de recém-nascidos com microcefalia e distúrbios neurológicos, e com isso, iniciaram um processo de notificação em grande escala, do nascimento de bebês com a referida má formação congênita (FALBO; CABRAL FILHO, 2016).

Entretanto, foi a Dra. Adriana Melo, médica de gestações de alto risco da maternidade pública de Campina Grande-Paraíba, que ao ter contato com gestantes cujos bebês apresentavam nos exames de ultrassonografia, microcefalia, calcificações intracranianas, e excesso de líquido cerebral, levantou a hipótese de que um agente infeccioso poderia estar ocasionando esse agravo. Ao realizar exames em fluídos amnióticos dessas gestantes, encontrou a presença do Vírus da Zika, conseguindo assim, associar a infecção desse vírus, às anormalidades congênitas emergentes a essa época (FALBO; CABRAL FILHO, 2016).

Havia-se então, descoberto a Síndrome Congênita do Vírus Zika (SCVZ), onde a infecção pelo vírus Zika – esse transmitido pelo *Aedes Aegypti* durante a gestação – expunha o bebê a um quadro infeccioso capaz de causar um padrão de múltiplas deficiências, incluindo deficiência visual, auditiva, motora, cognitiva, crises epiléticas, distúrbios de deglutição, hipertonia e hiperreflexia (EICKMANN et al., 2016).

O caráter inédito dessa Síndrome no Brasil e no mundo gerou um impacto nas famílias, e nos âmbitos da saúde, políticas públicas e educação, que precisaram encontrar formas de assistir uma geração cujo prognóstico de desenvolvimento ainda é desconhecido. Ações em saúde como programas de estimulação precoce, foram implantados em caráter emergencial, porém passados três anos desde o início da epidemia, a preocupação começa a voltar-se para o processo de inclusão escolar dessas crianças. Sabendo-se que até setembro de 2018, havia 3.226 casos confirmados da SCVZ em todo Brasil (BRASIL, 2018a) torna-se premente discutir acerca do processo de inclusão escolar a essas crianças que demandarão de um suporte especializado.

De acordo com Villachan-Lyra e Almeida (2018) a inclusão de crianças com a SCVZ é uma das principais preocupações da escola inclusiva desde o segundo semestre de 2015, pois observa-se a necessidade de implantar uma política ainda mais efetiva para a inclusão de crianças com alterações de neurodesenvolvimento. Segundo as autoras, o acolhimento de crianças com a SCVZ constitui um desafio, pois é preciso adequações na infraestrutura das

escolas de modo que se tornem acessíveis. Há necessidade ainda de um investimento no preparo técnico dos profissionais para que esses possam ter conhecimentos específicos sobre o quadro clínico da Síndrome, e sejam capazes de criar estratégias didáticas que atendam as demandas desse público.

Porém ao mesmo tempo em que se torna premente a inclusão de crianças com a SCVZ, devemos considerar que a docência no Brasil é um ofício repleto de desafios. Se tratando de escolas públicas, os problemas de infraestrutura, escassez de recursos didáticos, e pouco investimento em formações continuadas são ainda mais expressivos. No que tange à Educação Infantil, o censo escolar aponta que, em 2018, pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras não dispunham de estrutura adequada para que se efetivasse a Educação Infantil, por não possuírem parques e área verde para lazer. O mais surpreendente é que apenas 26,1% das creches públicas no Brasil possuem vias acessíveis para crianças com mobilidade reduzida (MARTINS, 2018). Desse modo, o modelo de escolas que temos atualmente está aquém de suprir as necessidades de crianças com múltiplos comprometimentos.

Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre os desafios da inclusão escolar de crianças com a SCVZ, optamos por delinear um estudo de caso com uma professora de Educação Infantil a fim de investigar o que ela imagina acerca da docência a crianças com a SCVZ. Conjecturarmos que o fato dessas crianças possuírem múltiplas deficiências, em virtude de uma Síndrome inédita, pode suscitar nos educadores uma série de dúvidas e inquietações e, com isso, seria valiosa a compreensão dos processos imaginativos dessa profissional, a fim de compreendermos como a imaginação enquanto uma função mental superior propicia a adaptação e o gerenciamento de situações incertas e desafiadoras (TATEO, 2015).

A imaginação é entendida por nós como uma função mental que permite aos seres humanos construir significados em relação ao mundo, e não apenas responder passivamente às suas influências, pois a possibilidade de se prospectar ao futuro permite aos sujeitos orientarem seu comportamento atual de acordo com uma reconstrução do passado, em direção a um futuro imaginário (TATEO, 2015). É a possibilidade de transcender os contextos de vida imediatos que permite que os sujeitos se autorregulem e construam significados acerca dos objetos/pessoas/situações existentes no mundo, sejam eles tangíveis ou não.

A imaginação assume ainda um lugar de destaque no funcionamento da psique, porque os seres humanos agem e sentem em direção ao futuro (VALSINER, 2012). Vele ressaltar que esse estudo ancora-se nos pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica, que é uma nova vertente da Psicologia que se detém ao estudo das funções mentais superiores que envolvem volição e construção intencional de significados por parte do sujeito, e considera que os

fenômenos psicológicos devem ser estudados em sua dialogicidade com a cultura considerando-se o tempo irreversível (VALSINER, 2014a).

Para o estudo da imaginação, tomaremos como referência os estudos de Tateo (por exemplo, 2015, 2017, 2018) e Valsiner (por exemplo, 2006, 2012, 2014). Tateo (2017) concebe que a dinâmica imaginativa envolve a direção de um sujeito para significar de modo afetivo e intencional, um objeto/pessoa/situação (*Gegenstand*). Em seguida o sujeito antecipa imaginativamente as contra ações (resistências) desse objeto que, após significado passa a ter valor afetivo. Assim, as resistências são diversas possibilidades pelas quais o sujeito imagina que pode relacionar-se com o *Gegenstand*. Por último, o sujeito em um movimento de prospecção ao futuro, imagina as diversas possibilidades de agir ao longo do tempo (vetores de ação).

Em suma, os *Gegenstands*, resistências e vetores de ação, são os três constructos teóricos que, quando aplicados empiricamente, mediante a consideração da cultura e do contexto sócio-afetivo no qual os sujeitos estão inseridos e tecem suas relações, nos permitem visualizar a dinâmica dos processos imaginativos humanos.

A presente dissertação além de buscar contribuir para a discussão dos desafios e possibilidades da inclusão de crianças com a SCVZ sob a ótica de uma professora de Educação Infantil, objetiva ainda, contribuir para os avanços nos estudos em Psicologia Cognitiva que, cada vez mais tem reconhecido que os processos mentais se manifestam na relação do sujeito com o ambiente sócio-cultural-afetivo no qual está inserido (GLAVEANU, 2013). O recorte metodológico e analítico criados por nós para o estudo de processos imaginativos, abre possibilidades para a investigação desse processo cognitivo nos mais variados contextos, contribuindo assim para a expansão teórica e empírica no campo da Psicologia Cognitiva.

A fim de contemplar a explicação da dinâmica imaginativa da participante em relação a docência de crianças com a SCVZ, e explicar os caminhos metodológicos e analíticos seguidos por nós, dividimos a presente dissertação em oito capítulos. Neste primeiro capítulo é feita a introdução ao nosso estudo, no capítulo dois nos deteremos a falar sobre o panorama da SCVZ no Brasil, e a refletir sobre as possibilidades e desafios da inclusão escolar desses discentes. No capítulo três, faremos uma explanação acerca dos pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica, que é a teoria que norteou nosso estudo. O capítulo quatro é dedicado a explanação sobre a imaginação enquanto função mental superior que regula as ações do sujeito no mundo, e possibilita a construção sígnica em relação aos mais diversos objetos/pessoas/situações que nos circundam.

No capítulo cinco tratamos sobre os objetivos da dissertação. O sexto capítulo é dedicado à apresentação dos caminhos metodológicos traçados para delinear o estudo, onde apresentamos a participante da pesquisa, materiais utilizados, procedimentos de construção de dados e considerações éticas do estudo. O capítulo sete é destinado à apresentação dos resultados obtidos no estudo e feita a análise dos dados onde exibimos o processo imaginativo da participante em transformação ao longo do período de construção de dados. O fechamento da dissertação ocorre no capítulo oito a partir das considerações de algumas reflexões que emergiram a partir da pesquisa, além de sugerirmos direções e desdobramentos para futuros estudos, contribuindo assim para expansão nos estudos da imaginação nos campos teórico e empírico.

2 TECENDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA

“Temos direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2003).

Em outubro de 2015 os profissionais da saúde começaram a observar um aumento no nascimento de crianças com microcefalia em Pernambuco, e posteriormente nos demais estados brasileiros. Tal aumento foi de 400% em relação ao ano de 2014 (BRASIL, 2017), indicando assim a emergência de uma epidemia inédita no Brasil. Diante desse cenário, no dia 11 de novembro de 2015 o Ministério da Saúde decretou a microcefalia como emergência em Saúde Pública de importância nacional (VARGAS et al., 2016). A partir de então, deu-se início a uma mobilização entre médicos, pesquisadores e autoridades de saúde com o intento de descobrir o que poderia estar ocasionando a má formação congênita nessas crianças.

É pertinente considerar que a microcefalia não é um agravo novo, e não é uma doença em si, mas um sinal de destruição ou déficit do crescimento cerebral, que por ser de etiologia complexa e multifatorial, pode estar relacionada a fatores genéticos e cromossômicos, bem como, por exposições ambientais da mãe no período pré-natal (início da gestação) ou perinatal (últimas semanas da gestação, entre 22 à 40 semanas), ao consumo de álcool, drogas, contato com substâncias químicas ou radiação ionizante. Pode estar atrelada ainda a distúrbios metabólicos, e processos infecciosos, como rubéola, herpes e sífilis (VARGAS et al., 2016).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) atualmente define a microcefalia como um perímetro cefálico igual ou inferior a 31,9 cm para meninos e igual ou inferior a 31,5 cm para meninas nascidos a termo¹ (EICKMANN et al., 2016). De acordo com Eickmann et al. (2016 p. 01), “as sequelas da microcefalia vão depender de sua etiologia e da idade em que ocorreu o evento, sendo que, quanto mais precoce a afecção, mais graves serão as anomalias do Sistema Nervoso Central”. Com isso, fica difícil estabelecer um padrão sintomatológico comum a todas as crianças.

Mediante a realização de exames de ressonância magnética e a investigação de fluidos amnióticos foi possível comprovar que a infecção pelo vírus Zika, esse transmitido à mãe pelo mosquito *Aedes Aegypti* seria a principal causa da microcefalia e das demais anormalidades

¹ A terminologia “nascidos a termo”, se refere aos bebês que nascem no período de 39 à 40 semanas; sendo este, considerado um tempo saudável de gestação.

congênitas. É pertinente considerar que o vírus da Zika é de descoberta recente no Brasil e, só em Maio de 2015 houve pela primeira vez a sua detecção no território brasileiro (FARIA et al., 2016).

A infecção por Zika durante a gravidez tem sido a hipótese de causar microcefalia e anomalias congênitas. A detecção de Zika no tecido cerebral fetal e fluido amniótico suporta a hipótese de que o vírus é transmitido de mãe para filho; mais adiante, o vírus infecta células progenitoras neurais in vitro (FARIA et al., 2016, p. 345, tradução nossa).

Após a comprovação de que o Vírus da Zika seria o causador de tal epidemia, as autoridades de saúde denominaram esse novo agravo de Síndrome Congênita Associada à Infecção pelo Vírus Zika (SCVZ), que tem a microcefalia como um dos principais sintomas. Entretanto, os efeitos da SCVZ excedem daqueles causados pela microcefalia resultante de outros agentes infecciosos. A SCVZ afeta o Sistema Nervoso Central e Periférico, gera calcificações intracranianas que resultam em anormalidades cerebrais, além de alterações oculares, auditivas, cognitivas e motoras (RIBEIRO et al., 2017).

É importante frisar que conforme as investigações avançaram foi possível constatar que “a microcefalia não é a única forma de manifestação de alterações neurológicas decorrentes da infecção pelo vírus Zika” (VILLACHAN-LYRA; ALMEIDA, 2018, p. 81), já que algumas crianças nasciam com perímetro cefálico dentro dos parâmetros normais, e apresentavam comprometimentos neurológicos característicos da infecção pelo vírus Zika.

Crianças acometidas pela SCVZ podem ter graves prejuízos no neurodesenvolvimento, ainda no primeiro trimestre de vida, já é possível identificar lesões cerebrais graves, incluindo anormalidades no tônus muscular, nos reflexos primitivos, nas reações posturais e na motricidade voluntária (BOTELHO et al., 2016). Outros sintomas observados foram: irritabilidade, choro excessivo, distúrbio de deglutição, além de respostas auditivas e visuais comprometidas. Algumas crianças apresentam crises convulsivas já no período neonatal, havendo um aumento de ocorrências de crises epiléticas que se tornam mais evidentes a partir dos três meses de idade (EICKMANN et al., 2016).

A nível nacional, entre outubro de 2015 e setembro de 2018, foram confirmados 3.226 casos de crianças com a SCVZ (BRASIL, 2018a). No estado de Pernambuco – o primeiro a notificar o nascimento dessas crianças – há entre 2015 e 2018 a confirmação de 455 casos (BRASIL, 2018a).

A pesquisa que será apresentada nessa dissertação foi desenvolvida em uma escola pública localizada em um município da Região da Zona da Mata Pernambucana, situado a aproximadamente 60 km de distância da capital Recife. Atualmente a cidade conta com um serviço filantrópico para a reabilitação de crianças com a SCVZ, estando conveniado ao Sistema

Único de Saúde. Em 2018, 280 crianças e adolescentes recebiam acompanhamento multiprofissional nessa instituição, dentre estes, 13 crianças possuem o diagnóstico de microcefalia ou atraso no neurodesenvolvimento em decorrência do Vírus Zika (SOUZA, 2017).

Os números expressivos de uma síndrome até então desconhecida, apontam para desafios a serem enfrentados em todas as esferas da sociedade brasileira. Sendo possível conjecturar que o âmbito da Saúde, Educação e Políticas Públicas, estavam até então, completamente inaptos a subsidiar tais crianças. Ainda há um mistério acerca de todo o desenvolvimento desses bebês que nasceram de uma gestação onde a mãe havia sido infectada por Zika. Essas são questões que estão sendo descobertas e discutidas em caráter inédito no mundo todo (BRASIL, 2017).

Eickmann et al. (2016) sugerem que, devido a complexidade dos casos, a assistência à esses bebês deve ser realizada por equipe multidisciplinar, incluindo pediatra, neurologistas e profissionais de estimulação precoce como fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos.

2.1 O QUE SABEMOS E O QUE PODEMOS ESPERAR DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA (SCVZ)?

Sabe-se que a microcefalia está presente em 91% dos casos, e essa por si só já é caracterizada por um desenvolvimento anormal dos neurônios, podendo provocar paralisia cerebral, deficiência mental e epilepsia. De acordo com Wheeler (2018) as crianças terão algum nível de comprometimento cognitivo, o que irá exigir um suporte educacional e social que atenda a essas especificidades. Admite-se ainda que haja nelas uma severa dificuldade no que concerne a capacidade de compreender e produzir linguagem.

Entretanto, há motivos para otimismo, o projeto Redes de Inclusão, organizado pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), em parceria com a empresa Johnson&Johnson, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), a Fundação Altino Ventura, o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) e o Instituto de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Social (Ipads), vem desenvolvendo um trabalho de capacitação aos profissionais de saúde, educação e

familiares, acerca dos cuidados a serem empreendidos a crianças com a SCVZ, além disso, realizam a entrega de kits que auxiliam na estimulação multissensorial dessas crianças².

No dia 08 de Novembro de 2017 um programa de televisão³ dedicou parte da programação para exibir as evoluções das crianças com a Síndrome, sobretudo no interior do estado de Pernambuco. Crianças que vem surpreendendo a medicina e a todos os prognósticos, e graças a programas de estimulação precoce, têm evoluído muito bem. Diante dessa feliz surpresa, torna-se imprescindível que essas crianças estejam cada vez mais assistidas por centros especializados, para que as conquistas e avanços em todas as esferas do desenvolvimento não parem de acontecer.

Até o momento foi falado da assistência em saúde, entretanto, é pertinente considerar que já se passaram 3 anos desde o início da epidemia, com isso já temos algumas crianças frequentando creches, e outras prestes a ingressar na pré-escola.

De acordo com um estudo desenvolvido por Farias e Villachan-Lyra (2018), no primeiro semestre de 2018, havia 14 crianças com diagnóstico da SCVZ matriculadas em 13 creches municipais do Recife-PE, porém apenas 08 crianças estão frequentando as instituições. Há ainda três creches que alegaram ter crianças com a Síndrome matriculadas, porém sem frequentar a instituição, dado alguns fatores como: reforma na estrutura física, falta de acessibilidade, e ausência de profissionais habilitados para receber esses discentes.

Ainda conforme Farias e Villachan-Lyra (2018), essa baixa procura se dá em função da insegurança das mães em deixar seus bebês nesses espaços, e receio de que os profissionais da instituição por falta de preparo técnico e conhecimento clínico da Síndrome, não deem o suporte necessários a essas crianças, que podem vir a ter dentre outros sintomas, crises convulsivas, espasmos e engasgos.

A Educação Infantil compreende duas etapas de ensino, onde crianças de 0 a 3 anos, podem frequentar creches, enquanto aquelas de 4 e 5 anos, devem ingressar na pré-escola. Se considerarmos o elevado número de casos da Síndrome, e sua ampla abrangência no território Nacional, é possível conjecturar que instituições de ensino no Brasil todo irão receber essa nova

² PROJETO “REDES DA INCLUSÃO” DESENVOLVE KIT PARA ESTIMULAR BEBÊS COM MICROCEFALIA. **Fundação Altino Ventura**. Recife, 30 de Setembro de 2016. Site disponível em: <http://www.fundacaoaltinoventura.com.br/site/?p=3582>. Acesso em: 20 jan 2019.

³ A IMPORTÂNCIA DE ESTIMULAR CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS DA ZIKA. **Bem estar**. São Paulo: Rede Globo, 08 de Novembro de 2017. Programa de TV. Editado por: Patrícia Carvalho. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/a-importancia-de-estimular-criancas-com-a-sindrome-congenita-do-virus-da-zika.ghtml>. Acesso em 12 out 2018.

demanda de discentes. Com isso, é necessário que haja professores especializados em Educação Inclusiva, espaços físicos adaptados e uma série de recursos que garantam o desenvolvimento educacional destas crianças.

2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIREITO ASSEGURADO CONSTITUCIONALMENTE

É possível afirmar que a escola é uma importante instituição social que estimula o desenvolvimento das potencialidades humanas, tem a importante missão de formar cidadãos e transmitir os valores e conhecimentos que foram construídos ao longo da história da humanidade (PINO, 2000). Dada a importância da educação formal, a Constituição Federal assegura a educação como um direito de todo cidadão e dever do Estado (BRASIL, 1988).

A Lei nº 8.069/90 que dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 54, inciso III, determina “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010a, p. 31). Com isso, fica determinado que as escolas têm o dever de incluir discentes com deficiência nas salas de aula regulares, e devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Para salvaguardar ainda mais esse direito, consta na Declaração de Salamanca que “as escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (UNESCO, 1994, p. 06). Dentre os sujeitos com incapacidades graves, podemos mencionar as crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika que, conforme exposto anteriormente, possuem uma multiplicidade de comprometimentos que em geral podem ser cognitivos, motores, visuais e auditivos.

Dentre os marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, convém mencionar a Lei Nº 13.146, nomeada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No que concerne aos direitos à educação, no Capítulo IV Art. 27 a referida Lei, assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 34).

Contudo, é pertinente considerar que “os documentos que respaldam o direito dos (as) estudantes à educação inclusiva têm avançado no país, de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais inclusivos” (RECIFE, 2015, p. 15). Isso porque, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo

quando abrange a definição ampla desse conceito, ou seja, reconhece que todas as crianças podem aprender, e para isso, deve haver estrutura física adaptada, profissionais habilitados e metodologias de ensino que sejam capazes de atender as especificidades individuais.

2.3 OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em se tratando da inclusão escolar de alunos com deficiência, Silva et al. (2018) reiteram que existe uma precariedade no processo de formação básica nas universidades, onde os conteúdos referentes à Educação Inclusiva são demasiadamente teóricos, e insuficientes para assegurar uma boa formação. Com isso falta aos professores preparo técnico que os instrumentalize para a docência de alunos com deficiência.

De acordo com Costa (2012, p. 94-95) “os professores, em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência”. Com isso, podemos presumir que as lacunas na formação inicial, irão se converter em dificuldades por parte dos professores em elaborar estratégias que permitam que alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvam habilidades. Além disso, é importante que as políticas educacionais voltadas à formação e atualização de professores sejam repensadas, pois conforme bem salienta Costa (2012, p. 91),

A formação de professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira mais flexível, articulando ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.

Com isso o autor reitera para a importância da formação continuada ser parte das discussões no cenário escolar, entre professores, gestores e demais profissionais, a fim de que diariamente sejam repensadas as melhores estratégias para favorecer condições de inclusão à todos os discente. Portanto, nos indagamos: dada às dificuldades da inclusão escolar, se tratando de crianças com a Síndrome Congênita do vírus Zika, quão grandes serão tais desafios?

2.4 O QUE ESPERAR DO INGRESSO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, e a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, e opcional para aquelas de 0 a 4 anos em ambientes de creches. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, pois essas possibilitam que as crianças aprendam por meio das interações entre pares e com adultos, e com isso, o desenvolvimento e a socialização são oportunizados (BRASIL, 2018b).

De acordo com Mendes (2016, p. 252) “com o suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos”. É importante reiterar que a inclusão na Educação Infantil propicia ainda o aprendizado ao respeito às diversidades, onde o convívio entre crianças com desenvolvimento típico e atípico auxiliam a minimizar a incidência da discriminação e do preconceito.

Entretanto a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil constitui um cenário de desafios a serem enfrentados pelos educadores. De acordo com Mendes (2016, p. 259), “no caso de crianças com limitações desenvolvimentais mais severas, se observa um desconhecimento total do educador sobre como proporcionar melhores condições para atender as necessidades dessas crianças”. Diante do exposto, é possível presumir que é de suma importância que instituições de Educação Infantil recebam um maior aporte, desde a estrutura física desses espaços, até a formação continuada dos docentes para lidar com crianças com deficiências.

Ainda são incipientes os saberes acerca da inserção de crianças com a Síndrome Congênita no cenário escolar. Em 2016 foi lançada a Nota Técnica Nº 25 (BRASIL, 2016), que dispõem sobre a escolarização das crianças com microcefalia. O referido documento postula que:

Os bebês com microcefalia devem ter acesso ao conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles, inerentes a sua condição específica. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem aprender, se tiverem oportunidade de interagir desde a mais tenra idade, as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016, p. 47).

Conforme mencionado anteriormente, algumas crianças já se encontram em creches, entretanto um número expressivo delas residem em pequenas cidades do interior do estado de

Pernambuco (DINIZ, 2016) que não dispõem do serviço de creche, com isso, o primeiro contato de muitas crianças com o ambiente escolar, será já na pré-escola.

Dado o caráter inédito da Síndrome presumimos que os conhecimentos que os profissionais da educação têm acerca da docência a crianças com a SCVZ ainda são incipientes. Em virtude dos comprometimentos, esses discentes irão requerer uma atenção especializada; a alimentação precisa ser pensada considerando-se a dificuldade de deglutição que algumas crianças venham a ter, além disso, as brincadeiras devem ser adequadamente escolhidas considerando-se as características físicas desse público.

Mediante essas peculiaridades, como reitera Da Silva et al. (2018), é importante que os professores e cuidadores tenham contato com profissionais de saúde que ofereçam informações quanto a importância de estimular a postura correta da criança, podendo para isso utilizar instrumentos como calça de posicionamento, cadeira de rodas, cadeira de posicionamento para o chão, mesa recortada, e também como segurar a criança no colo da maneira adequada e transportá-la com o máximo de segurança.

Sobre o brincar, no momento do recreio, é importante analisar quais tipos de brincadeiras poderão ser desenvolvidas com as crianças com SCVZ, pelo fato de possivelmente apresentarem alterações motoras em seus membros inferiores e superiores. Entretanto, de forma alguma isso implica dizer que elas não deverão participar das brincadeiras ofertadas, ao contrário, deve-se formular estratégias de modo que a brincadeira se adeque às necessidades da criança.

Presumimos que a inclusão escolar de crianças com a SCVZ será um desafio a ser enfrentado por educadores, e pelo sistema de ensino como o todo. Portanto, é preciso dar voz aos docentes, conhecer os seus anseios, dúvidas, medos, inseguranças e preocupações, pois isso poderia nortear a implementação de políticas educacionais, que possam dar o suporte necessário para que a docência a essas crianças se efetive conforme recomenda a legislação.

As especificidades da síndrome, a insipiência de informações quanto ao desenvolvimento dessas crianças, os problemas na estrutura física das escolas e as lacunas na formação docente, são um conjunto de fatores que nos permitem lançar as seguintes questões: O que os educadores imaginam a respeito da escolarização de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika? O que sabem os professores sobre a Síndrome e seus impactos sobre as capacidades humanas? Quais significados constroem acerca da docência a crianças com a SCVZ? Como eles imaginam que deve ser o planejamento de aulas para atender as necessidades dessas crianças? Quais estratégias didáticas imaginam que serão úteis para a docência a esses discentes?

As respostas para essas questões serão obtidas mediante o processo de análise de dados (item 07) que se presta a analisar a dinâmica imaginativa de uma profissional atuante na Educação Infantil da rede pública de ensino, quanto a docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Para isso, os pilares que sustentam nosso estudo de natureza idiográfica, são os pressupostos da Psicologia Cultural Semiótica.

3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA-PCS

“...O presente é metade passado e metade por acontecer”
(PEIRCE, 1892/1923 p. 219 apud VALSINER, 2012, p. 109)

Por volta dos anos de 1980 houve a emergência de uma nova perspectiva dentro da Psicologia, chamada de Psicologia Cultural Semiótica (PCS), que surgiu na interseção dos subcampos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social em interface com a Antropologia, História, Sociologia, Sociolinguística e Ciências Educacionais (VALSINER, 2014a). Neste contexto de transdisciplinaridade, essa nova vertente da Psicologia detêm-se ao estudo das funções mentais superiores, que envolvem volição e construção intencional de significados por parte do sujeito. Ela parte do pressuposto de que, devido a irreversibilidade do tempo, todos os fenômenos psicológicos são únicos e pessoais na medida em que ocorrem (VALSINER, 2014a).

A PCS parte do pressuposto de que “toda a natureza da experiência humana é subjetiva, baseada no passado vivido e no futuro antecipado” (VALSINER, 2014a, p. 13, tradução nossa). Reconhece que os fenômenos psicológicos humanos precisam ser considerados em sua unicidade. É uma perspectiva teórica que concebe os seres humanos não como seguidores de circunstâncias externas, mas como agentes, ativos, orientados para o futuro que deliberadamente decidem agir ou não, em circunstâncias particulares (VALSINER, 2014a). Assim, “a cultura é um sistema de operadores semióticos, que garante que qualquer pessoa esteja pronta para atuar e contra atuar em relação a sugestões sociais, e à rejeição de crenças vindas do ambiente” (VALSINER, 2012, p. 38).

A cultura é vista como primordial na organização das funções psicológicas humanas, sendo incorporada através da relação da pessoa com o ambiente reconstruído (VALSINER, 2014a). Para a PCS, o ser humano e a cultura, resultam em uma *separação inclusiva*, ou seja, “a pessoa é vista em constante relação com o ambiente, precisamente porque ela está analiticamente separada deste” (VALSINER, 2012, p. 284). Essa é uma concepção que resgata a singularidade do sujeito no mundo, concebendo que este, não é apenas um receptor de influências do meio no qual está inserido, ao invés disso, o que existe é uma interdependência, já que se considera que o sujeito está separado *com* o meio social, entretanto, não separado *dele*. Cultura e sujeito embora sejam entidades distintas, se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente.

É importante considerar que os seres humanos criam numerosas ferramentas culturais para suprir as suas necessidades pessoais, seja de construção; como no caso de tecnologias, medicamentos, alimentos, etc.; destruição; a exemplo das armas, tanques e bombas nucleares; bem como criam ferramentas semióticas para lidar com as incertezas da vida, como é o caso dos mitos, as ideologia e crenças (VALSINER, 2012). Isso reitera o fato da agentividade do sujeito no mundo, que por meio da manipulação sígnica constrói e reconstrói ferramentas que o possibilita adaptar-se ao meio no qual está inserido.

3.1 SEMIÓTICA: A CIÊNCIA DOS SIGNOS

A semiótica é entendida como a ciência dos signos e seus usos. Ela foi construída a partir da integração filosófica e matemática das ideias de Charles Sanders Peirce, que via os signos como dinamicamente transformadores e transformáveis, Peirce defendia a premissa de que os seres humanos pensam somente por meio de signos (VALSINER, 2012). Os “signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos. Conseqüentemente, os signos são instrumentos cultivados para nossas relações interiores, mediante a ligação com os objetos no ambiente externo” (VALSINER, 2012, p. 39).

Para Peirce, em Psicologia a semiose é baseada em uma tríade, onde o signo, o objeto e o interpretante, estão interconectados. Nós seres humanos, reconhecemos e interpretamos o mundo à nossa volta a partir de inferências. De acordo com Nicolau et al. (2010), as coisas do mundo, sejam elas tangíveis ou não, primeiro nos aparecem como qualidade, depois como relação com alguma coisa que já conhecemos, e por fim como interpretação, em que a mente consegue explicar o que captamos.

Por exemplo: estou dirigindo e bem mais adiante na estrada vejo um borrão vermelho que se movimenta, a qualidade inicial de ser vermelho é tudo o que eu capto nesse primeiro momento. Ao me aproximar começo a ver que o vermelho se agita como um pano, nesse momento eu identifico a relação do vermelho com um pano em movimento, e quando me aproximo ainda mais do objeto, eu identifico que alguém balança a bandeira para avisar que existe um perigo mais adiante na estrada. É nesse movimento que conseguimos interpretar tudo que existe a nossa volta (NICOLAU et al., 2010).

Um objeto interpretado é um novo objeto, mesmo que fisicamente não tenha mudado. Os signos podem ser construídos, mantidos ou abandonados, ou mesmo reconstruídos na ação de construção de significado dentro de um tempo irreversível (VALSINER, 2014a). Uma característica importante do signo, é que ele pode ser um ícone, um símbolo ou um índice.

O ícone tem como fundamento remeter-se a seu objeto pela similaridade de suas qualidades, por exemplo; a imagem de uma casa no papel, tem uma similaridade com uma casa de verdade. Já o índice, é sempre indicativo de algo, existe uma relação de causa e efeito, por exemplo; a fumaça, logo nos remete a existência do fogo. Por fim, o símbolo necessita de um interpretante, pois é convencionalizado socialmente, por exemplo; a cruz, que só para algumas religiões é um objeto sagrado de devoção (NICOLAU et al., 2010).

Os seres humanos vivem em ciclo de construção, interpretação e uso de signos como forma de se relacionar com tudo o que existe no mundo. Partindo do pressuposto de que as experiências humanas que se desdobram no tempo irreversível são sempre únicas e pessoais na medida em que ocorre, o processo de construção, manipulação e uso de signos é essencialmente particular a cada sujeito.

3.2 TRANSCENDENDO OS CONTEXTOS “AQUI-AGORA”

A existência humana não está fixada em um tempo chamado presente, ao invés disso, os sujeitos continuamente transitam entre as experiências passadas, em direção às metas e perspectivas futuras. É através desse movimento, que o sujeito considera possibilidades de ação, avalia as melhores estratégias de resolução de problemas, tendo a possibilidade de se adaptar as situações adversas que até então, não havia sido experienciadas.

De acordo com (VALSINER, 2012, p. 65) “o relacionamento cultural humano com o mundo envolve, simultaneamente, proximidade e distanciamento da situação concreta na qual a pessoa está imersa”. Através da construção e uso de signos é possível que o sujeito se distancie do aqui-e-agora e possa transformar seu contexto. Tal distanciamento é exequível através da imaginação, que possibilita tal prospecção ao futuro como forma de adaptação às situações atuais.

A pessoa cria uma distância, por meio da mediação semiótica, em relação ao contexto no aqui-e-agora. Esse processo toma a forma de: “*Reflieto sobre este contexto do qual sou parte*”. Essa reflexão, que é cognitiva e afetiva ao mesmo tempo, permite que o sistema psicológico considere contextos do passado, imagine contextos no futuro e assumo a perspectiva de outras pessoas (sob forma de empatia). Sem distanciamento, não seria possível a uma pessoa considerar outro contexto que não o disponível aqui-e-agora (VALSINER, 2012, p. 32).

Podemos presumir que imaginação é um processo cognitivo de fundamental importância, que norteia a atuação do sujeito no mundo, o possibilitando lidar com o novo, o inesperado, o não vivido, e, conseqüentemente, oportuniza a adaptação às situações adversas e desafiadoras. Sem tal distanciamento, o sujeito só poderia agir mediante as experiências

passadas, e sempre diante do novo, ficaria imobilizado por não conseguir vislumbrar possibilidades de ação dentro do contexto cultural ao qual está imerso.

Como bem salienta Valsiner (2012, p. 109), “o futuro é incerto, e o passado está constantemente sendo reconstruído à medida que enfrentamos a incerteza do futuro”. O momento presente constitui a fronteira na vida de todas as pessoas, que estão continuamente se movendo a partir de suas experiências pessoais passadas, em direção a esse futuro ainda desconhecido. As infinitas possibilidades do futuro, bem como o passado são assimétricos, pois o futuro concreto ainda não é conhecido, enquanto o passado vivido é seletivamente esquecido (VALSINER, 2014a).

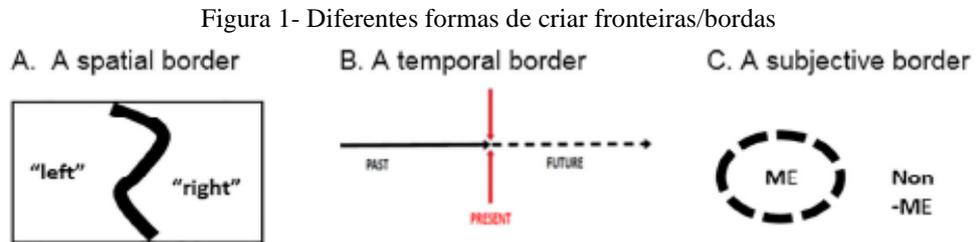
3.3 SERES HUMANOS OPERAM ATRAVÉS DE FRONTEIRAS/BORDAS

O conceito de fronteiras/bordas se torna relevante para a compreensão dos fenômenos psicológicos, tendo em vista que as bordas permitem o processo de diferenciação, dinamismo e desenvolvimento. “Qualquer distinção estabelecida também está abrindo uma conexão, e qualquer cruzamento é também uma nova fronteira” (MARSICO; TATEO, 2017, p. 02, tradução nossa). Podemos presumir que os seres humanos vivem em um contínuo processo de categorização de objetos e realizam distinções de tudo que há no mundo como forma de apreendê-lo.

Como bem reitera Marsico (2018) as fronteiras permitem construir significados mediante o infinito espaço de possibilidades existentes no mundo; elas são criadas para oportunizar o movimento em direção ao esperado, mas ainda incerto e desconhecido futuro, e portanto, ajudam a criar segurança, nesse processo de buscar estabilizar o não-estável, no fluxo dos eventos cotidianos. Podemos presumir que as “fronteiras têm várias funções: criar uma estrutura de sentido, diversificar sujeitos e objetos, e diferenciar identidades e posicionamentos” (DE LUCA PICIONE; VALSINER, 2017, p. 534, tradução nossa). É mediante o processo de construção e transposição de fronteiras que o sujeito significa o mundo e a si próprio, bem como realiza distinções entre si e os outros, constituindo sua identidade.

É importante considerar que ao se falar em fronteiras, logo vem à tona a ideia de delimitação de propriedades, como os muros e cercas, ou limites geográficos, entre cidades, estados ou países. Entretanto, as fronteiras nem sempre são visíveis, elas podem existir no tempo, como no caso da delimitação entre os eventos passados e futuros; e podem ainda ser um fenômeno psicológico que regula as atividades do sujeito no mundo, por exemplo, a partir da

diferenciação das propriedades do eu/outro (MARSICO, 2018). A figura abaixo expõe três formas distintas de conceber as fronteiras.



Fonte: De Luca Picione e Valsiner (2017, p. 533).

Conforme reitera Marsico (2018), o que acontece no tempo presente, é regulado pela fronteira entre o passado e o futuro. De acordo com Valsiner (2012, p. 109), “os seres humanos são liminares com relação ao seu próprio curso de vida em desenvolvimento. O momento presente na vida de alguém é essa fronteira”. As fronteiras, assim como as experiências humanas, são fluidas e em contínuo dinamismo.

A fronteira não permite apenas a separação de dois espaços, mas é, sobretudo, um ponto de contato entre mundos, realidades e culturas distintas. Desse modo, as fronteiras são permeáveis, podendo ser ultrapassadas a qualquer instante (MARSICO, 2018). Analogamente, as fronteiras podem ser comparadas a uma célula humana, que embora possua uma membrana que a delimita, tal membrana é permeável e possibilita a troca de nutrientes do meio externo para o interior da célula e vice-versa (MARSICO, 2018).

A partir do momento em que entendemos as restrições do tempo irreversível em nossas vidas, criamos a fronteira entre o que já existe, e o que não existe ainda. O último requer nossa construção imaginária do que poderia ser, juntamente com a nossa construção pessoal da imagem desejada para o futuro (VALSINER, 2014a). Fazer distinções, criar identificações são simultaneamente funções opostas e complementares no processo de construção de fronteiras. Se levarmos em consideração que esse é um processo intrapsicológico altamente subjetivo, admitimos que a forma como cada sujeito irá criar e transpor as fronteiras é essencialmente particular, podendo este ser um movimento imbuído de ambiguidades e ambivalências.

3.3.1 Ambiguidade e Ambivalência na Psicologia Cultural Semiótica (PCS)

A ambiguidade é um tema relevante a ser tratado na PCS, que parte do pressuposto de que “o signo é inerentemente ambíguo dentro de uma unidade coletiva, devido à multiplicidade de construções pessoais que deles se utilizam” (VALSINER, 2012, p. 49). Ou seja, a forma de interpretar um signo, seja ele icônico, indexal ou simbólico será essencialmente única, já que o mesmo signo pode possuir uma miríade de interpretações, dadas as condições culturais e afetivas nas quais o sujeito está imerso.

Além disso, a ambiguidade pode ser experienciada como uma condição de fronteira, quando o sujeito precisa decidir entre duas opções, e com isso, busca reduzir a ambiguidade da situação deliberando esforços para criar certezas e eliminar dúvidas e, portanto, decidir entre os opostos (VALSINER, 2012). Com base nesse pressuposto, a ambiguidade é uma condição inerente às vivências humanas, estando presente nas situações mais corriqueiras que envolvem a possibilidade de transposição de fronteiras, sejam elas físicas, subjetivas ou temporais.

A construção humana de significados é, ela mesma cheia de ambiguidades, atravessada por limites de tempo, classes sociais e distinções “nós” < > “eles”. Os próprios signos que são utilizados nessa fronteira são representativos de tais ambiguidades vindas dos lados opostos das realidades cotidianas (VALSINER, 2012, p. 44-45).

De acordo com Valsiner (2006, p. 118, tradução nossa), “cada próximo momento imediato na vida de um organismo é ambíguo como um passo entre o já conhecido e o ainda desconhecido”. É esta ambiguidade que possibilita que novos fenômenos inesperados e imprevisíveis possam surgir. Pois os seres humanos enquanto liminares vivem na fronteira das experiências passada, em direção ao futuro desconhecido (VALSINER, 2012).

Já o termo ambivalência remete a ideia da tensão gerada mediante processo de escolhas e diferenciação. De acordo com a Valsiner (2006, p. 120, tradução nossa) “a ambivalência pode ser observada em qualquer ponto de bifurcação, no movimento do passado em direção ao futuro”. Esse ponto de bifurcação, que pode ser caracterizado como a fronteira a ser ultrapassada, pode gerar uma tensão, já que o sujeito diante de duas possibilidades ambíguas pode experimentar a ambivalência no processo de significação desses opostos. Esses vetores de valência são fundamentais para qualquer processo de desenvolvimento.

Situações que exigem escolhas, posicionamentos e demandam uma espécie de mobilização afetiva podem desencadear a ambivalência, “o momento da decisão quanto a agir de um modo ou de outro – é um processo cheio de ambivalência” (VALSINER, 2012, p. 51). A coexistência de opostos, de tensões, de valorações contrastantes em direção a um mesmo

objeto significativo, ao invés de exceção, é regra na psique humana. É um processo necessário, que promove o desenvolvimento, a partir da compreensão de que todos os fenômenos psicológicos se desenvolvem em meio aos processos de ambiguidade e ambivalência. “Sentimentos e pensamentos humanos, em sua realidade que é ambígua e cheia de ambivalência – são regulados por hierarquias cíclicas de signos” (VALSINER, 2012, p. 52).

Nós temos uma ambivalência secundária a partir do passado, e uma ambivalência primária ligada com o futuro, o signo é o veículo da relação passado e futuro, e tem um papel decisivo na síntese de um novo significado (VALSINER, 2014a, p. 300, tradução nossa).

Metaforicamente, a psique funciona como um pêndulo, quando uma força ambiental é aplicada sobre ela e provoca uma perturbação (tensão), o sistema irá atuar a fim de recuperar um novo estado de equilíbrio (MARSICO; TATEO, 2017). Consideramos que os fenômenos da ambiguidade e ambivalência são indissociáveis, pois diante da ambiguidade, um ponto de bifurcação pode ser instaurado gerando tensões, onde o sujeito precisa valorar, distinguir, decidir, e esse processo pode desencadear ambivalências. Conjecturamos ainda, que são processos necessários para a construção de significados, e para a atuação do sujeito no mundo, que continuamente constrói, mantém ou ultrapassa uma infinidade de fronteiras.

3.4 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS AFETOS NA EXPERIÊNCIA HUMANA

Os seres humanos vivem em um contínuo processo de construção de significados, a cada evento do cotidiano cria ou usa os signos dispostos na cultura, para significar os episódios que estão sempre munidos de valor afetivo. Não é possível conceber o humano enquanto uma entidade estática, desprovida de afetos: “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (VALSINER, 2012, p. 251).

É pertinente considerar que, “nos domínios da psicologia as fronteiras entre as diversas áreas do sentir, bem como entre sentimentos e emoções são pouco claras” (VALSINER, 2012, p. 258). Podemos inferir que tal nebulosidade se dá em função dos afetos não serem acessíveis às descrições empíricas. “Os sentimentos são intrapsicológicos, isto é, acessíveis ao seu portador pela introspecção e, aos outros, somente se expressos em alguma ação” (VALSINER, 2012, p. 258). A psicologia deve dedicar esforços sobre a tarefa de considerar que as experiências humanas em sua inerente complexidade são indissociáveis dos afetos.

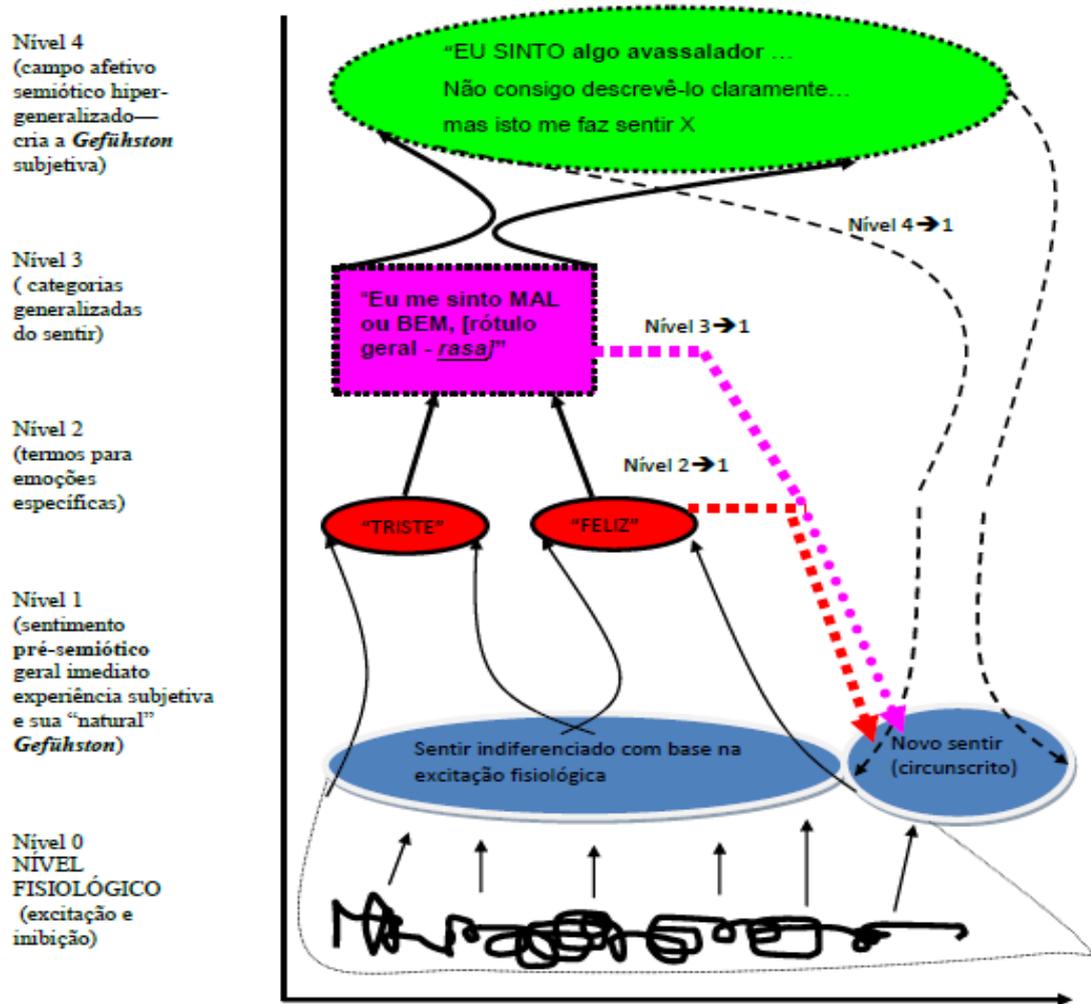
De acordo com Valsiner (2012), os fenômenos da afetividade humana estão organizados em diferentes níveis (figura 2). Ele considera que do nível 0 ao nível 4 os afetos passam por transições e vão se tornando cada vez mais significativos e mobilizadores. Ainda de acordo com

o referido autor, o nível 0 é a excitação fisiológica universal para todo reino animal. Os fenômenos do nível 1 ainda não requerem mediação semiótica, “são generalizações pré-verbais, uma espécie de consciência indiferenciada de algo – positivo, negativo, ou ambivalente – que está prestes a acontecer” (VALSINER, 2012, p. 260). Os fenômenos do nível 0-1 são pré-verbais dado ao seu caráter organísmico, o corpo sente, mas ainda não diferencia ou especifica tais sentimentos.

Já os sentimentos de nível 2, como salienta Valsiner (2012), passam por uma transição, por serem passíveis de nomeação. O sujeito é capaz de especificar as emoções de raiva, tristeza, felicidade, surpresa, alegria, etc. Essa possibilidade de nomear as emoções, propicia uma maior consciência das mesmas. Entretanto, em um dado momento o sujeito pode vir a experimentar uma autorreflexão a partir das emoções nomeadas, e chegar a uma generalização superior: ele pode concluir que “se sente mal”, e esse sentimento extrapola uma nomeação, ele passa a ser um estado de ânimo. Essa possibilidade de exceder a nomeação das emoções, constitui o nível 3 de mediação semiótica dos processos afetivos.

Por fim, existe o campo dos afetos hipergeneralizados, e estes encontram-se no nível 4, onde os sentimentos estão altamente imbuídos de significado, e “a pessoa simplesmente “sente algo”, mas não consegue colocar tal sentimento em palavras” (VALSINER, 2012, p. 262). Algumas experiências são tão mobilizadoras, que não são passíveis de descrição por meio do discurso. “A dificuldade de usar a linguagem para denotar algo que é sentido, mas que não é imediatamente codificado no código linguístico, tem sido um problema para a psicologia” (VALSINER, 2012). A figura 2 exhibe a organização nos diferentes níveis dos fenômenos da afetividade humana.

Figura 2- Processo de generalização e hiper-generalização na regulação afetiva



Fonte: Valsiner (2012, p. 261).

Conforme reitera, Bezerra Jr (2001, p. 31) “o mundo nos atinge de maneiras infinitas, e muitas vezes de forma surpreendente, para as quais não dispomos de equipamentos semânticos. Nem sempre a linguagem é convocada para a experimentação da vida”. Diante da complexidade dos fenômenos afetivos, estes por vezes escapam das descrições em termos da linguagem comum. Com isso, a psicologia precisa considerar as significações que não podem ser expressas em palavras, pois elas estão altamente imbuídas de valores afetivos.

3.5 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O processo de construção de significados é um fator crucial na psicologia Cultural Semiótica, que parte do pressuposto de que “a ontogenia humana envolve a construção e o uso de signos para regular os fenômenos psicológicos emergentes, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais” (VALSINER, 2012, p. 56). Através do uso de signos, os sujeitos se distanciam

dos seus contextos de aqui-agora, se adaptam as circunstâncias mais adversas, criam as distinções entre Eu/outro, e são capazes de lidar com a imprevisibilidade do futuro.

Destacaremos, aqui, quatro perspectivas teóricas muito importantes que foram retomadas pela PCS, por propiciarem uma melhor compreensão de como os sujeitos constroem significados em um processo semiótico afetivo, são elas: a semiótica de Peirce, a teoria dos objetos de Meinong, a lógica co-genética de Herbst, e o conceito de “ver-come” de Wittgenstein.

Conforme exposto anteriormente, a Semiótica de Peirce constitui um dos pilares da PCS, justamente por defender a premissa de que os seres humanos operam através de signos. Ele reconheceu que o surgimento da mente baseia-se em um processo de semiose (TATEO, 2018a). Segundo Tateo (2018a, p. 1-2, tradução nossa) “Os signos emergem do relacionamento afetivo-corporificado com o mundo e objetos significativos... Experimentamos o mundo proativamente, em vez de reativamente a partir do estabelecimento de relações afetivas”. Portanto, a forma de interpretar um signo, além de cultural é afetiva, e permite lidar com as incertezas do futuro. “O processo de interpretação é governar os fatos no futuro” (PEIRCE, 1903 apud TATEO, 2018a, p. 04, tradução nossa).

O processo de mediação semiótica é cultural, afetivo e subjetivo, pois embora os signos sejam compartilhados pelos integrantes de uma cultura, o interpretante, dadas as experiências passadas e suas perspectivas de futuro, interpreta o signo de modo essencialmente particular. Construir significados na perspectiva peirciana é interpretar, construir e usar os signos, sejam eles icônicos, indexais ou simbólicos, propiciando assim a atuação do sujeito no mundo, a partir do reconhecimento a si próprio e a tudo que o circunda.

Uma segunda perspectiva que merece destaque é a teoria dos objetos desenvolvida no começo do século XX em Graz, por Alexius Meinong, criador da *Gegenstandstheorie*. A perspectiva defendida por Meinong é de que todos os fenômenos psicológicos emergem no encontro humano com os objetos (VALSINER, 2014b). Um dos interesses principais de Meinong era desenvolver uma teoria abrangente de como os seres humanos fazem julgamentos sobre os objetos (TATEO, 2018a).

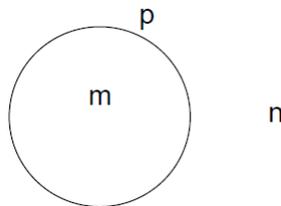
Em nosso dia a dia, lidamos com objetos concretos tangíveis e visíveis, entretanto os conceitos de justiça, amor, liberdade, patriotismo, Deus, etc, não podem ser vistos ou tocados, embora guiem nossas vidas e relações interpessoais. “Se alguém pode pensar, sentir ou desejar algo, esse algo uma vez investido com a intencionalidade do agente torna-se um objeto” (MEINONG, 1960 apud TATEO, 2018a, p. 09-10, tradução nossa).

Ao nos relacionarmos com uma série de objetos, sejam eles tangíveis ou não, e intencionalmente investi-los de afetividade, esses tornam-se *Gegenstands* e irão contra agir a essa significação exercendo resistências, que podem ser do próprio objeto, ou imaginadas pelo sujeito (ver item 4.4.). O conceito de *Gegenstand* admite que o processo de significação, ocorre mediante a ação do sujeito sobre os objetos que, quando investidos de significados, tornam-se *Gegenstands*. É através desse investimento direcional e afetivo, que o sujeito torna-se capaz de lidar e significar todos os objetos, conceitos e situações que o circundam sejam eles tangíveis ou não.

Outro ponto que merece menção diz respeito à lógica cogenética de Herbst, na qual argumenta que a construção de significados se dá na tríade figura, fundo e fronteira, que determina o que está dentro, o que está na borda, e o que está fora, esses elementos são mutuamente codefinidores, e desaparecem juntos (VALSINER, 2012).

Na figura 3 é possível visualizar um exemplo dessa lógica triádica, uma vez que a borda “p” é desenhada, ela delimita “m” ou seja, tudo que é interno, e ao mesmo tempo delimita “n” enquanto tudo aquilo que é externo. Com a remoção da fronteira, uma distinção dentro fora já não é mais possível (TATEO, 2018a).

Figura 3- Conjunto da tríade de distinção primária



Fonte: Tateo (2018a, p. 05).

Seguindo essa lógica triádica, todos os fenômenos humanos e psicológicos podem ser significados, por exemplo: (ser, não ser, fronteira); (nacional, estrangeiro, fronteira); (normal, anormal, limítrofe); (pessoa, contexto, fronteira); (passado, presente, futuro); (eu, outros, fronteira), etc. (TATEO, 2018a). Ou seja, “o surgimento de qualquer forma de distinção (desenho de uma borda) cria imediatamente uma tríade (“A”+ “não-A”+ fronteira) como um todo, no qual as subpartes são codefinidas por seus relacionamentos” (TATEO, 2018a, p. 07, tradução nossa).

A lógica proposta por Herbst sinaliza que, no processo de construção de significados os sujeitos estão em um contínuo processo de distinção e diferenciação. Podemos presumir que as

fronteiras desempenham um papel fundamental na experiência humana, propiciando a construção dessa tríade que norteia uma série de experiências humanas.

Outro conceito que merece destaque e que assim como o conceito de *Gegenstand* será melhor explorado nos capítulos seguintes, é a noção de “ver como”, proposta por Wittgenstein. O referido autor concluiu que existe o ato de “ver” que é sensorial, e o “ver como” que implica em um ato de vontade, onde o sujeito seleciona alguns aspectos do objeto, ignora outros e constrói significados.

O “ver como” está imbuído de intencionalidade, hábitos, preconceitos, experiências prévias, além das expectativas de futuro (TATEO, 2018a). É o “ver como”, que permite as coisas/pessoas/situações se transformarem em *Gegenstand*, pois a intencionalidade do agente em ver o objeto com base em suas expectativas, afetos, experiências passadas e do contexto no qual faz parte, é o que permite a transformação de coisas em objetos significativos e capazes de exercer resistências (ver item 4.4).

As proposições até aqui apresentadas, nos propiciam a compreensão de que os seres humanos vivem em um contínuo processo de construção de significados, no qual até mesmo as atividades mais básicas do cotidiano estão sendo significadas a todo instante, sempre munidas de valoração afetiva e intencionalidade. Esse processo é tão intrínseco à condição humana que sequer é percebido por nós. Reconhecemos, assim, que a todo momento estamos interpretando signos, fazendo diferenciações, “vendo como”, e atribuindo valor aos objetos, situações e pessoas que nos circundam, tornando-os *Gegenstands*.

Compreender as diversas formas do processo de construção de significados, e uso de signos auxiliarão na compreensão dos processos imaginativos, que necessariamente envolvem manipulação sgnica, como forma de gerenciar as situações incertas dada a imprevisibilidade do futuro.

4 IMAGINAÇÃO: UMA FUNÇÃO MENTAL SUPERIOR

“A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo” (ALBERT EINSTEIN).

No presente estudo compactuamos com as proposições de Tateo (2015), que inspirado nos postulados da Psicologia Cultural Semiótica, concebe a imaginação como uma função psicológica fundamental, que auxilia no gerenciamento das incertezas da vida cotidiana, sendo uma forma específica de adaptação que ocorre por meio da elaboração de significados. Portanto, a investigação desse processo cognitivo, nos subsidiará na compreensão de como a participante do estudo considera que deverá ser a sua prática profissional, mediante as incertezas e desafios da docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika.

Antes de adentrar nas definições de processos imaginativos segundo a PCS, é pertinente considerar que essa função mental é alvo de estudos em perspectivas teóricas diversas e distintas. Uma delas é a vertente da neurobiologia, que considera que as imagens são formadas devido a capacidade dos circuitos neurais em fornecer uma representação de um objeto que não está presente no ambiente sensorial do sujeito, enquanto a imaginação seria a capacidade dos circuitos neurais combinar imagens de uma nova forma para a criação de novas imagens (AGNATI et al., 2013). Há ainda a proposição de que “os neurônios de Von Economo- VENS possa ter um papel importante nos processos imaginativos, uma vez que parecem estar envolvidos nos processos cognitivos de abstração” (AGNATI et al., 2013, p. 10, tradução nossa).

Ainda na vertente das abordagens neurobiológicas, Mullally e Maguire (2014) sugerem que há evidências metacognitivas, cognitivas, neuropsicológicas e de neuroimagem, que apontam que lesões no hipocampo e o comprometimento de outros componentes das redes neurais, promovem dificuldades em os sujeitos imaginarem o futuro. Além disso, lesões no córtex parietal e pré-frontal são apontadas como possíveis geradoras de dificuldades em imaginar cenas futuras (MULLALLY; MAGUIRE, 2014).

A dissertação de mestrado de Fé (2012), intitulada de: “A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico cultural”, fez uma reflexão sobre o papel da imaginação como estratégia de otimização do processo de ensino-aprendizagem em três áreas: Procedimentos de Leitura, Língua Portuguesa e Matemática. A perspectiva defendida pela autora é de que a imaginação em sua função criadora pode auxiliar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

O artigo publicado por Rubio (2008), intitulado de: “Imaginação e criação de estados mentais”, investigou como um programa de treinamento baseado em formação de imagens mentais, pode otimizar o rendimento de um atleta medalhista olímpico.

Peres, Naves e Borges (2018), publicaram um artigo chamado: “Recursos simbólicos e imaginação no contexto de contação de histórias”, cujo foco foi a investigação da contação de histórias como atividade desencadeadora de recursos simbólicos e expansão de processos imaginativos de crianças da Educação Infantil.

O artigo publicado por Coelho et al. (2008), cujo título é: “Efeito da imaginação no desempenho e na precisão do saque no tênis de campo”, utilizou um delineamento experimental de pré e pós-teste, e grupo controle, para realizar um treinamento utilizando vídeos de modelação da imaginação, e imaginação de situações de tenistas vencedores jogando. Essa estratégia foi capaz de melhorar o desempenho nos saques dos atletas que participaram do estudo.

Existe uma gama de estudos que se debruçam na investigação de processos imaginativos, esse é um tema que tem despertado interesse em diferentes áreas da ciência. O nosso interesse particular de investigação, recai no estudo dos processos imaginativos em relação a uma experiência a ser vivida, tal como a possibilidade de lecionar para crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Adotamos a concepção de que a imaginação é uma atividade mental que se manifesta a partir do contexto sócio-cultural-afetivo, do qual o sujeito faz parte.

4.1 A IMAGINAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA: INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS NOS ESTUDOS DA IMAGINAÇÃO

É importante considerar que, ao longo da história, pensadores diversos, como filósofos e artistas, consideraram a existência da imaginação. Alguns a nomearam como fantasia, e independente da terminologia usada, se referiam a essa função mental como importante para o funcionamento do sujeito no mundo.

Um dos pensadores a tratar da imaginação é chamado Nicolau de Cusa (1401-1464), que foi Cardeal e Bispo de Brixen na Itália, e um importante teólogo e filósofo de sua época. Nicolau defendia que através da razão a alma não apreende a verdadeira natureza das coisas. Concebeu a imaginação como uma câmara na mente, onde as imagens originalmente produzidas pela estimulação sensorial são novamente trazidas à vida (CORNEJO, 2017).

Já Tomas Hobbes (1588-1679) foi um teórico político, filósofo e matemático inglês que atribuiu à imaginação um papel central, entendia que o funcionamento da mente humana reduzia-se ao sentido e imaginação. Ele fez uma distinção entre a imaginação simples e a composta, entendendo que na simples há uma capacidade de recordar uma experiência sensorial. Já a imaginação composta diz respeito a capacidade de combinar imagens (PERN, 2015).

Outro precursor nos estudos da imaginação foi Giambatista Vico (1690-1744), um filósofo reconhecido como um dos grandes pensadores do período iluminista. Defendia que através da razão a alma não apreende a verdadeira natureza dos fenômenos. Para ele, a percepção sensorial é a fonte de toda a atividade mental, incluindo a imaginação. Defendeu que a imaginação é uma faculdade primordial e nela está envolvida a memória e a invenção (PERN, 2015). Vico esteve preocupado em descrever o que torna algumas impressões sensoriais tão penetrantes, a ponto de se conservarem como imagens. A resposta que encontrou para essa questão, diz respeito ao componente emocional; o pensador concebeu que a “a emoção é o catalizador que permite a sensação se transformar em uma imagem retida na memória” (PERN, 2015, p. 166, tradução nossa).

Immanuel Kant (1722-1804) também trouxe importantes contribuições aos estudos da imaginação. De acordo com Sepper (2013), Kant propôs que a síntese é uma função da imaginação em seu uso transcendental. Argumentava que quando os sentidos são passivamente estimulados, a imaginação em sua primeira função transcendental produz espontaneamente uma síntese que possibilita a consciência de cores, sons, aromas, pressões e tudo que está no campo sensorial.

É ainda importante mencionar as considerações do romancista, poeta dramaturgo e filósofo alemão Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). De acordo com Cornejo (2017), esse pensador apontava para a necessidade de integrar as capacidades humanas, quebrando a hierarquia entre razão e intelecto *versus* fantasia e sensibilidade. Essa concepção já apontava sua preocupação com o estudo das faculdades humanas, tal como a imaginação que vinha perdendo ênfase em função da primazia pela racionalidade por parte das comunidades científicas.

Para Goethe: “a fantasia não se opõe à razão, e representa a faculdade de sentir plenamente o mundo, sendo uma pré-condição para alcançar uma ciência ideal, que respeite a natureza por descrevê-la fielmente, desse modo, ela não se reserva apenas à poesia e a arte” (CORNEJO, 2017, p. 16, tradução nossa). Essa proposição de Goethe coloca a imaginação em

um status de fundamental importância que relacionada a arte e a ciência, se faz necessária ao funcionamento do sujeito no mundo.

Fazer uma retomada na trajetória histórica dos estudos da imaginação é importante para a compreensão de que a descoberta desse processo cognitivo não é recente. No campo da Psicologia, Piaget (1896-1980) e de forma mais contundente, Vygotsky (1896-1934) foram os principais autores que retomaram as discussões sobre a imaginação. Embora Piaget não tenha se debruçado aos estudos da imaginação, a considerou como importante para o desenvolvimento intelectual do sujeito, sendo o lugar onde poderão emergir novos sentidos (DA LUZ, 1994). Piaget considerou ainda que os jogos simbólicos são muito importantes para o pensamento, pois “por meio da imaginação a criança torna-se capaz de representar individualmente objetos e acontecimentos ocorridos num momento passado e isso contribui para o pensamento” (NUNES, 2013, p. 04).

Indubitavelmente, Vygotsky (2009) foi o principal expoente na retomada dos estudos da imaginação na Psicologia. A concebeu como a função mental superior que desempenha uma função adaptativa e faz do ser humano uma criatura orientada para o futuro, criando-o e alterando o próprio presente. Reconheceu ainda, que a imaginação é a base de toda atividade criadora, e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica (VYGOTSKY, 2009).

Ainda de acordo com Vygotsky (2009) a imaginação se faz presente nas atividades cotidianas, e possibilita a criação dos artefatos presentes em nossa cultura. É uma função mental que se relaciona diretamente com o contexto no qual o sujeito está inserido e, sobretudo, com as suas experiências pregressas, possibilitando a adaptação, criação e resolução de problemas.

É importante salientar ainda que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VYGOTSKY, 2009, p. 28). Vygotsky (2009) defendeu, ainda, a proposição de que a imaginação expande a experiência humana, sendo imprescindível para a adaptação dos sujeitos às situações mais adversas.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em um meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. A imaginação é uma condição totalmente necessária a quase toda atividade mental humana. (Vygotsky, 2009, p. 25).

A ênfase dada por Vygotsky à imaginação foi de suma importância para o reconhecimento desse processo cognitivo como função mental superior. É a partir da capacidade de se prospectar ao futuro, que o sujeito conjectura possibilidades de ação, e se torna

capaz de lidar com situações que nunca experienciou antes, possibilitando a adaptação às situações incertas e desafiadoras.

4.2 A IMAGINAÇÃO SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA CULTURAL SEMIÓTICA

A Psicologia Cultural Semiótica compactua de muita das proposições feitas por Vygotsky, e tem fornecido boas contribuições para os estudos dos processos imaginativos em dialogicidade com a cultura. Atualmente na PCS, alguns autores tem se debruçado aos estudos da imaginação, dentre eles, Tania Zittoun (2015) e Luca Tateo (2015, 2017, 2018).

Zittoun e Gillespie concebem que “a imaginação é um processo social e cultural, porque, embora sejam sempre os indivíduos que imaginam, o processo de imaginação é possibilitado por artefatos sociais e culturais” (ZITTOUN; GILLESPIE, 2015, p. 02, tradução nossa). Os autores consideram ainda, que a imaginação promove uma expansão da experiência humana e inclui tanto a experiência de lembrar, (por considerar que a memória é reconstrutiva e não apenas reprodutiva) e também na atividade de planejar, pois no ato imaginativo há um abandono momentâneo do fluxo dominante do pensamento, ou seja, do aqui agora, a fim de construir outra esfera da experiência que se distancia do tempo e do espaço (ZITTOUN; GILLESPIE, 2015).

De acordo com Zittoun e De Saint-Laurent (2014) a imaginação atua como um *loop* (laço) pelo qual a pessoa se desconecta do fluxo contínuo de experiência e explora um mundo alternativo ou potencial. Esse *loop* permite que o sujeito se distancie para longe do aqui-e-agora, de modo a explorar outros tempos, lugares e mundos, para então posteriormente voltar ao aqui-e-agora e com isso expandir a experiência atual.

Outro autor que tem se debruçado sobre os estudos da imaginação é Luca Tateo, e foi tomado como referência na construção da presente dissertação por conceber a imaginação como uma atividade corriqueira, e de fundamental importância para a atuação do sujeito no mundo, uma função que propicia a adaptação, gerenciamento de incertezas e manipulação de signos (TATEO, 2015).

Tateo (2015) utiliza três teses teóricas como hipóteses gerais que auxiliam na compreensão da imaginação. A primeira diz que, a imaginação é uma função psicológica superior que elabora significados icônicos e linguísticos, está relacionada com a memória e a resolução de problemas, e, portanto, desempenha um papel crucial no pensamento científico, na arte, na educação e promoção do bem estar (TATEO, 2015).

Por compartilhar da ideia de que a experiência humana é permeada pelos processos de significação, o referido autor considera que as produções icônicas resultam de processos imaginativos. Isso porque, as ferramentas criadas pelo ser humano, supostamente precisariam ser previamente imaginadas. Desse modo, os signos, tais como símbolos, ícones e índices são frutos da imaginação, e tem por finalidade atender as demandas sociais e individuais dos sujeitos de uma dada cultura. Tais demandas podem ser avanços científicos e educacionais, bem como a satisfação das necessidades estéticas, como é o caso da arte, poesia, teatro, dentre outros.

Essa primeira tese vem a questionar um modelo da mente enquanto reprodutiva, em favor da ideia de que a psique é pré-adaptativa e com isso produz e elabora significados que antecipam nossa relação com o mundo ao invés de simplesmente responder às influências externas. A condição da existência humana é gerenciar as incertezas da vida cotidiana, estando voltados para o futuro e direcionados por objetivos previamente estabelecidos (TATEO, 2015).

A segunda tese afirma que “a imaginação não está em oposição ao pensamento racional e à realidade, é antes uma forma específica de adaptação e pré-adaptação ao meio ambiente, que possibilita uma auto-regulação, e essa se dá por meio de um processo de produção de significado” (TATEO, 2015, p. 01, tradução nossa). Com isso, o autor reitera que a imaginação é uma função mental superior que por estar atrelada à construção de significados, orienta o comportamento humano e possibilita a adaptação frente às situações incertas e desafiadoras.

É pertinente considerar que adaptação na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica não consiste em aceitar passivamente as influências externas e moldar-se a elas. Aqui o conceito de adaptação é entendido como o mecanismo pelo qual as funções psicológicas crescem de forma sistêmica e orientadas para um conjunto de possibilidades futuras, e assim, desenvolvem novas formas organizacionais que lhes permite encontrar novas condições de atuação no futuro (BERGSON, 1911 apud VALSINER; CONNOLLY, 1997).

Conforme bem salienta Bergson (1911 apud VALSINER; CONNOLLY, 1997, p. 12, tradução nossa) “no caso da adaptação criativa, as formas organizacionais que surgem na adaptação vão além de se adequar ao presente e as condições de sobrevivência: elas estabelecem as bases para enfrentar os desafios de possíveis demandas futuras”. Essa premissa considera que os seres humanos não são passivos às influências do meio no qual estão inseridos. “Não estamos no mundo para reagir a ele, mas estamos para avançar ativamente nele, antecipando esse encontro através da produção de sinais” (TATEO, 2015, p. 03, tradução nossa).

E por fim, a terceira tese postula que os seres humanos estabelecem antes de tudo uma relação afetiva com o mundo por meio da imaginação, e por isso podem tratar coisas concretas como abstratas, e coisas abstratas como concretas (TATEO, 2015). A última tese se relaciona

ao conceito de *Gegenstand*, que é entendido como todo objeto/pessoa/situação, que após significado por um sujeito passará a ter um valor especial. Esse conceito será melhor explorado em seguida, pois nos auxilia na compreensão de que os objetos mudam quando são investidos de valor, afetos e intenções.

4.3 UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE *GEGENSTAND*

A Psicologia Cultural Semiótica considera a existência não apenas de eventos reais, ou seja, tangíveis que já existem no plano presente, como também considera relevante a compreensão daquilo que está a ser vivido, e assim destaca a importância da imaginação, uma vez que é a função mental que permite aos seres humanos agirem com base em suas expectativas de futuro. É por meio da imaginação que se torna possível significar eventos, pessoas, objetos e situações, que nem sempre são concretos, mas, ainda assim, guiam as relações do sujeito no mundo.

Com isso a tradição da *Gegenstandstheorie*, surgida em Graz no começo do século 20, mostra-se relevante para a construção de uma teoria que avance metodologicamente e consiga compreender os fenômenos psicológicos que se desenvolvem no tempo, e requerem a elaboração de planos futuros (VALSINER, 2014b). Alexius Meinong foi o criador do conceito de *Gegenstand*, e defendia a perspectiva de que todos os fenômenos psicológicos emergem do encontro humano com os objetos. A ênfase de Meinong recaiu ainda sobre os objetos que não existem, ou seja, não são passíveis de tangibilidade, como é o caso das noções abstratas de patriotismo, justiça, igualdade, liberdade, amor etc. Embora esses conceitos não possam ser vistos ou tocados, a sua subsistência é crucial para a organização da psique humana, e claramente regulam as ações dos sujeitos no mundo (VALSINER, 2014b).

É importante considerar que os sujeitos podem agir com base em suas experiências passadas, mas também podem agir com base em sua expectativa de futuro, a exemplo; estudar uma graduação para no futuro obter um diploma e exercer determinada profissão; investir no mercado de ações para no futuro obter retorno financeiro, etc. (VALSINER, 2014b). Essas e tantas outras ações mostram que os sujeitos significam e se relacionam com objetos/pessoas/situações mesmo que esses não estejam concretos no presente. Muitas ações humanas que se desenrolam no presente, estão focadas no futuro imaginado.

O conceito de *Gegenstand* aponta para a ideia de que tudo aquilo que nos circunda, seja tangível ou não, é passível de significação. Isso porque o sujeito intencionalmente age sobre os objetos/pessoas/situações de modo a significá-los, é esse processo de significação que é afetivo,

relacional, contextual e intencional que faz com que tais objetos/pessoas/situações ganhem valor para o sujeito e com isso se transformem em *Gegenstand*.

Em termos de processos psicológicos, uma vez que os objetos são investidos pelas pessoas indo em direção a eles (intencionalidade) tornam-se *Gegenstand* e adquire algumas propriedades relacionais específicas em relação ao agente. Este é o processo que permite a constituição de objetos não existentes (como liberdade, papai-noel, raça, pátria, etc) como coisas existentes que podem exercer alguma ação sobre o mundo através da ação intencional do agente de anexar sentimentos específicos a eles (TATEO, 2018a, p. 10, tradução nossa).

É pertinente considerar que no processo de significação, a transformação do *Gegenstand* necessariamente implica em conceber esse objeto como possuidor de resistências (ver item 4.4), ou seja, ele contra reage ao processo de significação. Comumente ao significar uma coisa/pessoa/situação o sujeito imagina quais as possíveis reações desse objeto significativo, e as resistências não se resumem em oposição, são simplesmente um aspecto que complementa a significação atribuída e, portanto, podem ser do *Gegenstand* como também podem ser antecipadas imaginativamente pelo sujeito no ato de significar.

O conceito de *Gegenstand* foi retomado por Valsiner (2014a) e posteriormente por Tateo (2017), a fim de explicar que o processo de construção de significados é afetivo e intencional, pois os seres humanos criam *Gegenstands* porque, de acordo com Valsiner (2014a) nossa ação humana integra o ato anatomofisiológico de ver, ao ato intra e interpsicológico de ver em acordo com nossas expectativas e emoções.

4.3.1 Considerações sobre o “ver” e o “ver como”

Quando Tateo (2017) inspirado nas ideias de Valsiner (2014a) retoma o conceito de *Gegenstand* para explicar o processo de construção de significados, pelo qual os sujeitos transformam coisas/pessoas/situações em objetos significativos, ele explica que essa transformação só é possível mediante a nossa capacidade de “ver como”, que consiste em ver atribuindo sentido, valorando, por meio de nossas experiências prévias, afetos e perspectivas de futuro.

A distinção entre o “ver” e “ver como” foi uma proposição feita inicialmente por Wittgenstein, que concluiu que existe o ato sensorial “ver” e o ato interpretativo de “ver como”, que consiste na nossa atribuição de significados a partir do estabelecimento de uma relação especial com o objeto. O “ver como” implica em um ato de vontade, onde o sujeito seleciona alguns aspectos do objeto, ignora outros e constrói um significado. O “ver como” está

imbuído de intencionalidade, hábitos, preconceitos, experiências prévias e expectativas de futuro (TATEO, 2018a).

Considere esse exemplo hipotético: estou caminhando na rua vejo uma criança sozinha com as vestes sujas, eu posso vê-la como uma órfã que mora nas ruas e precisa de cuidados. O que me fez interpretar que a menina seria uma órfã, são as minhas experiências passadas, meus afetos e o contexto cultural no qual estou inserida que preconiza que as crianças não devem estar nas ruas desacompanhadas de adultos. Com isso, o “ver como” é necessariamente contextual, cultural e afetivo (TATEO, 2017).

Tateo (2017) argumenta que o processo de significação ocorre em 3 níveis: o primeiro é sensorial; usando o exemplo acima, eu apenas vejo uma criança na rua, o segundo nível consiste na atribuição de sentido (vejo a criança como órfã abandonada) e o terceiro envolve uma antecipação de reação desse objeto significado; eu posso imaginar que essa criança se aproximará de mim e pedirá comida, dinheiro, etc.

Quando eu significo aquela criança sozinha na rua, ela passa a ser para a mim um *Gegenstand*, quando eu imagino que ela pode me abordar para pedir comida ou dinheiro, eu antecipo as resistências desse *Gegenstand*, ou seja, sua contra ação (ver item 4.4). Entretanto é pertinente considerar que não existe necessariamente uma relação de causalidade entre “ver como” e agir, pois se trata de um processo de significação dirigido ao futuro.

4.4 DIRECIONALIDADE E RESISTÊNCIA

Através do “ver como” significamos uma série de objetos, e estes tornam-se *Gegenstands*, que não apenas existem, como também resistem às ações do sujeito sob eles (VALSINER, 2014a). No processo de significação, a direcionalidade do sujeito sobre o *Gegenstand* irá desencadear por parte deste, resistências, que podem ser do próprio objeto, ou mesmo antecipadas imaginativamente. “O papel crucial nessa transformação, é o papel do agente pela ação sob as coisas da natureza, estes tornam-se objetos. Esses objetos podem resistir a nossas ações” (VALSINER, 2014a, p. 159, tradução nossa). A direcionalidade diz respeito ao fato de que todo movimento humano é em direção ao futuro, em um tempo irreversível (VALSINER, 2014a).

Existe uma relação entre direcionalidade da ação (a orientação em direção a um estado futuro) e a resistência (o *Gegenstand* resiste), assim é um processo de antecipação. Um objeto se transforma em *Gegenstand* no mesmo momento em que o futuro é imaginado (TATEO, 2017, p. 242, tradução nossa).

A dinâmica existente entre direcionar-se ao objeto e antecipar suas resistências, necessariamente envolve processos imaginativos, pois os objetos significados nem sempre são concretos no presente. “A resistência é um aspecto complementar da direcionalidade em um relacionamento significativo com o objeto, resultando num processo semiótico complexo, assim, a fenomenologia da resistência não se reduz a exemplos de oposição” (TATEO, 2017, p. 239, tradução nossa). Ou seja, os objetos podem exercer resistências colaborativas que atendem às expectativas e demandas dos indivíduos.

As resistências denotam a ideia de que nós interrogamos o mundo “vendo como” e criando *Gegenstands*, enquanto os *Gegenstands* nos interrogam de volta (exercem resistências). A resistência é o processo que une a ação de um sujeito em direção a um objeto e está vinculado à contra ação do objeto de alguma forma (CHAUDHARY et al., 2017). Antecipamos resistências porque, as ações humanas não são apenas direcionais são, sobretudo, intencionais, agimos de uma dada maneira em direção a um objeto a partir de metas que foram previamente estabelecidas por nós.

Conforme mencionado anteriormente, as resistências podem ser imaginadas pelos sujeitos, e não significa oposição, e sim diferentes formas que o sujeito imagina que o *Gegenstand* irá contra agir. Tateo (2017) ao fazer referência ao trabalho de Awad, Wagoner, e Glaveanu (2017) classificou as resistências em quatro categorias, que são: bloqueio, amplificação, circunvenção, e escalção. Essas categorias foram usadas para analisar o estudo de Awad, Wagoner e Glaveanu (2017), cujo objetivo foi compreender “a resistência como uma ferramenta usada pelos pintores de grafite para exercer a sua agência e firmar a sua presença dentro da sociedade egípcia” (AWAD; WAGONER; GLAVEANU, 2017, p. 162, tradução nossa).

Tateo (2017) interpretou que o grafite (*Gegenstand*) em muros egípcios, enquanto uma atividade semiótica significativa para os artistas poderia exercer ao menos quatro tipos de resistência em relação a permanência do desenho. Quanto a isso Tateo (2017, p. 242, tradução nossa) diz:

A resistência da superfície pode bloquear a construção de significados (a superfície não permite a permanência do desenho); ou pode amplificar o significado (a superfície intensifica a permanência do desenho); ou a superfície pode ficar circunavegável (a parede ou a barreira não é mais visível); ou pode levar a uma escalada (a parede torna-se o lugar um lugar público de diálogo entre diferentes artistas que se sobrepõem).

Em termos de fenômenos psicológicos, inferimos que essas categorias podem ser generalizadas e utilizadas para explicar uma ampla gama de processos de significação, e quanto a isso fizemos a seguinte interpretação: quando o sujeito antecipa resistências de **bloqueio** o processo de significação ao *Gegenstand* é rompido, ele não encontra formas de se relacionar

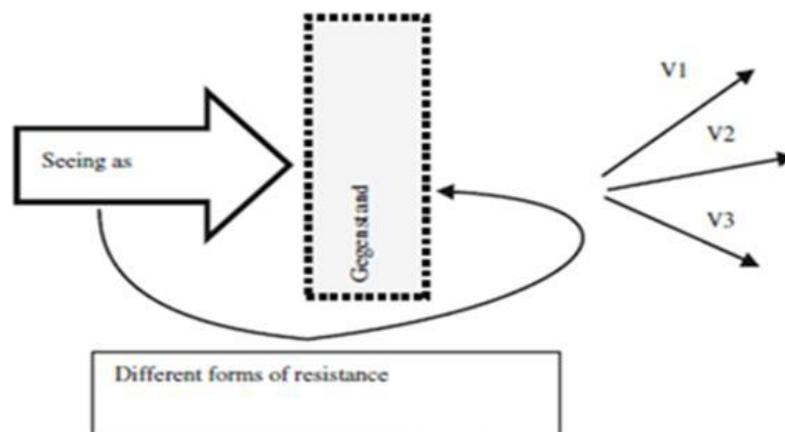
com esse objeto. Já quando as resistências são de **amplificação**, a significação é intensificada, a relação do sujeito com o *Gegenstand* é facilitada, continuada.

A **circunvenção** diz de resistências que emergem quando o sujeito antevê os obstáculos que dificultam na continuidade da sua relação com o *Gegenstand*, e então constrói uma significação que oportuniza que tais obstáculos sejam superados ou driblados. Enquanto a **escalação** são as resistências que geram a sobreposição de significados atrelados ao *Gegenstand*, e permite a substituição ou adição de um significado por outro.

Tateo (2017) observou ainda que após significar um *Gegenstand* e antecipar as resistências desse objeto, os sujeitos imaginam vetores de ação, que são produzidos no curso irreversível do tempo e dizem respeito a diversas possibilidades de ação que podem ser adotadas no futuro. Os vetores são prospecções de futuro, e só emergem após o sujeito significar os objetos e antever suas resistências. Tomando como referência o exemplo hipotético da menina vista sozinha na rua, eu posso após imaginar que ela me pedirá comida ou dinheiro, criar os seguintes vetores de ação: procurar alguma autoridade de segurança para que leve a criança para um local seguro; a levar para fazer uma refeição; etc.

Em suma, ao direcionar a ação sobre os objetos, “vendo-os como” estes tornam-se *Gegenstands*, e após antecipar as resistências, ou seja, a contra ação do objeto significado, o sujeito também imagina os vetores de ação, que serão sempre decorrentes das resistências antevistas. É importante reiterar que para Tateo (2017) o “ver como”, a direcionalidade, resistências, *Gegenstands* e vetores de ação, constituem o que temos chamado pela dinâmica do processo imaginativo (Figura 4). Esse modelo (figura 4) que foi proposto inicialmente por Valsiner (2014a) e adaptado por Tateo (2017) será adaptado por nós e usado como proposta de análise de dados.

Figura4- A dinâmica da direcionalidade/resistência modificada após Valsiner (2014a, p. 154)



Fonte: Tateo (2017, p. 240).

A imaginação deve ser entendida como uma função autorreguladora em relação a natureza dinâmica e ambivalente dos eventos que se desdobram no tempo irreversível. É uma função que nos possibilita agir no mundo tratando coisas abstratas como concretas, e coisas concretas como abstratas mediante a criação dos *Gegenstands* que povoam nossas vidas. Através da imaginação significamos os fenômenos da psique que pertencem à categoria de objetos subsistentes, ou seja, todos muito importantes para a vida humana, embora não tenha forma física direta. Nós operamos com as noções de amor, justiça, corrupção, democracia, liberdade, qualidade de vida etc., que comumente se tornam *Gegenstands* para os sujeitos que os significam, embora não tenham referentes físicos diretos (CHAUDHARY, 2017).

Precisamos superar o problema da psicologia do século XX, que de acordo com Chaudhary (2017) tem sido negligenciar os objetos subsistentes, ou seja, aqueles que não são tangíveis, porém, regulam a psique humana, a exemplo, a imaginação. A investigação desse processo cognitivo requer o emprego de métodos que considerem que o sujeito imerso no ambiente, é construtor e reconstrutor de significados (TATEO, 2015).

Nesta direção, o presente estudo teve como objetivo investigar os processos imaginativos de uma professora da Educação Infantil atuante na rede pública de ensino, acerca do que imagina da prática docente a criança com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. O estudo foi desenhado voltado à obtenção de registros de produções linguísticas e icônicas, elaboradas pela participante. São esses registros que serão analisados qualitativamente, de modo a considerar o contexto sócio-cultural e afetivo da docente, onde mediante a utilização de categorias conceituais de imaginação (*Gegenstand*, resistências e vetores de ação) se tornará possível a compreensão da dinâmica imaginativa da profissional em relação à possível docência às crianças com a SCVZ.

5 OBJETIVOS

Mediante os desafios já mencionados acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, e considerando que as primeiras crianças nascidas com a Síndrome Congênita em virtude da epidemia do Vírus Zika, estarão em 2019 com 04 anos e, portanto, em idade de ingressar na Pré-escola, traçamos como **objetivo geral** do presente trabalho, investigar os processos imaginativos de uma professora da Educação Infantil acerca da docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika.

Seguindo os pressupostos epistemológicos de uma pesquisa qualitativa, e ancoradas nos postulados teóricos da Psicologia Cultural Semiótica, o presente trabalho teve ainda enquanto **objetivos específicos**:

- Investigar como uma professora de Educação Infantil da rede pública de ensino constrói significados diante da possibilidade de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com a SCVZ;
- Identificar os tipos de resistências e vetores de ação imaginados pela participante em relação à docência de crianças com a SCVZ;
- Contribuir para uma proposta de generalização do processo imaginativo, mediante a análise de um caso único.

6 METODOLOGIA

A presente pesquisa parte de uma abordagem idiográfica, que tem como axioma básico o valor à singularidade dos fenômenos, primando pela unicidade do sujeito e dos processos psicológicos (SALVATORE; VALSINER, 2010). É importante considerar que tanto a perspectiva nomotética quanto a idiográfica no emprego de diferentes métodos buscam por generalizações, que são centrais na geração de conhecimento científico. Entretanto, “a ciência idiográfica constrói generalizações com base na evidência de casos sistêmicos individuais, e aplica este conhecimento generalizado a casos individuais novos - e sempre únicos” (VALSINER, 2012, p. 472). A generalização em uma abordagem qualitativa é o resultado do alcance das construções feitas pelo investigador, portanto, “a individualidade passa a ser uma fonte tão legítima para a produção de generalizações como o estudo de grandes grupos” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 165 apud MADUREIRA; BRANCO, 2001, p. 73).

Optamos na presente pesquisa em fazer um estudo de caso, mediante a consideração de que através dele há a possibilidade do entendimento das singularidades, ainda que se possa pensar em generalidades relativas ao processo, no caso do presente estudo a ênfase recai sobre o processo de imaginar a prática docente para crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Desse modo, uma vez que o caso único é explicado somente então pode o pesquisador agregar conhecimento em um modelo genérico sobre as maneiras pelas quais um fenômeno pode ser investigado (DIRIWÄCHTER, VALSINER, 2006).

Uma abordagem qualitativa, busca pela contínua construção de conhecimento e o surgimento da novidade, e, para tanto, reconhece que os objetos de investigação são únicos e contingentes ao contexto. A metodologia adotada no presente estudo segue as proposições de Valsiner (2012), que concebe a metodologia da pesquisa como um ciclo dinâmico que necessariamente envolve uma interdependência entre a concepção de mundo adotada pelo pesquisador, as teorias que dão suporte ao estudo, e os métodos empregados para investigar os fenômenos. Nessa perspectiva, “uma ênfase explícita e de localização central é reservada para a subjetividade do pesquisador, que experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal” (VALSINER, 2012, p. 301).

Assumimos ainda a proposição de que esse estudo é desenvolvimentista, pois nos dispomos a estudar a imaginação em seu processo de transformação ao longo do tempo em uma contínua dinamicidade. Com isso, qualquer tentativa de desconsiderar o caráter processual da pesquisa, resultaria em prejuízos, tendo em vista que “em uma perspectiva desenvolvimentista,

a análise dos processos pode explicar os resultados, mas a análise dos resultados não pode explicar o processo” (VALSINER; CONNOLLY, 1997, p. 09, tradução nossa). Para tanto, nosso estudo não objetiva deter-se apenas na análise dos conteúdos obtidos a partir das entrevistas, nos debruçaremos ainda acerca do entendimento dos processos imaginativos em transformação ao longo do tempo irreversível.

6.1 PARTICIPANTE

A participante do estudo é uma professora de 45 anos de idade, que será chamada pelo codinome de Íris. A escolha pelo codinome Íris se deu por uma fala da docente no final da nossa primeira entrevista, quando falávamos sobre os desafios da prática docente a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika, ela disse: *“você que vai me ajudar, já que é a área que você abraçou, e a gente vê nos seus olhos que você tem um amor, um carinho pelo o que você está fazendo, porque seus olhos brilham, e eu gosto muito de olhar os olhos das pessoas”*.

Como a íris é a parte mais visível e colorida dos olhos, penso que esse codinome traduz um pouco da participante, da sua sensibilidade e forma de ver mundo. Convém frisar que na mitologia Grega Íris é considerada a deusa do arco colorido do céu (arco-íris) e mensageira de Hera. Ela era adorada pelos deuses e pelos mortais por sua natureza de bondade, quando havia uma mensagem para os mortais, Íris descia suavemente através de arco-íris que ligava o céu à terra⁴.

A Íris da presente pesquisa segue a religião protestante, é casada, mãe de dois filhos adultos, reside em uma cidade do Agreste de Pernambuco, onde trabalha no turno vespertino como gestora de uma escola pública, e no turno matutino é professora efetiva na Escola Recanto do Saber (codinome adotado para a escola que sediou o estudo), que também é uma instituição pública de ensino. Nesta escola, atua por três anos consecutivos na Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 04 anos. Durante a noite, dedica-se aos cuidados da mãe, que devido à idade avançada e alguns problemas de saúde, demanda alguns cuidados especiais.

Íris estudou Magistério, cursou a graduação em Pedagogia, e concluiu três pós-graduações: Psicopedagogia Institucional; Educação Especial e Práticas Inclusivas; e Psicopedagogia Clínica. Em 2016 concluiu o Mestrado em Educação, tendo como tema da dissertação: o Atendimento Educacional Especializado. A participante sempre teve a docência como primeira opção de profissão a seguir e, desde os 18 anos atua na área.

⁴ LÚCIA. Iris, deusa mensageira. Disponível em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2010/07/iris.html> acesso em: 15/10/2018

6.3 PROCEDIMENTOS

No primeiro momento a pesquisadora entrou em contato com Secretaria Municipal de Educação da cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, a fim de obter anuência para desenvolver o estudo com os professores da Educação Infantil da Escola Recanto do Saber. Nessa instituição é ofertada apenas a Pré-escola, que compreende a segunda etapa da Educação Infantil. Após a permissão da secretária de educação, me dirigi à Escola, e em conversa com a diretora da instituição, apresentei o projeto de pesquisa, e então obtive a anuência para que o estudo fosse desenvolvido com os profissionais da referida instituição.

O segundo passo foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco, e só após recebimento de parecer favorável retornei à instituição para dar início ao estudo. Acompanhada pela secretária da Escola, visitei as duas salas de aula de Educação Infantil que funcionam no turno matutino. Em conversa com as docentes das respectivas turmas, apresentei a pesquisa em seu caráter ético e processual. Ambas aceitaram participar, porém a escolha pelo estudo de caso com a participante Íris se deu, por ela atender aos critérios de inclusão da pesquisa (item 6.4) de ser graduada em Pedagogia, enquanto a outra docente é graduada em Letras e Psicologia.

Íris embora solícita em contribuir com a pesquisa alegou que tinha uma jornada de trabalho bastante extensa, incluindo dois vínculos empregatícios, e os cuidados com sua mãe idosa, o que poderia ser um empecilho para a sua participação no estudo. Assegurei que os encontros ocorreriam na própria Escola, em horários que lhe fossem convenientes. A docente aceitou participar do estudo, após ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A).

Nesse primeiro contato, Íris sugeriu que a primeira entrevista ocorresse naquele mesmo dia, pois em virtude de fortes chuvas, havia um número reduzido de alunos; e então deu-se início ao processo de construção de dados, que ocorreu em três etapas, a serem apresentadas a seguir.

Etapa I

A primeira etapa teve o propósito de atender a três objetivos. O primeiro foi o estabelecimento do *rapport*; o segundo objetivo, foi a investigação da trajetória profissional da entrevistada, a partir da retomada do porquê da sua escolha em se tornar educadora; quais os desafios enfrentados ao longo de sua atuação profissional; a existência ou não de experiências de docência a crianças com deficiência, etc.

O último objetivo dessa etapa, foi iniciar a investigação dos processos imaginativos da participante acerca de sua prática docente a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. As perguntas foram direcionadas a fim de que a profissional se prospectasse ao futuro considerando a inclusão do aluno com a Síndrome em sua sala de aula regular. Algumas perguntas norteadoras dessa primeira entrevista foram: Se um aluno com a SCVZ é inserido na sua sala de aula atual, como você imagina que seria sua prática? Quais sentimentos lhe ocorrem diante da possibilidade de receber essa criança? Quais as estratégias didáticas você utilizaria para atender as necessidades desse discente? Você imagina que haverá dificuldades em sua atuação? Se sim, o que faria para driblar tais desafios?

Com o objetivo de instigar ainda mais os processos imaginativos da educadora, ainda nessa etapa foi pedido que ela construísse e trouxesse no encontro seguinte um plano de aula referente a um conteúdo trabalhado em seu cotidiano, considerando-se, por sua vez, que em sua sala de aula haveria a presença de ao menos uma criança com a Síndrome.

Por fim, foi entregue a Caixa de Surpresas e dadas as seguintes instruções para a sua manipulação: *“Nessa caixa contém alguns materiais que você poderá utilizar para produzir o que desejar, desde desenhos, pinturas, dobraduras, escrita de textos, poemas, materiais para trabalhar com seus alunos, etc. Você não precisa restringir-se ao material contido na caixa, assim, poderá tomar elementos do seu dia a dia, para utilizar na produção de algo que seja significativo para você e expresse o que você imagina da sua prática profissional à crianças com a Síndrome Congênita. Você poderá fazer quantas produções desejar ao longo dessas semanas, no próximo encontro nós conversaremos sobre o que desenvolveu”*.

Etapa II

O segundo encontro tinha o objetivo de receber a Caixa de Surpresas e o plano de aula, a fim de conhecer os processos imaginativos de Íris que emergiram a partir do uso desses dois instrumentos. Entretanto, a docente optou por não realizar as produções da Caixa, nem o plano de aula (ver item 7.3). Ao invés disso levou para a situação de entrevista textos que pesquisou na internet e versavam sobre os comprometimentos das crianças com a SCVZ, estratégias de estimulação, etc (ANEXO B). Com isso, toda a etapa destinou-se a escuta dos novos conhecimentos adquiridos por Íris acerca das especificidades da SCVZ.

Etapa III

A terceira e última etapa da pesquisa foi dedicada ao recebimento da Caixa de Surpresas, e a discussão acerca de possibilidade de trabalhar alguns conteúdos considerando a inclusão da

criança com a Síndrome Congênita do Vírus Zika (ANEXO A). No que concerne às produções feitas a partir da Caixa, busquei investigar quais os significados atrelados ao que a profissional imagina de sua prática a crianças com a Síndrome, e para nortear a entrevista foram realizadas algumas perguntas tais como: O que essas produções significam para você? Por que elas se relacionam ao que você imagina de sua prática docente a crianças com a SCVZ? Como foi a experiência de produzir esses itens?

Ao término da entrevista, foi comunicado à participante, que as etapas se encerraram, e, após agradecer pela importante e valiosa colaboração no estudo, lhe informei que receberia todas as suas produções desenvolvidas ao longo do estudo, ao final da pesquisa.

6.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em Dezembro de 2018, o projeto de pesquisa foi submetido para o exame de qualificação, este ocorreu no auditório do 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na ocasião os três membros da banca avaliadora, consideraram o projeto aprovado. A segunda etapa foi submeter o projeto eletronicamente através da Plataforma Brasil, para que este fosse avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Com Seres Humanos (CEP) da UFPE.

Na reunião do dia 07 de março de 2018, o projeto sob número de CAAE: 820717118.4.0000.5208, foi considerado aprovado, e sem recomendações ou pendências. A autorização para o início do processo de construção de dados foi dada mediante o **Parecer Consubstanciado do CEP nº 2.532.313**, de 08 de março de 2012, e assinado pela Coordenadora Gisele Cristina Sena da Silva Pinho.

A partir de então, foi feito o contato com as participantes do estudo, a fim de receber o consentimento para a participação no estudo. Tal anuência foi dada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A), que além de explicitar os objetivos e procedimentos do estudo, assegurou a não maleficência, a isenção de bônus pela participação, ou ônus caso optassem pela desistência de sua participação.

Para a escolha da participante do estudo, segui os seguintes critérios de inclusão: profissional que estivesse em atividade de docência durante o período de construção de dados; ou seja, não se encontrasse em período de Licença-Prêmio ou em eminência de aposentadoria, e que tenha cursado a Graduação em Pedagogia.

A pesquisa seguiu as recomendações da Resolução 466/12, pautadas na autonomia dos participantes, assegurando a não maleficência, a beneficência, justiça e equidade. Para

assegurar o sigilo quanto à identidade das participantes, bem como da escola que sediou o estudo, na ocasião a escola recebeu o codinome de Escola Recanto do Saber, bem como a participante foi nomeada de Íris. Para garantir ainda mais a confidencialidade, os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, produções materiais), ficarão armazenados em (pastas de arquivo zipado em computador pessoal), sob a minha responsabilidade.

7 RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados serão analisados mediante a utilização de conceitos teóricos de *Gegenstand*, Resistência e Vetores de Ação (TATEO, 2017; VALSINER, 2014a). Estes, tomados enquanto categorias analíticas, propiciam a compreensão da dinâmica imaginativa da participante em relação a docência a crianças com a SCVZ. Faremos ainda, nesta análise, uma reflexão com base no conceito de bordas (MARSICO, 2018; MARSICO; VARZI, 2015; MARSICO; TATEO, 2017; DE LUCA PISCIONE; VALSINER, 2017; VALSINER, 2012; TATEO, 2018b) compreendendo-a, enquanto um lócus de desenvolvimento de processos psicológicos. De acordo com Marsico (2018) a psicologia é intrinsecamente a ciência do “entre”, isso porque todos os fenômenos psicológicos ocorrem na fronteira entre a pessoa e o ambiente, entre o passado e o futuro, entre o A e o não A.

No que concerne à imaginação, lembramos que ela é aqui tomada enquanto uma função mental superior, dinâmica que, relaciona-se com outras atividades humanas, em particular, à experiência de vida acumulada, e com o contexto social no qual o sujeito está inserido (VYGOTSKY, 2009). Partindo desse pressuposto, nossa investigação também se ateve às experiências passadas e contextuais da participante, pois estas subsidiaram na compreensão de sua dinâmica imaginativa.

Aqui iremos retomar sucintamente algumas explicações do item 4.3, 4.3.1 e 4.4, que tratam dos conceitos de *Gegenstand*, “ver como”, direcionalidade e resistências, e com isso pretendemos melhor explicar os caminhos analíticos traçados no presente estudo. Vimos que os *Gegenstands* são criados mediante a ação dos seres humanos para significar as coisas do mundo, sejam elas tangíveis ou não. Um objeto só pode ser significado graças a nossa capacidade de “ver como”, que segundo a proposição de Wittgenstein, consiste em ver selecionando alguns aspectos do objeto, ignorando outros para construir um significado (TATEO, 2018a).

Entretanto o *Gegenstand* (que pode ser uma coisa/pessoa/situação) não apenas existe, como também resiste às ações do sujeito sobre ele (VALSINER, 2014a). Ou seja, além de significar o objeto, as pessoas antecipam ações desse objeto em relação a si. É esta ação antecipada que se chama de resistência, que nada mais é, que a ação contra que a própria pessoa que significa imagina que o objeto exercerá.

No que concerne aos tipos de resistência, vimos que Tateo (2017) as classificou em quatro categorias, são elas: bloqueio, amplificação, circunvenção e escalagem. Na busca por generalização dessa tipologia de resistências, interpretamos que quando o sujeito direciona a

ação para significar o *Gegenstand* e antecipa resistências de amplificação, ele imagina os elementos que poderão facilitar ou ampliar a sua relação com o objeto significado.

As resistências de bloqueio são antecipadas quando, na sua relação com esse objeto de significação, o sujeito antevê barreiras que lhe impendem no avanço da construção sêmica; nesses casos a continuidade da relação com o objeto é impedida, interrompida, e com isso, o sujeito não consegue imaginar formas de agir no futuro em relação ao *Gegenstand*.

Porém, no caso de resistências circunvenção, o sujeito antevê os obstáculos que dificultam na continuidade da sua relação com o *Gegenstand*, e então constrói uma significação que oportuniza que tais obstáculos sejam superados ou driblados. Enquanto a escalagem são as resistências que geram a sobreposição de significados atrelados ao *Gegenstand*, e permite a substituição ou adição de um significado por outro.

Os vetores de ação dizem respeito às possibilidades de ação imaginadas pelo sujeito e são criados após as resistências ao *Gegenstand* serem antevistas. Vetores são prospecções de futuro que abrem um leque de possíveis ações que podem ser adotadas ao longo do tempo. Em suma, a dinâmica da imaginação envolve um objeto de significação (*Gegenstand*); o uso de estratégias semióticas que antecipam a contra ação desse objeto (resistências) e antecipações de ações futuras (vetores de ação). Essa dinâmica ocorre dirigida ao futuro, em tempo irreversível. Com base nesse entendimento, as entrevistas foram transcritas, e feita a identificação das categorias analíticas: *Gegenstand*, resistências e vetores de ação. Esses achados serão ainda diagramados de modo que facilite sua apresentação.

7.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO QUE SEDIU A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola, aqui chamada de Escola Recanto do Saber, que é referência municipal na oferta de Ensino Fundamental I. Além disso, por receber uma considerável demanda de alunos com deficiência, também é tida como referência no município em Educação Especial⁵. Essa instituição fica localizada em um Município da Mesorregião da Mata Pernambucana, situado a 48 km de Recife-PE.

A Escola Recanto do Saber, no ano de 2018 tinha 1.294 alunos matriculados nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental

⁵ A escola se autointitula como referência na oferta em educação especial. Existe na instituição duas salas de aula compostas exclusivamente por alunos com deficiência mental e Síndrome de Down em níveis mais severos, que não estão inseridos em classes regulares. Portanto, nessa sessão usaremos o termo “Educação Especial”, que embora atualmente não seja mais recomendado, é um modelo existente na Escola Recanto do Saber.

I, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A escola conta com um total de 121 funcionários, dentre esses: 52 professores, 12 auxiliares de serviços gerais, 6 secretárias, 2 professoras Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, 25 cuidadoras (Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial) que acompanham de forma individualizada as crianças com deficiências que estão inclusas nas salas de aula regulares, 7 merendeiras, 6 vigilantes, 1 auxiliar de informática, 1 porteiro, 1 auxiliar de biblioteca, 5 auxiliares administrativos, 1 diretora e uma 1 vice-diretora.

A escola possui alguns problemas na estrutura física: as salas de aula não possuem portas, alguns banheiros estão quebrados. Das 25 salas de aula existentes no prédio, apenas 6 são acessíveis para alunos que usem cadeiras de rodas, as demais possuem uma espécie de degrau que dificulta o acesso para aqueles que possuem limitações físicas. Toda a estrutura da escola conta com: 25 salas de aula, 1 sala de recurso, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 13 banheiros, sendo um desses adaptado para alunos com deficiência, 1 cozinha, 1 pátio, 1 sala de informática.

7.1.1 Um pouco do contexto da educação inclusiva e da formação para a docência de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika na Escola Recanto do Saber

Uma curiosidade da Escola Recanto do Saber, é que há duas salas de aula funcionando no turno matutino e vespertino, ocupadas exclusivamente por alunos com alguma necessidade educativa especial. Atualmente as salas comportam 52 alunos com idades entre 10 e 34 anos, divididos em quatro turmas (manhã e tarde), estes possuem laudo de Deficiência Mental ou Síndrome de Down, em níveis mais severos.

Porém, faz-se necessária uma reflexão. É preciso considerar que o modelo segregacionista de classes especiais surgidas na década de 70, mediante a criação do Centro Nacional de Educação Especial, não é mais recomendado nos dias atuais (BEZERRA; ARAUJO, 2014). Vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, objetivava acabar com a possibilidade de matricular alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento em escolas ou classes especiais, sendo obrigatória a inserção desses discentes nas classes regulares de ensino (BEZERRA; ARAUJO, 2014).

A diretora da Escola Recanto do Saber, informou que essas salas comportam alunos que possuem diagnóstico de alguma deficiência mais severa, e no laudo médico vem a indicação de inserir esses discentes em uma sala especial, cabendo a escola acatar a determinação médica.

Porém, a gestora assegurou que a política de inclusão da escola é incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares, e assegurar-lhes o direito de serem acompanhados por uma cuidadora (Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial). Atualmente há 27 crianças com deficiência inclusas em salas regulares, e 52 alunos nas salas especiais, distribuídos em quatro turmas.

Convém mencionar que cuidadoras, é o termo popularmente utilizado na Escola Recanto do Saber, para se referir ao cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), que são as pessoas responsáveis por acompanhar a criança com deficiência no dia a dia escolar, de modo a atender suas necessidades básicas, tais como: dar o lanche, levar ao banheiro, auxiliar no processo de inclusão nas brincadeiras etc.

A diretora da instituição me assegurou ainda, que mediante a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika na instituição, essas serão inclusas em salas de aula regulares e serão assistidas por um AADEE. Perguntei ainda se os professores da instituição têm recebido alguma formação que os instrumentalize para a docência de crianças com a SCVZ, e a gestora foi enfática em dizer que não; afirmou que ainda não têm sido ofertados para a escola cursos ou palestras voltados a essa temática, alegando que promover essas formações continuadas fica a cargo da secretaria de educação do município.

A fala da professora que entrevistei segue na mesma direção do que fora informado pela gestora. A partir dessa breve conversa com a diretora, pude compreender ao menos superficialmente o contexto da Educação Inclusiva na escola e, sobretudo, de como a temática da inclusão escolar de crianças com a SCVZ tem sido tratada na instituição que sediou a pesquisa. Ao que consta, os profissionais não têm recebido a formação técnica necessária que os subsidie no desenvolvimento de estratégias didáticas para a docência à essas crianças com múltiplas deficiências decorrentes da SCVZ.

A breve apresentação do contexto da Escola Recanto do Saber é imprescindível, pois são fatores que influenciam diretamente o processo de construção de significados da participante do estudo. Conhecer um pouco do contexto de trabalho da profissional, é um elemento que nos subsidiará na compreensão de sua rede de significação. Consideramos que as atividades mentais humanas se desenvolvem no espaço dialógico onde as pessoas constroem sentidos em relação a seu contexto circundante. Além disso, as experiências passadas são reconstruídas e reinterpretadas mediante a compreensão do contexto atual e das aspirações futuras do sujeito (GAMSAKHURDIA, 2018).

7.2 A DINÂMICA IMAGINATIVA DE ÍRIS (PRIMEIRO ENCONTRO)

A primeira entrevista com Íris ocorreu na própria sala de aula onde a docente trabalha, teve duração de 52m:10s. Nesse encontro me detive a investigar os seguintes itens: formação profissional; o porquê da escolha pela docência; formação continuada para a educação inclusiva; o contexto da prática docente atual da profissional; e os processos imaginativos atrelados à possível docência de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Os quatro primeiros itens alvos de investigação me propiciaram identificar alguns elementos que constitui a experiência passada e contextual da participante.

A escolha de Íris pela docência se deu desde muito cedo, ainda na infância almejava seguir tal profissão, e até os dias atuais sente-se realizada e feliz pela escolha, não tendo cogitado seguir outro ofício. No tocante à Educação Inclusiva, a participante relata que durante a sua graduação esse não era um tema corriqueiro, entretanto, veio ter familiaridade com essa temática a partir das pós-graduações que cursou. A respeito da formação para Educação inclusiva Íris diz: *“Na época da minha graduação na UPE, não falava-se com essa ênfase de hoje[...] Não foi como na minha especialização”*.

Quando questionada sobre a existência de formações continuadas ofertadas pelo município acerca da inclusão de alunos com deficiência e da escolarização de crianças com a SCVZ, a profissional faz o seguinte relato: *“Sobre a Síndrome Congênita não temos, sinceramente Gessivânia o que a gente tem aqui é o PNAIC, mas o PNAIC fala sobre a alfabetização na idade certa, então ele não tem muito esse olhar”*.

A fala da professora nos remete às proposições feitas por Matos e Mendes (2015), que afirmam que as formações continuadas ou palestras, costumam ser breves e demasiadamente teóricas, portanto, os resultados nem sempre são satisfatórios, e por vezes são inadequados à realidade dos docentes. De acordo com Íris, as formações continuadas ofertadas pelo município estão pautadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e com isso a formação continuada para a docência de crianças com a SCVZ não tem sido ofertada para os professores da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

No que tange a sua prática docente a crianças com deficiência, Íris afirma que ao longo de sua atuação profissional lecionou por um curto período para uma criança com indicadores de alterações desenvolvimentais, porém sem diagnóstico definido. Podemos presumir, que mesmo tendo conhecimento teórico em Educação Inclusiva oportunizados pelas pós-graduações que realizou, a docente não teve, ao longo de sua atuação profissional, tantas experiências de ensino a crianças com deficiência.

Um dos desafios enfrentados atualmente pela docente diz respeito à falta de uma professora Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), que é o profissional com formação técnica em Magistério ou graduado em Pedagogia, que fica responsável por prestar assistências às crianças de uma sala de aula, seja em ambiente de creche ou em na pré-escola. Esse profissional auxilia o professor titular na execução das atividades pedagógicas e recreativas. Íris tem 20 alunos na faixa etária de 04 anos, que demandam atenção e cuidados constantes. Durante a entrevista observei que a docente fica sobrecarregada na tentativa de atender às solicitações de seus alunos, tais como: levar ao banheiro, dar lanche, organizar material escolar, orientar as atividades, promover brincadeiras etc.

Ainda no que diz respeito aos desafios atualmente enfrentados pela docente, a mesma trabalha em uma sala de aula de aproximadamente 12m² e, além de esta ser uma sala muito pequena, é repleta de cadeiras e mesas de madeira, birô e uma estante, o que torna o espaço inviável para brincadeiras, sentar no chão, brincar de ciranda etc. De acordo com Íris: *“não existe educação infantil sem momento recreativo, esses alunos não tem recreio, porque não tem onde correr[...] eu tenho pena deles às vezes, eles tem que estar sentados”*.

O único pátio da escola fica distante das salas onde funciona as salas de Educação Infantil, e como a escola possui um grande quantitativo de alunos (um total de 1.294) sem uma professora Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) Íris não consegue levar seus alunos para esse pátio no momento do intervalo. Outro aspecto a ser considerado é que a sala de aula não possuía tapetes, brinquedos, e nem mesmo energia elétrica, pois a lâmpada queimou e não foi substituída.

Sigamos agora para a construção de uma interpretação para a dinâmica imaginativa de Íris, com os fragmentos de entrevistas.

Fragmento 01

Gessivânia: Você já ouviu falar sobre a Síndrome Congênita do Vírus Zika?

Íris: Já, inclusive **falamos nisso ontem**, é uma coisa que é nova, não vi isso na minha pós, quase nada no mestrado, porque é realmente muito novo [...] Mas por incrível que pareça **eu estava numa palestra**, ministrada por minha grande amiga, e ela estava dizendo que a gente precisa se preparar pra isso que vai vir, vai chegar, pode ter certeza de uma coisa viu, **a gente vai receber e não são poucos não, são muitos**. E ela nos explicou que microcefalia sempre existiu, porém, essa da questão da Zika, ela é mais grave que as demais [...] Então assim, realmente a gente vê que **a aceitação tem que começar da família. E quando essas crianças chegarem na escola o impacto que vai ser?** Porque vai ser um impacto, pode ter certeza disso, **vai ser um impacto na sala com os alunos, com os professores** [...] É um tema que eu **não tenho tanta propriedade**, sei que a gente tem que trabalhar e se preparar pra isso.

Gessivânia: Isso porque a infecção vai atingir o Sistema Nervoso Central em um momento que é muito delicado para o desenvolvimento da criança, que é nos primeiros meses de gestação.

Íris: E veja bem, nós receberemos essas crianças ok, só que com **qual estrutura?** A gente tem que ter isso também, estrutura de tudo, não adianta dizer, ah a minha escola é inclusiva de quê, só da boca pra fora? [...] **Tem que ter também um apoio.**

No dia anterior a entrevista Íris assistiu a uma palestra cujo tema era: “o brincar na educação infantil”, e na ocasião ela obteve informações que considerou sucintas e superficiais sobre a SCVZ, mas ainda assim, como veremos adiante, esta experiência influencia na construção de um conteúdo imaginativo sobre a docência a crianças com a Síndrome.

Ainda falando sobre a possível chegada de crianças com a Síndrome na Escola Recanto do Saber, Íris diz: “*Essa escola é muito grande, a gente tem uma faixa de 1.500 alunos aqui, então com certeza a gente vai ter, e é inclusão, a gente não pode rejeitar*”. Podemos observar que o fato da escola ser de grande porte e referência no atendimento de crianças com deficiência, é uma condição do contexto da participante que a faz considerar como totalmente possível e até mesmo esperada, a chegada de crianças com a Síndrome nessa instituição.

É ainda pertinente lembrar que uma série de normativas assegura a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. A esse respeito, a Lei Nº 13.146, nomeada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Capítulo IV Art. 27 assegura que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível” (BRASIL, 2015, p. 34).

Íris sabe que a legislação assegura o acesso de todas as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede pública de ensino, e que por isso a escolarização da criança com a Síndrome Congênita do Vírus Zika irá acontecer. Quanto a isso ela diz: “*é inclusão, a gente não pode rejeitar*”. Conforme veremos ao decorrer dessa análise, a construção imaginativa de Íris envolve a certeza de que irá dar aulas para essas crianças, já que ela sabe que não poderá rejeitá-las. Caso estvéssemos em um contexto onde o professor pudesse recusar lecionar para crianças com deficiência, Íris poderia, conforme vimos no item 4.4, bloquear a construção de significados para essa temática, e isso não acontece na presente pesquisa.

Quando a docente começa a falar sobre o que sabe da SCVZ, ela adota um movimento de significar a chegada dessas crianças na escola, e antecipa imaginativamente os desafios e possibilidades da prática docente a esse público. Isso pode ser percebido quando ela diz: “*a gente precisa se preparar para isso que vai vir, vai chegar, porque pode ter certeza de uma coisa viu, a gente vai receber e não são poucos não, são muitos*” (fragmento 01).

Quando a profissional começa a significar a docência a crianças com a SCVZ, essa situação passa a ser um *Gegenstand*, pois ela inicia um processo de fazer distinções e adicionar valor, ou seja, começa a “ver como”, o ensino de crianças com SCVZ. Com base em suas experiências passadas e contextuais, afetos, intencionalidades e perspectiva de futuro, Íris seleciona alguns aspectos da situação, ignora outros e gradativamente constrói significados acerca da “Docência a crianças com a SCVZ” (*Gegenstand*).

Conforme visto no item 4.3, é a ação direcionada, intencional e afetiva de um sujeito sob um objeto/pessoa/situação que o torna um *Gegenstand* e, este possui resistências. Na dinâmica imaginativa, tais resistências costumam ser antecipadas imaginativamente pela participante, e dizem respeito a diferentes estratégias semióticas que podem ser adotadas no processo de significação, estas definem se ela irá se relacionar com o *Gegenstand* por meio de bloqueio, amplificação, circunvenção ou escalagem.

Tomando como referência o fragmento 01, Íris começa a antecipar os desafios para que sua prática docente junto a crianças com a SCVZ, seja exitosa. Conforme veremos mais adiante, são esses desafios que serão driblados pela docente, mediante a antecipação de resistências de circunvenção. Quando Íris diz que a chegada dessas crianças no ambiente escolar irá provocar um “impacto nos docentes e nos demais alunos”, e ainda se questiona: “receber com qual estrutura?”, essas duas falas, mostram que no processo de significação ela antevê que esses fatores constituem obstáculos para a sua atuação junto a crianças com a SCVZ. Entretanto, não dizemos que há um bloqueio no seu processo de significação, pois conforme veremos a seguir, a docente segue imaginando outras resistências, e vetores de ação atrelados ao *Gegenstand* “Docência a crianças com a SCVZ”.

Ainda no fragmento 01 Íris fala da aceitação da família como um fator primordial, sendo um facilitador na docência a crianças com a Síndrome, ela diz: “*Realmente a gente vê que a aceitação tem que começar da família*”. Com isso, podemos presumir que a “aceitação da família” é uma **resistência de amplificação**, pois facilitaria consideravelmente a relação de Íris com o *Gegenstand*. No fragmento abaixo, é possível observar quando Íris imagina mais uma resistência de amplificação.

Fragmento 02

Gessivânia: Imagine se chega no próximo ano uma criança com 04 anos, pra sua sala de aula, do jeito que está agora, com os alunos que tem aqui. Quais os desafios que você imagina que iria enfrentar de receber uma criança com limitações física, cognitivas e sensoriais?

Íris: Olhe, os desafios são muitos, a gente sabe disso, porém **não é impossível, tudo se resolve.**

Quando Íris diz “não é impossível, tudo se resolve” ela **amplifica** a sua relação com o *Gegenstand*. É como se ela imaginasse que em meio a todos os desafios da docência a essas crianças, ainda assim, é possível obter êxito em sua prática. Ainda antecipando os desafios da sua atuação junto a crianças com a Síndrome Íris diz:

Fragmento 03

Íris: **Não estamos prontos ainda, não temos conhecimento suficiente** [...] eu acho que **falta a escola direcionar sabe?** Preparar um material pra deixar os professores cientes do que vai acontecer, do que está por vir, o que é realmente isso? Como funciona? Estudar mesmo, conhecer o porquê, o que levou a isso, as consequências, como trabalhar com o aluno com microcefalia, porque é um aluno deficiente de uma forma mais grave, muito mais grave, e é muito mais delicado, muito mais, e **nós não estamos preparados** [...] Hoje **a escola não está preparada**, ainda não, ela pode até se preparar amanhã, mas hoje não está.

Gessivânia: Quando a gente fala, vai chegar um aluno para você com a Síndrome Congênita do Vírus Zika, qual sentimento vem primeiro?

Íris: É um sentimento que vem medo, vem dúvida, **vem insegurança**, eu acho que o último que vai vir é segurança, porque é novo.

No fragmento 3 é possível observar que Íris imagina outros obstáculos para sua relação com o *Gegenstand*, pois a “falta de conhecimento e preparação” que não está circunscrita aos professores, mas se estende para toda a escola, assim como o sentimento de “insegurança”, e o fato da “escola não direcionar os professores”, são os fatores que desafiam a relação da docente com o *Gegenstand*.

Conforme visto até aqui, nos primeiros momentos da entrevista quando Íris começa a significar o *Gegenstand* “docência à crianças com a SCVZ”, ela antecipa **resistências de amplificação**, ao imaginar que “a docência não é impossível” e que “a aceitação da família da criança” daria um bom suporte na docência junto a essas crianças.

Por outro lado, a profissional imagina os obstáculos para que sua prática docente seja exitosa, pois diz que a chegada das crianças com a Síndrome “provocará um impacto” em professores e alunos. Ela presume ainda que, os docentes “não têm conhecimento” suficiente, bem como “a escola não está preparada” para receber essas crianças, tanto pela falta de preparo quanto pelas más condições da “estrutura física”. Com isso, Íris sente-se “insegura”, por não saber como poderá contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, já que a escola não tem realizado um trabalho para “direcionar” os professores, e instrumentalizá-los para a docência a esse público.

Entendemos que esses fatores embora constituam desafios imaginados pela docente, eles não conseguem impedir que seu processo de construção de significados avance ao longo do tempo, pois conforme o desenrolar da entrevista, Íris começa a antecipar outro tipo de

resistência, ainda em relação ao *Gegenstand* “docência à crianças com a SCVZ”. Quando ela diz: “*A gente tem que se preparar para isso que vai vir [...] para pelo menos ter um pouquinho de conhecimento para saber como agir, para saber como trabalhar.[..] Eu acho que o primeiro ponto é o preparo, o preparo de todos da escola, e detalhe, profissionais da educação não é só professor ou diretor não, funcionários da educação são todos [...] Todo mundo tem que estar preparado para receber essa clientela, não é só o professor*”.

Essa fala de Íris aponta que ela imagina que “ter conhecimento sobre as especificidades da Síndrome”, lhe possibilitaria saber como agir com essas crianças. Nesse momento ela antecipa a **resistência de circunvenção**, que está a serviço de driblar os desafios imaginados anteriormente, permitindo que a docente avance em um caminho de significação e possa ter uma melhor relação com seu objeto de significação (*Gegenstand*). O mesmo pôde ser observado quando ela diz que a “preparação técnica” para receber os discentes, deve ser para toda a escola. Supomos que ela imagina, que se todos profissionais da escola forem devidamente preparados para atender as especificidades das crianças com a Síndrome, os desafios dessa docência se tornariam passíveis de **circunvenção**, ou seja, poderiam ser driblados. Mais adiante, ainda imaginando maneiras possíveis de driblar os desafios da docência a crianças com a Síndrome, Íris faz a seguinte declaração:

Fragmento 04

Íris: Eu defendo a questão de que **o quantitativo de alunos deveria ser revisto**. Creche são 15 alunos, mas como aqui não é mais creche, que é só de 0 a 03 anos, a gente precisa considerar que uma sala com 20 alunos para um professor só, e mais um com microcefalia, seria muito difícil. [...] Dependendo da situação com certeza **tem que ter o cuidador**, porque você não vai conseguir trabalhar só, o professor não vai dar conta sozinho, e principalmente se a criança for uma criança que não anda, ou uma que não fale, ou uma que não veja, e aí como é que a gente vai fazer?

No fragmento 04 a fala de Íris aponta para duas questões importantes, a primeira diz respeito ao quantitativo de alunos por sala, que segundo ela, se fosse revisto, no sentido de diminuir o número de alunos, seria um fator que lhe auxiliaria na docência a crianças com a Síndrome, isso porque ela teria como dedicar mais atenção a esse discente, de modo a atender suas especificidades. Com isso, o fator “rever o quantitativo de alunos”, também é uma **resistência de circunvenção** antecipada imaginativamente por ela, e se presta a balizar os desafios da possível docência a crianças com a SCVZ.

Íris diz ainda que a depender dos comprometimentos ocasionados pela Síndrome, a presença do cuidador, (oficialmente denominado de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial - AADEE) será fundamental. Então, “poder contar com um cuidador

(AADEE)”, é uma **resistência de circunvenção** imaginada por Íris, pois seria uma forma de auxiliá-la no manejo dos desafios de sua prática.

Convém lembrar que no fragmento 01 Íris disse: “*não adianta dizer, ah a minha escola é inclusiva de quê, só da boca pra fora? [...] Tem que ter também um apoio*”. Com isso, “o apoio”, este vindo através de formações continuadas, melhorias na estrutura física da escola, presença de um AADEE, de um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), e um maior investimento em recursos que auxiliem na docência a esse público, pode ser considerado uma **resistência de circunvenção**, por permitir a Íris driblar os obstáculos anteriormente imaginados.

Em suma, identificamos as seguintes **resistências de circunvenção**: “ter apoio” dos demais agentes da escola; ter a presença de um “cuidador (AADEE)” em sala de aula para acompanhar a criança e ajudar no atendimento de suas necessidades; “rever o número de alunos por sala”; no sentido de diminuir o quantitativo de alunos de modo que ela pudesse empreender uma maior atenção à criança com a SCVZ; “preparar todos os profissionais da escola” para que esses possam ajudá-la no processo de inclusão desse discente; e buscar “conhecer sobre a síndrome”, pois a possibilitaria saber como agir frente os desafios da docência a esse público.

Até aqui vimos que na primeira entrevista quando Íris significa a “Docência a crianças com a SCVZ” (*Gegenstand*) ela antecipa imaginativamente algumas resistências, estas conforme observado até agora, foram de **amplificação e circunvenção**. Vimos ainda, que as **resistências de circunvenção** só são imaginadas, porque Íris antevê os obstáculos que podem dificultar sua relação com o *Gegenstand*, e lança mão de estratégias semióticas que driblem tais empecilhos.

Após significar o *Gegenstand* e anteciper as suas resistências, o sujeito imagina vetores de ação, que são formas de agir no futuro, mediante as resistências antevistas. A seguir exibiremos os fragmentos de entrevista, onde identificamos a categoria analítica **vetores de ação**.

Fragmento 05

Íris: Os desafios são muitos [...] mas primeiro eu acredito que é preciso **trabalhar nos demais a aceitação dessa criança**, a gente sabe que isso tem que acontecer, porque não existe a maldade na criança, existe no adulto, não existe preconceito na criança, é o adulto que faz isso. [...] **E trabalhar a aceitação da própria família também**. [...] Os desafios são grandes, primeiro, eu sei que eu enquanto ser humano **preciso me preparar, estudar sobre o assunto, conhecer as atividades que eu possa trabalhar com essa criança**, conhecer as atividades para adaptar, porque a gente tem que se adaptar também, **nós vamos ter que nos adaptar para atender essa criança**.

No fragmento 05 podemos observar que a docente começa a imaginar possibilidades de atuar no futuro junto a crianças com a Síndrome. Ela antecipa que precisará “trabalhar a aceitação dos demais alunos”. Como no fragmento 01 ela diz que a chegada desses alunos irá gerar um impacto, conjecturamos que trabalhar a aceitação, seria uma **ação** que poderia minimizar tal impacto promovendo interação entre os discentes, a fim de prevenir casos de preconceito e segregação.

Íris diz ainda que precisará “trabalhar a aceitação da família”, acreditamos que esse **vetor de ação** surge por ser amplamente difundido que a parceria entre família e escola é de suma importância para que se obtenha êxito no processo ensino-aprendizagem. “A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola” (PICANÇO, 2012, p. 13). Se tratando de crianças com a SCVZ essa parceria será ainda mais importante, pois ambas instituições precisam estar unidas em prol da estimulação e desenvolvimento dessas crianças.

Outras possibilidades de **ação** imaginadas por Íris dizem respeito ao seu preparo para a docência a essas crianças, quando ela diz no fragmento 05: “*preciso me preparar, estudar sobre o assunto, conhecer as atividades que eu possa trabalhar com essa criança*”. Como anteriormente a professora imaginou os desafios de sua prática, ela pensa que no futuro será imprescindível estudar sobre a Síndrome e, sobretudo, tomar conhecimento de atividades que poderão ser utilizadas com essas crianças. Íris já sabe que são crianças com múltiplas deficiências, e as estratégias didáticas precisam ser pensadas para atender as demandas desse público. Com isso, “estudar” e “conhecer as atividades para trabalhar com as crianças com a SCVZ”, também são **vetores de ação** imaginados pela docente.

Ainda no que concerne a vetores de ação imaginados por Íris, o fragmento 06 explicita mais alguns deles.

Fragmento 06

Gessivânia: O que você acha que ajudaria você a lidar com essa criança, quais os recursos que você acha que se tivesse, seria melhor?

Íris: Quando a gente fala em recursos muitas vezes nem precisa de tanta coisa estrondosa, as vezes um material que a gente mesmo faz, a gente mesmo prepara [...] Então, **será preciso trabalhar com materiais concretos, e materiais de sucata também são riquíssimos.**

Gessivânia: Você acha que a sua aula ia precisar mudar?

Íris: Com certeza, **a minha pedagogia, a minha metodologia, a minha forma de trabalhar iria mudar com certeza.**

No fragmento 06, Íris imagina que mediante a chegada de uma criança com a SCVZ em sua sala, irá precisar “trabalhar com materiais concretos e de sucata”. Julgamos que esse **vetor de ação** surge dado o seu conhecimento sobre a importância do objeto concreto na aprendizagem da criança e, sobretudo, para a estimulação daquelas que possuam alguma deficiência, é preciso lembrar que Íris possui pós-graduações em Educação Inclusiva e tem experiência em Educação Infantil, onde as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil preconizam que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa de ensino, são as interações e a brincadeira, que explorem os movimentos, gestos, sons, formas, texturas e cores (BRASIL, 2010b).

É importante frisar que mesmo imaginando que irá trabalhar com materiais concretos, Íris considera indispensável o conhecimento acerca da Síndrome, ela acredita que sem conhecer não é possível desenvolver materiais eficazes para a estimulação desses discentes, isso fica bastante claro quando ela diz nesse primeiro encontro: *“Para eu ter o material concreto eu tenho que saber de quais materiais preciso, para ver como eu vou trabalhar aquela criança, e eu preciso conhecer a deficiência a fundo”*. A fala da docente reitera para a importância da formação técnica direcionada para o conhecimento da SCVZ e da docência a essas crianças, pois mesmo a profissional tendo conhecimento sobre Educação Inclusiva, é preciso considerar que a SCVZ é inédita no Brasil e no mundo, o que a diferencia de todas as outras síndromes já conhecidas por ela.

Outro **vetor de ação** imaginado por Íris diz respeito a “mudar a sua pedagogia”, ou seja, seu método de trabalho. Ela imagina que ao receber a criança com a Síndrome em sua sala seria preciso adotar outra metodologia de ensino que seja capaz de atender as especificidades desse discente.

Desse modo, até o momento podemos perceber que Íris traçou os seguintes **vetores de ação**: “Trabalhar aceitação” da criança com a SCVZ, tal aceitação deve vir da “família” da criança, bem como dos “demais alunos” que conviverão com ela. Imagina ainda que deverá “estudar sobre o assunto” a fim de obter conhecimento necessário acerca das “atividades que poderá desenvolver” para atender as necessidades da criança, e para isso imagina que “usará materiais concretos e de sucata”. Íris diz ainda que irá “se adaptar” à criança e com isso “mudar a sua forma de trabalhar”, ela acredita na filosofia de que incluir não é apenas manter a criança em sala, e sim propiciar o máximo de condições para que seu desenvolvimento ocorra. Isso fica visível quando ao longo da entrevista ela diz: *“Vamos ter que nos adaptar para atender essa criança, porque ela ficar sozinha lá no cantinho sem desenvolver, não é inclusão, é exclusão”*.

Os vetores de ação imaginados por Íris nesse primeiro encontro foram organizados em categorias genéricas que permitem exibir quais as possíveis ações ao serem adotadas ao longo do tempo foram imaginadas pela docente. Observamos que a fala da profissional em relação a como trabalhar com a criança com a SCVZ, se concentra nos seguintes eixos temáticos: aceitação (V1 e V2); estudo (V3 e V4); mudança na forma de atuar em sala de aula (V5 e V6); e estratégias didáticas (V7).

Durante a primeira entrevista os vetores de ação que Íris constrói estão mais voltados a promover a inclusão da criança com a Síndrome, para que ela seja aceita em sala de aula. Entretanto, o fato da docente não ter conhecimento sobre as especificidades da Síndrome, e estar em um contexto de trabalho com escassez de recursos didáticos, e problemas de estrutura física, parece contribuir para que ela, neste primeiro momento da entrevista, não consiga traçar vetores de ação direcionados “ao como fazer”. Ou seja, significar o como dar aulas para crianças com a SCVZ. Isso pode ser observado quando na categoria estratégias didáticas, Íris imagina apenas um vetor de ação.

A figura 6 abaixo exhibe os resultados discutidos até o presente momento, e apresenta a dinâmica imaginativa de Íris nessa primeira entrevista, segundo os fragmentos que foram discutidos até aqui.

Figura 06: Dinâmica imaginativa de Íris referente ao *Gegenstand* “Docência a crianças com a SCVZ” (primeiro encontro).

EXPERIÊNCIAS PASSADAS E CONTEXTUAIS REFERENTES À:

ÍRIS:

- *Palestra que participou e ouviu falar sobre a SCVZ
- *Pouca experiência de docência a crianças com deficiência
- *Conhecimento que tem sobre as normativas de inclusão

ESCOLA:

- *Ser referência em Educação Inclusiva
- *Apresentar problemas na estrutura física, e falta de recursos
- *Não disponibilizar de professor auxiliar
- *Ofertar formações continuadas que se restringem ao PNAIC

RESISTÊNCIAS DE AMPLIFICAÇÃO

- Não é impossível
- A aceitação deve começar pela família

OBSTÁCULOS IMAGINADOS POR ÍRIS

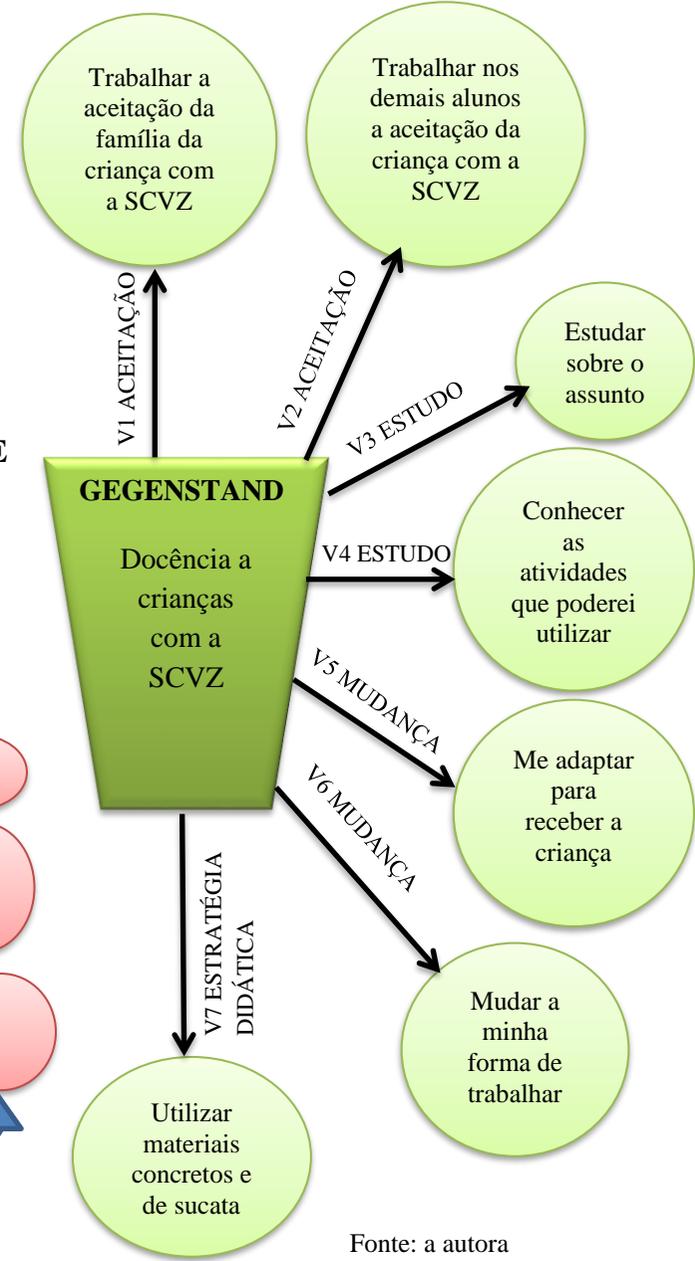
- Há uma insegurança
- Receber com qual estrutura?
- Falta direcionar os professores
- Hoje a escola não está preparada
- Vai gerar um impacto nos professores e demais alunos
- Não temos conhecimento suficiente

REESISTÊNCIAS DE CIRCUNVENÇÃO (transpõe obstáculos)

- Preciso ter apoio
- Ter um cuidador
- Preparar toda a escola
- Buscar conhecer para saber como agir
- Rever o número de alunos por sala

GEGENSTAND

Docência a crianças com a SCVZ



DIRECIONALIDADE NO TEMPO IRREVERSÍVEL

FUTURO ANTECIPADO IMAGINATIVAMENTE

Fonte: a autora

Na figura 6 podemos observar os elementos que constituem a dinâmica imaginativa de Íris, nesse primeiro encontro. A profissional ao imaginar a docência de crianças com a SCVZ passa a significar essa situação, com base em seus afetos, experiências passadas e perspectivas de futuro, ou seja, ela passa a “ver como”, e isso propicia a criação do *Gegenstand*, nesse caso; “docência a crianças com a SCVZ”.

Além de imaginar os fatores que auxiliariam Íris no relacionamento com o *Gegenstand* (resistências de amplificação), ela imagina também os fatores que dificultariam sua prática (obstáculos). Podemos inferir que esse movimento é repleto de ambivalências, Íris traz um ponto de tensão, entre a docência a crianças com a SCVZ ser altamente desafiadora, dados todos obstáculos por ela antevistos e, ao mesmo tempo, ser possível, pois ela diz: “não é impossível, tudo se revolve” (fragmento 2).

Quando Íris aponta todas as dificuldades, mas ainda assim acredita que a docência não é impossível, observamos a definição de uma borda (conceito abordado no item 3.3), que envolve o reconhecimento feito por Íris de que o ensino a crianças diagnosticadas com a Síndrome, ao mesmo tempo que pode ser possível, também pode não ser (A e não-A). A ambiguidade das duas possibilidades, e a conseqüente criação da borda instaura um ponto de tensão, pois Íris fica diante de uma ambivalência em ter que deliberar esforços para decidir entre duas possibilidades contrastantes em relação ao mesmo objeto de significação (*Gegenstand*).

Íris reduz a tensão da ambivalência a partir da imaginação de resistências de circunvenção e de vetores de ação, que apontam na direção de que a criança com a SCVZ pode aprender, e de que ela pode ensiná-la mesmo em meio a tantos desafios. Nesse momento ela transpõe a borda sgnica que separa os caminhos identificados por ela no ato de lecionar a uma criança diagnosticada com a Síndrome, e se firma em um espaço onde imagina que a docência sim, é possível. Essa transposição de borda, que é o ponto “entre” a docência ser ou não possível, ocorre porque, de acordo com a concepção sobre bordas, estas são flexíveis ao invés de estruturas fixas e intransponíveis e, portanto, há possibilidades de penetrar na membrana das bordas (TATEO et al., 2018b), e tomar decisões que sejam capazes de reduzir a ambivalência.

É a possibilidade de transcender os contextos de vida imediatos (VALSINER, 2014a), que permite a Íris se prospectar ao futuro de modo a antecipar os fatores que lhe auxiliariam no manejo dos desafios de sua prática profissional (resistências de circunvenção) bem como propicia a imaginação dos vetores de ação, que são possibilidade de agir no futuro mediante todas as resistências antevistas.

É importante frisar que toda a dinâmica imaginativa se constitui de elementos da **experiência** da participante, bem como do **contexto atual** do qual ela faz parte. Conjecturamos que todos esses elementos nos auxiliam a compreender “o como” a docente imagina. O fato da “escola ser referência em Educação Especial”, parece contribuir para que Íris tenha uma certa convicção de que essas crianças chegarão a Escola Recanto do Saber muito em breve. Quanto a isso, ela diz: *“a gente tem que estar preparado, e isso já deveria estar acontecendo, porque eu creio que ano que vem a gente já recebe alunos com a Síndrome, pelo tempo que elas nasceram, a gente já recebe agora em 2019”*. Talvez se não fosse rotineira a inclusão de alunos com deficiência na Escola Recanto do Saber, toda a dinâmica imaginativa de Íris se constituísse de outra forma.

Todos os fatores mencionados até aqui, tais como: “problemas na estrutura física da escola”; “ausência de formações” que a instrumentalize para a docência de crianças com a SCVZ; o fato de Íris “não ter um professor Auxiliar de Desenvolvimento Infantil”; a “pouca experiência prática com a docência de crianças com deficiência”; o “conhecimento das normativas legais” que asseguram a inclusão da criança com deficiência no ensino regular; o conhecimento adquirido a partir da “palestra assistida no dia anterior à entrevista”; e o “pouco suporte recebido” para que a Educação Infantil se efetive conforme os direitos da criança, fazem a docente imaginar os obstáculos para a sua prática.

Foi possível observar que no decorrer da entrevista quando solicitada a se prospectar ainda mais ao futuro, Íris consegue ir se adaptando aos possíveis desafios da docência à crianças com a Síndrome. Pois a imaginação é uma forma específica de adaptação e pré-adaptação ao meio ambiente, que possibilita uma auto-regulação, e essa se dá por meio de um processo de produção de significados (TATEO, 2015).

Notamos que essa adaptação se reflete na criação de **vetores de ação** voltados ao atendimento educacional dessas crianças, pois ela sai do “não estamos prontos” em direção à “vou mudar minha forma de trabalhar”; “ter o concreto muito presente”; “me adaptar a essa criança”; “estudar sobre o assunto”; “trabalhar na família e nos demais alunos a aceitação à essa criança”. Esse movimento de Íris reforça a ideia de que a imaginação permite o gerenciamento das incertezas (TATEO, 2015) e a criação de uma nova esfera de significação.

7.3 ENTRE A ETAPA PLANEJADA E A ETAPA EXECUTADA: A DINÂMICA IMAGINATIVA DE ÍRIS AVANÇANDO AO LONGO DO TEMPO (SEGUNDO ENCONTRO)

Conforme acordado na primeira entrevista, era esperado que nesse segundo encontro a docente trouxesse as produções feitas a partir da Caixa de Surpresas, bem como o plano de aula, sobre algum conteúdo do seu cotidiano, porém, considerando a inclusão de uma criança com a SCVZ. Entretanto essa etapa foi completamente modificada pela docente.

A profissional ao invés de por meio da Caixa de Surpresas, produzir itens relativos ao que imagina da docência a crianças com a SCVZ, ou elaborar o plano de aula, optou por fazer uma pesquisa na internet a fim de conhecer mais sobre a SCVZ. A docente além de ler em casa quatro textos (ANEXO B), que versavam sobre comprometimentos das crianças com a Síndrome e, estratégias de estimulação e cuidados a serem empreendidos com elas em sala de aula, imprimiu esse material e trouxe para discutir comigo no segundo encontro, que teve duração de 54m:09s.

Com isso, o segundo encontro destinou-se à fala da professora acerca de seus novos aprendizados sobre a Síndrome. Quando questionada sobre a Caixa e o plano de aula, Íris fez a seguinte declaração: *“quando você me deu essa caixa que eu abri, ela está até em minha casa, aí eu disse eu não vou levar não que eu quero primeiro conversar com ela [...] porque eu não sei fazer nada, sem antes ler sobre o conteúdo”*.

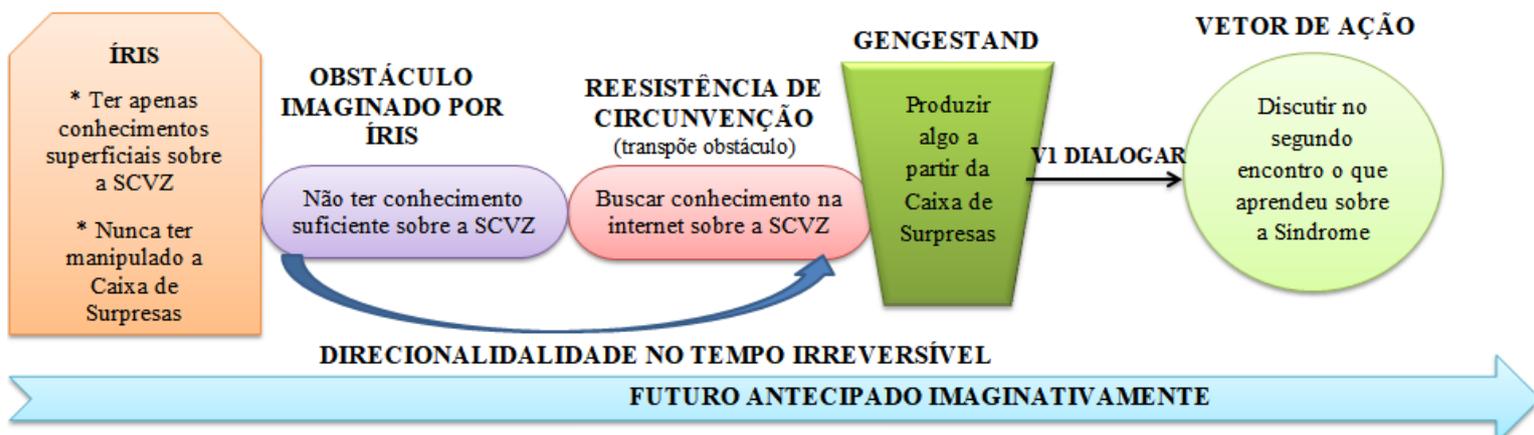
Conjecturamos que quando Íris se depara com a necessidade de produzir algum elemento significativo a partir da Caixa de Surpresas, essa situação passa a ser um *Gegenstand*, pois ela significa que terá que produzir algo, e para isso reúne as experiências passadas, afetos, intencionalidades e perspectiva de futuro, na tentativa de se relacionar com a Caixa, enquanto um objeto novo para ela, e até então desconhecido.

Entretanto, Íris parece “ver-a-caixa-como” um local para o qual ela não está preparada para produzir, a menos que pesquise e discuta comigo, sobre artigos relacionados ao tema. Por isto entende-se que ela significa a Caixa e para ela constrói a **resistência de circunvenção**, ou seja, o obstáculo de ter apenas conhecimentos superficiais sobre a SCVZ, é driblado quando ela decide buscar na internet informações sobre a Síndrome, para então em um momento posterior produzir os objetos utilizando a Caixa de Surpresas. O **vetor de ação** traçado por Íris é aqui chamado por nós de dialogar (V1), pois a docente imaginou que iria discutir comigo no segundo encontro, os novos conhecimentos adquiridos a partir das leituras que realizou.

É importante frisar que a estratégia semiótica de circunvenção não está circunscrita a driblar o obstáculo de não saber sobre a Síndrome, mas dribla toda uma etapa do estudo que foi reformulada no momento em que Íris me diz que não trouxe a Caixa, mas trouxe textos a serem discutidos no momento da entrevista. A figura 07 exhibe a dinâmica que Íris faz em driblar a etapa da pesquisa, quando ela se depara com o desafio de não conhecer sobre a Síndrome e consequentemente não saber o que produzir a partir da Caixa.

Figura 7- Dinâmica imaginativa de Íris ao fazer circunvenção da etapa II da pesquisa

**EXPERIÊNCIAS PASSADAS E
CONTEXTUAIS REFERENTES À:**



Fonte: a autora

Embora esse encontro não tenha atendido ao planejamento inicial da pesquisa, ele foi extremamente rico, um vez que, Íris que na primeira etapa afirmou ter pouca clareza sobre a Síndrome, no segundo momento trouxe uma série de informações relativas ao atendimento educacional dessas crianças e suas especificidades, e após conhecer um pouco sobre as características das mesmas; em diversos momentos de sua fala se prospectou ao futuro considerando a presença dessa criança em sua sala. Esse fato reitera a ideia de que em uma pesquisa qualitativa as entrevistas são flexíveis e coconstruídas entre pesquisador e sujeito investigado.

É curioso observar que no primeiro encontro, quando antecipou o futuro de dar aulas a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika, alguns **vectores de ação** imaginados por Íris foram: “estudar sobre o assunto” e “conhecer as atividades que poderei desenvolver” (figura 6). Observamos que no decorrer de 13 dias entre o primeiro e o segundo encontro, esses dois vetores que foram imaginados se transformaram em uma ação concreta. Podemos presumir que o sujeito guia suas ações no presente transitando entre as experiências passadas e as projeções futuras.

Na primeira entrevista quando questiono o que Íris sabe sobre a SCVZ, ela diz: “*é um tema que eu não tenho tanta propriedade*” (fragmento 01). A situação de pesquisa parece estimular a docente a buscar se informar sobre as especificidades da SCVZ, e quanto a isso Íris diz no segundo encontro: “*Foi de Deus você ter vindo aqui, porque é bom, porque as vezes a gente pensa, mas não tem atitude, **ai vem alguém que te cutuca, ai tu vai ter que ter atitude, ai é quando o negócio flui né?***” No contato comigo Íris se sente motivada a buscar conhecimentos acerca da SCVZ, e conforme veremos a seguir, a sua dinâmica imaginativa passa por transformações após ela obter informações mais precisas sobre a Síndrome. Esse comportamento de Íris reitera o fato de que a figura do pesquisador não é neutra, pois a relação entre pesquisador e participante pode provocar interferências; e essas por vezes promovem transformações no fenômeno psicológico em estudo.

Aqui cabe mais uma reflexão acerca do conceito de bordas. Pois quando foi iniciada a pesquisa, Íris possuía um conhecimento superficial sobre a SCVZ, porém, eu enquanto um agente externo promovo uma perturbação que faz Íris sentir-se impulsionada a escolher entre não estudar e bloquear sua possibilidade de atuação junto a essas crianças, e ir estudar para nos encontros subsequentes me mostrar sobre as estratégias que aprendeu para a docência a essas crianças.

De acordo com Marsico e Varzi (2015, p. 328, tradução nossa) “o processo de mover à frente na vida, com sua passagem de fronteira constante, define a arena dentro da qual todo o desenvolvimento humano ocorre”. Quando Íris decide mover-se em direção a transpor a barreira do não saber, ela abre espaço para a ampliação de sua dinâmica imaginativa a partir da criação de resistências e vetores de ação mais direcionados a sua atuação junto a crianças com a Síndrome (figura 8).

A seguir apresentaremos o novo processo imaginativo de Íris no segundo encontro, após ela ter buscado por informações mais precisas sobre a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Com o material pesquisado em mãos Íris diz:

Fragmento 07

Íris: Eu comecei a estudar, a ler e vi que na realidade a microcefalia não é uma coisa tão simples não. Mas o que me chamou a atenção é o seguinte: quando a gente tem na nossa escola, na nossa realidade, em nossas mãos, **o mais importante é a aceitação, não só da família como também da instituição que vai acolher. [...] O cuidador é peça chave no desenvolvimento dessa criança**, e não é qualquer cuidador, tem que ter toda uma formação. [...] O lúdico já é fundamental na Educação Infantil e, a partir do momento que a gente tem um aluno com microcefalia na sala de aula, **o lúdico deve ser muito mais significativo, muito mais presente, com todo material necessário e a comunicação com a criança**, isso é o que vai ajudar um pouco mais no processo de desenvolvimento dessa criança, desse aluno, e aí eu comecei a entender a questão da

criança né? [...] **A gente enquanto escola tem que ter parceria com os profissionais da saúde**, se não, não vamos conseguir trabalhar com essa criança.

Nessa segunda entrevista observamos o movimento de Íris de mais uma vez significar a sua prática docente a crianças com a SCVZ. Nesse momento Íris passa a “ver como”, ou seja, atribui sentidos ao processo de inclusão escolar a crianças com a Síndrome, e com isso emerge mais uma vez o *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”, pois Íris com base em suas experiências prévias, afetos, intencionalidades e expectativas de futuro começa a significar essa situação que no momento da entrevista torna-se significativa para ela.

Conforme discutido até o momento, a criação de um *Gegenstand* envolve o uso de estratégias semióticas que possibilitem a antecipação das resistências desse objeto significado. Observamos no fragmento 07 que Íris imagina algumas contra ações em relação ao *Gegenstand*. Em primeiro momento vemos que ela retoma a fala do fragmento 01 (ainda na primeira entrevista) e reforça a ideia de que a aceitação é um fator crucial no processo de inclusão escolar de crianças com a SCVZ. Tal aceitação deve partir da família da criança e também da escola. Com isso o item “aceitação” é concebido com uma **resistência de amplificação** por facilitar a relação de Íris com o *Gegenstand* em destaque – lecionar a uma criança com a SCVZ –.

Ainda no fragmento 07 Íris ratifica a importância do “cuidador”, ou seja, do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), concebendo este como peça chave para prestar suporte a criança com a SCVZ, e assim facilitar a sua prática profissional. Com isso, ter um AADEE nessa nova dinâmica imaginativa de Íris configura a antecipação de **resistência de amplificação**, porque é um fator facilitador da relação da docente com o *Gegenstand* em questão. Outra **resistência de amplificação** atrelada ao *Gegenstand* diz respeito à “parceria com profissionais da saúde”. Íris imagina que a colaboração de profissionais da saúde, muito lhe auxiliaria na docência a crianças com a SCVZ.

Enquanto Íris lê alguns trechos dos artigos que pesquisou na internet ainda no fragmento 07, imagina outras **resistências de amplificação**, são elas: “os recursos lúdicos”; a “comunicação com a criança com a SCVZ” e “ter o material necessário” para trabalhar com a criança. Para Íris esses fatores que lhe auxiliariam na atuação junto a esse discente a ampliaria sua relação com o *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”.

É possível observar que após ter estudado, Íris imagina novos elementos **amplificadores** para a inclusão escolar de crianças com a SCVZ, que diz respeito ao “apoio de profissionais da saúde”; “recursos lúdicos”; “materiais para trabalhar com os discentes”; e “a comunicação direta com essa criança”. Porém, Íris também imagina obstáculos para que a sua atuação profissional se efetive de maneira adequada, a seguir explicitaremos alguns deles.

Fragmento 08

Íris: Quando da outra vez você me perguntou quais dificuldades, eu fiquei pensando, e **são várias, são nas mobílias, no sistema em si, no preparo pedagógico que a gente não tem**, então **a escola não está preparada**. [...] Essas crianças tem que se sentirem amadas e acolhidas por nós, e a gente sabe que **vai ter muita rejeição**, vai ter professores que vai ficar jogando de uma sala para outra sala. [...] **a gente tem que estar preparados psicologicamente**, com relação a conceitos, com relação a como lidar com a criança. [...] Essa escola recebe muitos alunos especiais que **até hoje eu não entendo essa situação que eles ficam sozinhos numa sala**, eu colocaria um em cada sala, dois em cada sala, faria um jogo, não sei, por que **quando chegar microcefalia vai ser só eles na sala é?**

No fragmento 08 Íris fala que “a escola não está preparada” para receber as crianças com a SCVZ, tanto pela falta de mobília adequada, quanto pela falta de preparo pedagógico e do próprio sistema de ensino que dificulta o processo de inclusão. Ela segue dizendo que as crianças sofrerão “rejeição por parte dos professores”, que poderão se recusar a lecionar para elas, e critica ainda o modelo de salas especiais vigentes na Escola Recanto do Saber (ver item 7.1.1), que reúne alguns alunos com deficiência em uma sala especial, os segregando da inclusão nas classes regulares. Com isso Íris se questiona: “as crianças com microcefalia ficarão em classes exclusivas”?

Todas as antecipações feitas por Íris no fragmento 08 são obstáculos que ela acredita que dificultariam que sua docência para crianças com a SCVZ se efetivasse com êxito. Por outro lado, ela diz: “temos que estar preparados psicologicamente”, com isso presumimos esta ser uma **resistência de circunvenção** imaginada por Íris, de modo que o preparo psicológico e técnico poderia ajudá-la a driblar os desafios anteriormente imaginados.

No decorrer da entrevista observo um movimento de Íris a falar sobre como imagina trabalhar alguns conteúdos do seu cotidiano considerando a inclusão da criança com a SCVZ em sua sala de aula. Desde o primeiro encontro com a docente pude observar que ela mostra-se preocupada em significar a sua “prática docente junto a crianças com a SCVZ” (*Gegenstand*), porém veremos que após ler sobre algumas especificidades da Síndrome, a dinâmica imaginativa de Íris se transforma em relação à primeira entrevista.

Durante o momento de entrevista, Íris leu alguns itens de um artigo que falava sobre as estratégias de estimulação a crianças com a SCVZ, e ela teve uma dimensão dos possíveis comprometimentos que essas crianças têm e quão desafiador seria assisti-las em sala de aula. Quanto a isso Íris diz: *Gosto de trabalhar com cantigas de roda em círculo, como vai ser trabalhar com essa criança se ela não anda? Podemos receber a criança cega ou com baixa visão, ou com dificuldade de audição, olha quanta coisa! Não vai ser fácil não.* Podemos

inferir a partir da fala de Íris que quando ela significa a possibilidade da “criança possuir múltiplas deficiências”, ela parece imaginar mais um obstáculo para a sua atuação junto a esses discentes.

Íris continua o processo de significação em relação ao *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”, e diz: *Não é fácil pensar em uma aula, se preparar, porque a gente não tem essa prática, vai ser assustador para os professores. Por isso acho que a gente precisa de uma oficina no município para ir preparando materiais, lá na internet tem cada oficina linda. [...] Vai ter que ter a cuidadora, ela que vai me ajudar, mas vai ter um momento que eu vou ter que dar atenção exclusiva a esse aluno.*

É possível observar que o fato de Íris não estar se preparando para a docência de crianças com a SCVZ a faz considerar “difícil pensar em uma aula” que incluía esses discentes. Ela imagina ainda que “será assustador” para os professores ter esse discente em sala de aula. Observamos então que Íris antecipa novos obstáculos para a sua futura atuação junto a esses discentes. Embora tais desafios não obstruam ou lhe paralise no processo de significação, ainda assim dificultam a sua relação com o *Gegenstand*.

Porém no mesmo trecho de fala, a docente diz que seria importante uma oficina para que os professores preparassem recursos didáticos para trabalhar com esses discentes. Com isso, “a oficina” é uma **resistência de circunvenção** imaginada por Íris capaz de driblar alguns desafios anteriormente imaginados. Quando Íris diz que “a cuidadora vai lhe ajudar”, ela também imagina a cuidadora (AADEE) enquanto uma **resistência de circunvenção**, que lhe auxiliaria no manejo dos desafios em relação ao *Gegenstand*.

Em seguida Íris começa a imaginar como trabalhar alguns conteúdos considerando a inclusão da criança com a Síndrome. O fragmento 09 nos possibilitará visualizar esse momento de prospecção ao futuro, quando Íris imagina vetores de ação para sua prática profissional junto a essas crianças.

Fragmento 09

Gessivânia: Se você tivesse um conteúdo para trabalhar, como faria, considerando a presença da criança com a SCVZ em sua sala?

Íris: Digamos que eu fosse trabalhar hoje o numeral 3, **quanto mais brilho e colorido pra essa realidade melhor**, posso **fazer o numeral em alto relevo, no guache ou com algodão**. Eu não posso apresentar só no quadro, eu tenho que **trazer algo que ela pegue**, a questão com essa criança **é muito do falar, do pegar, ela tem que ver, ver e chamar a atenção dela**. O aluno normal a gente pode trabalhar sem muito concreto e eles captam, **a criança com microcefalia é muito mais lento o desenvolvimento delas. Eu vou precisar pegar na mãozinha dela para ela contornar o número**. [...] O brincar é muito importante, a professora **vai ter que ensinar brincando**. [...] É bom **usar óculos coloridos e grandes, tiaras coloridas, algo que chame a atenção daquela criança**, e

sempre chamar a criança pelo nome. [...] E os critérios de avaliação tem que ser de acordo com o que ela desenvolveu, de acordo com o que ela entende. Não precisa ela fazer uma prova e tirar 8 ou 10, ela pode me mostrar que aprendeu até com o olhar dela. [...] Não vai ser fácil não, se a gente quiser um desenvolvimento melhor, mais significativo, tem que investir em todos os momentos, toda aula tem que ser diferente, porque a criança estimulada desenvolve. É trabalhoso, mas eu acho que quem vai ganhar mais são os alunos normais, porque a aula vai ficar tão dinâmica, tão colorida, diferente, vai ser uma novidade, uma invenção nas aulas.

No fragmento 09 é possível observar novos elementos que constituem a dinâmica imaginativa de Íris, em relação a docência junto a crianças com a SCVZ (*Gegenstand*). Quando ela diz que “os alunos normais irão ganhar com as aulas”, inferimos essa ser uma **resistência de amplificação**, pois ela imaginar que todos seus alunos obterão vantagens a partir de sua nova prática de ensino é um fator que facilita sua relação com o *Gegenstand*.

Observamos ainda a antecipação de mais um obstáculo quando Íris diz que “o desenvolvimento da criança com microcefalia é muito lento”, esse fato é um desafio para sua prática profissional. Porém mais adiante, ainda no fragmento 09 ela diz que a criança estimulada desenvolve, com isso, “a estimulação” configura uma **resistência de circunvenção** imaginada por ela, como capaz de driblar o desafio da lentidão do desenvolvimento da criança com a Síndrome.

É curioso observar que Íris faz um movimento ambivalente de significação em relação à criança com a SCVZ, tal como admitido por Valsiner (2006). Ao mesmo tempo em que ela considera que as crianças terão um desenvolvimento muito lento, imagina também que a estimulação é capaz de promover o desenvolvimento. Vimos então esse ponto de tensão entre considerar as crianças capazes ou não de se desenvolverem, e com isso há a emergência de uma borda que separa essas duas possibilidades distintas, porém não excludentes.

Acreditamos que para reduzir a tensão da ambivalência provocada pela decisão de escolher entre os opostos, Íris significa que as crianças têm condições de se desenvolverem, pois os vetores de ação imaginados por ela (figura 8), que serão apresentados a seguir, seguem na perspectiva de que ela acredita que a criança pode aprender. Outra **resistência de circunvenção** imaginada por Íris diz respeito aos critérios de avaliação serem flexíveis, de modo que poder “avaliar a criança de acordo com o nível de desenvolvimento que se encontra”, dribla alguns desafios da sua atuação profissional e facilita sua relação com o *Gegenstand*.

Ainda na segunda entrevista, após imaginar os obstáculos, e as resistências de amplificação e circunvenção, Íris diz: **“amanhã eu estou indo para uma PNAIC, eu quero chegar para o pessoal da educação especial daqui, e perguntar o que é que está se fazendo para preparar os professores ainda este ano, uma formação, algum momento pra gente ficar**

um pouco informada de como receber esses alunos amanhã, porque é amanhã já minha gente, eu vou perguntar isso a elas, de verdade”. Presumimos que ir à reunião e cobrar por ações voltadas a instrumentalização dos professores para a docência de crianças com a SCVZ, é um **vetor de ação** imaginado por Íris. No que concerne à antecipação de novos vetores de ação, a partir dos trechos de fala apresentados até aqui, observamos as seguintes possibilidades de atuar no futuro, imaginadas pela docente nesse segundo encontro:

- Ir a reunião do PNAIC pedir por formações continuadas sobre a SCVZ;
- Em alguns momentos dar atenção exclusiva à criança com a SCVZ;
- Usar materiais brilhosos e coloridos que chamem a atenção da criança com a SCVZ;
- Trabalhar os conteúdos trazendo elementos que a criança possa ver e pegar;
- Falar com a criança e sempre chamá-la pelo seu nome;
- Pegar na mão da criança para que contorne os números;
- Ensinar brincando;
- Fazer com que toda aula seja diferente.

Em termos de classificação genéricas os vetores de ação imaginados por Íris serão categorizados da seguinte forma: V1 busca por formação continuada; V2, V3, V4, V5, V6 e V7 estratégias didáticas. Convém ressaltar que as estratégias didáticas consistem em explorar e aplicar os recursos disponíveis a fim de atingir objetivos específicos (NICOLA; PANIZ, 2016). Assim, quando Íris imagina que irá confeccionar determinados materiais, mudar sua forma de trabalho, ou mesmo empreender mais atenção à criança, são estratégias imaginadas por ela para atingir o objetivo de lecionar com êxito para crianças com a SCVZ. Como veremos na figura 8 após obter algumas informações sobre a SCVZ, os vetores de ação de Íris se concentram no eixo temático de estratégias didáticas para docência de crianças com a Síndrome.

Nesse segundo encontro Íris traça vetores de ação mais direcionados à sua prática docente para com esse público. Por ter aprendido que a comunicação direta com a criança é importante para sua aprendizagem, Íris imagina que deverá se direcionar a criança e chamá-la pelo nome. Por ter lido que as crianças podem apresentar baixa visão, ela imagina que irá preparar materiais coloridos, em alto relevo que sejam capazes de atrair a atenção do aluno.

Além disso, por ter aprendido que a criança poderá apresentar mobilidade reduzida nos membros inferiores e superiores, a profissional imagina que precisará pegar na mão da criança para auxiliá-la no momento das atividades, e por vezes dedicar atenção exclusiva a ela. E em

meio a tudo isso, Íris imagina que deverá ensinar a seus alunos por meio de brincadeiras, tornando todas as aulas diferentes, de modo a promover o máximo desenvolvimento das habilidades dessas crianças. A figura 08 ilustra a dinâmica imaginativa de Íris, no segundo encontro, em relação ao que ela imagina do fazer docente a crianças com a SCVZ (*Gegenstand*).

Figura 8: Dinâmica imaginativa de Íris referente ao *Gegenstand* “Docência a crianças com a SCVZ” (segundo encontro).

EXPERIÊNCIAS PASSADAS E CONTEXTUAIS REFERENTES À:

ÍRIS:
*Ter pesquisado na internet e lido artigos sobre as especificidades da SCVZ e as estratégias de estimulação a essas crianças

ESCOLA:
*Existência de salas exclusivas para algumas crianças com deficiência que não são incluídas nas salas regulares

RESISTÊNCIAS DE AMPLIFICAÇÃO

- Ter todo o material necessário
- O cuidador é peça chave
- Quem vai ganhar são os alunos “normais”
- Comunicação com a criança é importante
- O lúdico é fundamental
- A aceitação deve vir da família e de toda a escola

OBSTÁCULOS IMAGINADOS POR ÍRIS

- Vai ser assustador
- Não é fácil pensar em uma aula
- A escola não está preparada
- Vai ter rejeição por parte dos professores
- O desenvolvimento das crianças com a SCVZ é muito lento
- Se a criança tiver múltiplas deficiências não vai ser fácil
- As crianças com a SCVZ vão ficar em salas exclusivas?

REESISTÊNCIAS DE CIRCUNVENÇÃO (transpõe os obstáculos)

- Ter uma oficina
- Ter ajuda da cuidadora
- Estimular a criança com a SCVZ
- Avaliar de acordo com o desenvolvimento da criança
- Estar preparada psicologicamente

VETORES DE AÇÃO



Fonte: a autora

DIRECIONALIDADE NO TEMPO IRREVERSÍVEL

FUTURO ANTECIPADO IMAGINATIVAMENTE



Na figura 08 podemos observar que Íris imagina os fatores que facilitariam sua prática docente a crianças com a SCVZ (resistências de amplificação), porém ela também imagina o que chamamos de obstáculos, ou seja, os desafios para que sua atuação seja exitosa. Entretanto se prospecta ao futuro para imaginar os fatores que poderiam lhe ajudar a driblar tais obstáculos e facilitar sua relação com o *Gegenstand* (resistências de circunvenção) e por fim, se distancia ainda mais do aqui-agora e imagina os vetores de ação, ou seja, as possibilidades de atuar no futuro com essas crianças, a partir das resistências antevistas.

É necessário frisar que essa dinâmica imaginativa de Íris no segundo encontro, possivelmente surge a partir das leituras feitas pela profissional ao longo da semana sobre a SCVZ, bem como a partir do seu contexto de trabalho atual, onde ela observa a falta de recursos na Escola Recanto do Saber, e a existência de um modelo de inclusão escolar segregacionista, onde nem todos os alunos com deficiência são incluídos em salas de aula regulares conforme recomenda a legislação.

Essa discussão nos permite observar a dinâmica dos processos imaginativos de Íris em relação a docência a crianças com a SCVZ. Ela transita entre passado, presente e futuro, a fim de significar essa possível prática docente. Vimos como ao se prospectar ao futuro, a profissional realizou movimentos de adaptação, gerenciamento de incertezas e circunvenção de dificuldades que poderiam impedir sua atuação junto a essas crianças, o que reitera o fato da imaginação ser uma função mental superior de grande importância para a atuação do sujeito no mundo frente a situações novas e desafiadoras.

A seguir exibiremos as informações obtidas no último encontro com Íris e analisaremos as suas produções feitas a partir da Caixa de Surpresas. Nos debruçaremos ainda, na compreensão dos novos conteúdos imaginativos de Íris que emergiram no momento da entrevista.

7.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES REALIZADAS POR ÍRIS A PARTIR DA CAIXA DE SURPRESAS (TERCEIRO ENCONTRO)

O terceiro e último encontro com Íris ocorreu no almoxarifado da escola, uma sala pequena onde os produtos de limpeza usados na instituição ficam guardados. Toda a entrevista teve duração de 34m:43s, e foi dedicada ao recebimento da Caixa de Surpresas e à investigação das significações atreladas às produções realizadas pela participante ao longo de 53 dias desde que a Caixa lhe foi entregue.

A Caixa de Surpresas (figura 5) é um recurso planejado nesse estudo para explorar as diversas produções sônicas da participante, relativo ao que ela imagina da docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Concebemos a Caixa de Surpresas como uma espécie de sonda cultural, que é um instrumento de investigação surgido inicialmente na área do *Design* a fim de obter o perfil de determinados grupos, a partir do registro feito pelas pessoas de alguns aspectos da sua vida, ou cotidiano em relação a algum tema (MACIEL, 2018).

O uso das sondas culturais possibilita que os sujeitos falem de forma criativa sobre medos, sonhos, esperanças, etc. É uma forma de expandir as possibilidades de diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado (MACIEL, 2018). Os elementos que compõem a sonda variam de acordo com os objetivos da pesquisa, e podem ser os mais diversificados como: câmera fotográfica, diários, blocos de anotação, materiais de papelaria etc.

No caso da presente pesquisa, por se tratar de uma professora de Educação Infantil, optamos por montar a Caixa com materiais que ela já utiliza no seu cotidiano, como canetas, tintas, colas e papéis, e deixá-la livre para acrescentar materiais que desejasse. Nós optamos por este material também porque ele permite uma criação pouco diretiva por parte da participante a respeito da experiência de futuro alvo da investigação. Diz-se pouco diretiva porque se sabe que, mesmo os desenhos da embalagem onde está o hidrocor oferecido na Caixa, pode inspirar a criação, assim como cores, texturas e tipos de papel. Mas o material ofertado ao mesmo tempo abre possibilidades de criação na Caixa, e oportuniza a produção icônica requerida nessa investigação.

Como de praxe, o uso de sondas consiste na entrega do material pelo pesquisador ao participante, e após dar as orientações relativas à proposta do trabalho o usuário registra as informações de maneira livre, durante um tempo determinado (MACIEL, 2018). No caso do presente estudo, o tempo determinado inicialmente foi de 15 dias, porém por problemas pessoais da participante, a sonda voltou para mim após 30 dias do prazo planejado inicialmente, o que não foi um aspecto negativo, já que ao longo desses dias a docente por iniciativa própria pôde aprender sobre a SCVZ, e ampliar a produção de materiais a partir da Caixa.

Para o terceiro encontro, Íris montou uma espécie de roteiro (ANEXO A) contendo conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, considerando a presença da criança com a SCVZ em sua sala. Além disso, imaginou estratégias didáticas e criou a partir da Caixa de Surpresas materiais a serem utilizados para trabalhar os seguintes conteúdos: Letras; Números; Formas Geométricas e Cores (ANEXO D). A seguir analisaremos como Íris imaginou trabalhar cada um desses conteúdos, a partir dos recursos produzidos por ela.

Fragmento 10

Gessivânia: Bom tia Íris, hoje é a última etapa para então concluirmos a pesquisa. E eu gostaria de saber o que você produziu a partir da Caixa.

Íris: Eu coloquei assim: sugestões de atividade e/ou recursos pedagógicos. **Trabalhar as letras: confeccionar letras em alto relevo, coloridas e de diferentes texturas, quando apresentar a letra à criança sempre falar para chamar a sua atenção, e permitir que a mesma sinta a textura e faça o contorno da letra.** [...] Você vai trabalhar tanto as vogais como o alfabeto todo. Você trabalha com textura e cor e sempre repetindo a letra e **fazendo com que ela sinta, ela não vai ter força para pegar, você vai ter que segurar na mão dela, vai ter que ajudar**, dependendo do grau dela né? Trouxe esse aqui pra você ver, que esse exemplo pode ser feito dessa forma, com letras em alto relevo, coloridas ou de texturas diferentes, e é muito importante.

No último encontro Íris se dedica ainda mais a falar sobre os recursos pedagógicos para trabalhar com crianças com a SCVZ. Confeccionou, inclusive a partir da Caixa de Surpresas, alguns materiais que lhe auxiliariam em sua prática. Portanto, podemos inferir que “a docência a crianças com a SCVZ” é o *Gegenstand* que continua a ser significado por Íris nesse terceiro encontro. Quando Íris imagina que “a criança não vai ter força”, ou seja, coordenação motora para pegar na letra, supomos ser esse um obstáculo imaginado, porque dificultaria a atuação da profissional junto a essa criança. Porém ela complementa dizendo que “o professor deverá segurar na mão da criança”, e com isso observamos a antecipação de uma **resistência de circunvenção**, já que pegar na mão da criança, dribla a sua dificuldade motora em segurar a letra confeccionada em alto relevo, e conseqüentemente facilita a prática da docente.

Quando Íris me mostra a vogal U (figura 9) que produziu usando papel guache colorido, ela imagina ainda que essa “letra poderá ser produzida em alto relevo”, e sempre que apresentá-la “ênfatizar a comunicação verbal ao dizer o nome da letra” e “fazer com que a criança pegue e faça o contorno”. Esses são **vetores de ação** imaginados por Íris em relação a sua aula sobre as letras, ou seja, são possibilidades de agir ao longo do tempo junto a crianças com a Síndrome. A figura a seguir é a produção de Íris utilizando papel guache que continha na Caixa de Surpresas para elaborar o recurso que ela imagina que lhe auxiliará na sua prática profissional.

Figura 9- Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as letras para crianças com a SCVZ.



Fonte: a autora

Dando continuidade ao que imagina de suas aulas considerando a inclusão da criança com a SCVZ, para dar aula sobre os números Íris diz:

Fragmento 11

Íris: **Pode-se trabalhar com canudinhos coloridos, usar tampinhas junto com o número correspondente. Eu trouxe tampinhas de várias cores, a criança vai sentir que é diferente a textura, tá vendo? E tem o número e a quantidade, isso é muito bom para a aprendizagem da criança, é mais significativa. Dá trabalho, é complicado, mas a gente pode fazer dessa forma e trabalhar até o nove [...] Aqui você vai mostrar os números com tampinhas, ou alguma outra coisa que seja em alto relevo, aí apresenta o número um bem bonito para a criança e um objeto, apresenta o dois com dois objetos etc. [...] Eles vão identificar e fazer o reconhecimento do numeral à quantidade, esse é um trabalho muito demorado.**

Quando Íris imagina que deverá trabalhar os números considerando a inclusão da criança com a SCVZ, ela imagina que “será trabalhoso” ensinar essas crianças o reconhecimento de numerais e quantidades, presumimos ser essa a antecipação de um obstáculo, que dificulta e torna trabalhosa sua prática docente junto a essas crianças. Porém Íris não bloqueia sua relação com o *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”, e segue o processo de significação ao imaginar que irá “usar objetos com os numerais correspondentes” por considerar esse um recurso capaz de tornar significativa a aprendizagem desses discentes. Com isso, “utilizar objetos com numerais correspondentes”, tal como ela criou a partir da Caixa de Surpresas (figura 10) é uma **resistência de circunvenção** capaz de balizar o desafio de ensinar a crianças com a Síndrome.

Enquanto **vetor de ação** Íris imagina que irá “mostrar para criança os numerais seguidos de tampinhas ou objetos em alto relevo em quantidades correspondentes ao numeral apresentado”. Ela acredita que se no futuro tiver em sua sala uma criança com a Síndrome, precisará utilizar esse recurso para que a criança mesmo com cegueira ou baixa acuidade visual possa sentir os números em alto relevo (feitos de cola gliter) e os objetos correspondentes às quantidades (Íris usou tampinhas de garrafa) para então aprender esse importante conceito. A figura 10 é o instrumento produzido por Íris, imaginado para auxiliar na promoção da aprendizagem de números.

Figura 10- Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para trabalhar os números com crianças com a SCVZ



Fonte: a autora

Para realizar a produção apresentada na figura 10, Íris utiliza alguns materiais dispostos na Caixa, como papel cartão e tinta em auto relevo para produzir as tarjetas para trabalhar os numerais, e providencia tampinhas de garrafa plástica para montar seu instrumento pedagógico. Quando eu pergunto o porquê Íris decidiu fazer esse material e como ele pode ajudar na sua prática docente, ela diz: *Eu fiz essas tarjetas porque se a criança com microcefalia não ver, você vai ter que fazer ela sentir, se ela não ouvir e ver, eu vou ter que trabalhar em libras. “A criança ou vendo ou não vendo, de algum jeito eu vou ter que trabalhar, de algum jeito tem que acontecer a aprendizagem, sem aprender é que ela não pode ficar”*. A fala de Íris nos permite inferir o quão significativo para ela foi a produção desse instrumento de trabalho. Ela imagina que é um mecanismo capaz de auxiliar na sua prática docente, e tornar possível o processo de aprendizagem da criança.

Íris prossegue explanando acerca dos conteúdos a serem trabalhados e as estratégias criadas por ela a partir da Caixa de Surpresas. No que concerne ao conteúdo Formas Geométricas, Íris diz:

Fragmento 12

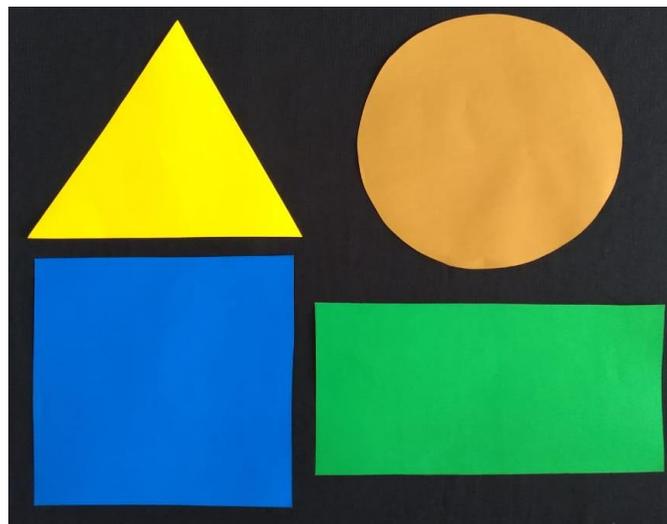
Íris: **Utilizar as formas em recortes** para a criança perceber, tocar cada forma, e que seja colorida. [...] **Trazer para criança objetos que sejam representados pelas**

formas, e fazer a relação, sempre utilizando a comunicação e a expressão com a criança, sempre falar o nome “quadraado”. Com a criança com microcefalia tem que ter muito material didático, eu posso trazer um chapeuzinho de festa para ele fazer a identificação do triângulo, mesmo que ele não fale, eu vou falar, ele vai olhar para minha boca. Posso trazer um dado, uma bola, uma caixa de sapato [...] É trabalhoso demais, mas eu acredito que é válido.

A fala de Íris no fragmento 12 aponta para mais **vetores de ação**, ela imagina que no futuro durante sua aula irá “apresentar as formas geométricas recortadas para que a criança a sinta”, além disso, vai “ênfatizar a comunicação verbal” e se expressar de modo que a criança comece a ir compreendendo o nome de cada forma. Íris imagina ainda que irá “levar para sala de aula objetos como bolas, caixa de sapato e dado”, para a criança começar a fazer a associação entre as formas geométricas e os objetos do dia a dia.

Enquanto resistência, podemos observar que Íris ao dizer no fragmento 12 que para trabalhar com a criança com a Síndrome tem que “ter muito material didático”, presumimos ser essa a antecipação de uma **resistência de amplificação**, pois facilitaria a relação de Íris com o *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”, aumentando a chance de êxito em sua atuação profissional. A figura 11 é o material produzido por Íris a partir da Caixa, e remete a como ela imagina trabalhar Formas Geométricas considerando a inclusão da criança com a Síndrome.

Figura 11- Produção de Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as formas geométricas a crianças com a SCVZ



Fonte: a autora

O quarto e último conteúdo que Íris imaginou trabalhar considerando a inclusão da criança com a SCVZ foi as cores, e a esse respeito ela diz:

Fragmento 13

Íris: Eu acho que as primeiras cores que têm que ser apresentada as crianças são as primárias, que é o amarelo, o azul e o vermelho. **Mas aí no caso eu pensei em utilizar a cortina de cores com tarjetas coloridas, e sempre que mostrar a cor falar o nome da cor com bastante ênfase. Pode até passar a cortina no rosto dele para ele sentir, vibrar, ter um sininho, isso aqui trabalha muita coisa.**

Gessivânia: Desses materiais que você fez, qual deles você fez pensando exatamente na criança com a Síndrome? Algum que você ainda não tenha trabalhado?

Íris: **A cortina de cores.** Eu trabalho mais com meus alunos as formas geométricas, mas não em alto relevo. Os números também não trabalho dessa forma com as tampinhas e os numerais em alto relevo, então **todas as atividades eu fiz pensando na criança com microcefalia.** [...] **Essa cortina aqui eu nunca pensei pra meus alunos, e eu achei super interessante, sinceramente o alto relevo eu nunca pensei pra meus alunos.** É uma coisa diferente, e eu pensei pra eles em fazer diferente, e esses meus iam amar, vão amar porque o nosso mal, **o nosso maior pecado é não pensar que pode acontecer, que pode chegar pra você, então você não se prepara, mas se você se prepara mesmo sem, quando chegar você não vai ter muita dificuldade, você só tem dificuldade porque você nunca pensou que pode acontecer.** Ai começa a vir ideias que você poderia estar usando em sua sala e você não está, porque você nunca se atentou pra isso, **tem que vir um estímulo de fora pra te acordar.** De repente, **você veio com o seu trabalho com essa temática que eu nem imaginava de conhecer e veio, é de Deus, porque traz pra gente uma coisa que a gente precisava estar atendida a muito mais tempo, era para nós estarmos trabalhando com isso a muito tempo.**

A fala de Íris aponta para possibilidades de agir no futuro ao trabalhar as cores primárias. Enquanto **vetores de ação** ela imagina que poderá “utilizar a cortina de cores” (figura 12) “mostrar as cores e falar seus respectivos nomes com bastante ênfase”, “passar a cortina no rosto da criança para que ela sinta a textura do papel” e mesmo “colocar alguns sininhos” para que a cortina tenha sons que possam estimular a atenção e audição da criança.

Figura 12- Cortina de cores: recurso elaborado por Íris a partir da Caixa de Surpresas para ensinar as cores a crianças com a SCVZ



Fonte: a autora

A figura 12 é a estratégia didática criada por Íris para trabalhar as cores com seus alunos considerando a inclusão da criança com a SCVZ em sala de aula. Ela utilizou papel crepom e tesoura que continha na Caixa, e incluiu um rolo de papel higiênico para finalizar sua produção. Segundo Íris, aquela foi a primeira vez que ela produziu o objeto intitulado por ela como cortina de cores. Podemos observar que a partir do uso da Caixa de Surpresas, a docente elaborou materiais significativos para sua prática docente a crianças com a SCVZ, ela criou a cortina de cores, tarjetas de números com tampinhas em alto relevo, formas geométricas coloridas e letras recortadas, que são artefatos que antes da pesquisa, não havia sido pensados por ela como úteis em sua prática profissional.

A situação de pesquisa promoveu, assim, uma mobilização de processos imaginativos e criativos, e até interferiu na prática profissional atual da participante. Isso fica evidente quando ela diz ainda no terceiro encontro: “*eu até tenho em minha sala um alfabeto de libras, eu botei depois desses encontros nossos, porque é interessante que eles conheçam*”. Após o início da pesquisa, Íris começa a considerar a possibilidade da chegada de uma criança com deficiência em sua sala de aula, e já elabora um alfabeto em libras para começar a introduzir com seus alunos a ideia de inclusão.

No fragmento 13 Íris diz que ao chegar com a minha temática de pesquisa, e conseqüentemente com a proposta para que ela fale sobre a Síndrome e produza algo a partir da Caixa, eu sou “*um estímulo que a acorda*”, e a faz pensar em uma temática que ela não

imaginava conhecer. Portanto a pesquisa promove uma espécie de intervenção que, não foi planejada, mas surgiu porque Íris decidiu acolher e se envolver no estudo.

Ainda no fragmento 13, a docente diz que a dificuldade em incluir a criança com a SCVZ surge porque não há preparação prévia para recebê-las. Podemos presumir que “se preparar para a docência de crianças com a SCVZ mesmo sem tê-la em sala de aula”, é uma **resistência de circunvenção**, ou seja, uma forma de balizar os desafios atrelados a essa prática docente.

O movimento de Íris imaginar a chegada de crianças com a SCVZ; imaginar a possibilidade de recursos e estratégias didáticas para a docência a esse público; e criar a partir da Caixa de Surpresas materiais capazes de atender algumas das especificidades desses discentes, é uma possibilidade da docente se preparar e, conseqüentemente se adaptar para a docência dessas crianças. Quando Íris diz: *“se você se prepara mesmo sem, quando chegar você não vai ter muita dificuldade, você só tem dificuldade porque você nunca pensou que pode acontecer. Ai começa a vir ideias que você poderia estar usando em sua sala e você não está”*. A fala da docente nos remete as proposições de Tateo (2015) que afirma que a imaginação é uma forma específica de adaptação ao meio ambiente, que possibilita uma auto-regulação, e essa se dá por meio de um processo de produção de significados.

No que concerne a imaginação enquanto uma função que oportuniza a adaptação, isso fica ainda mais claro quando eu pergunto se para produzir aqueles materiais da caixa Íris imaginou algum perfil de aluno, quanto a isso ela diz: *eu pensei na criança com o caso mais grave, toda paralisada mesmo, fui logo pra ela, depois quando eu comecei a ler, eu vi que tem casos menos graves, mas que também tem limitação. [...] Imaginei logo um caso mais sério, é melhor pensar no mais sério, do que num caso mais fácil, porque eu pensando no mais sério é mais fácil solucionar o mais fácil, e se imaginar o mais fácil e vem um mais sério? Aí eu me vi logo com essa criança, com o caso mais grave.*

Na fala de Íris vê-se que, através da possibilidade de se prospectar ao futuro, a pessoa se torna capaz de gerenciar as incertezas, desafios e tensões geradas por uma dada situação. No caso de Íris, ao imaginar uma criança com mais comprometimentos, ela está se preparando previamente para receber tanto um discente com múltiplas deficiências, quanto um com menor intensidade de agravos. É através dessa prospecção ao futuro, que Íris vai significando essa possível prática docente e, se adaptando frente aos obstáculos, isso porque, mediante a antecipação de resistências de amplificação, circunvenção e criação de vetores de ação, ela imagina as possibilidades de conseguir êxito com a docência das crianças com a SCVZ, e apesar de todos os desafios, não bloqueia a possibilidade de lecionar para esses discentes.

É importante lembrar, que todas as produções da Caixa de Surpresas estão imbuídas de significação, valor afetivo e prospecção de futuro, pois Íris imagina que são recursos que oportunizarão a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com a Síndrome. No fragmento abaixo Íris fala um pouco da sua experiência em produzir os recursos didáticos a partir da Caixa.

Fragmento 14

Gessivânia: Como foi para você a experiência de confeccionar esse material?

Íris: Olhe, tudo é novo, mas se não estudar não sai, você **tem que estudar para saber o porquê a criança precisa de mais comunicação, precisa do colorido, porquê estimula, como é que a criança é.** Você tem que estudar, você não pode fazer de qualquer jeito, por isso que eu fiz essas pesquisas e disse, eu **vou imaginar essas crianças para entender um pouquinho como eu posso trabalhar com essa criança. Aí comecei a imaginar e fui fazendo, vai surgindo as ideias e eu coloquei no papel, porque eu não pude fazer tudo, mas dá pra você ver que dá pra fazer muito material, e criar, construir.**

Gessivânia: Qual foi a sensação de imaginar que pode chegar uma criança com microcefalia na sua sala nos próximos anos?

Íris: Só na hora que a gente vai saber, eu tô pra receber, mas eu **já sei que não tenho apoio, e a escola sabe, o governo sabe, mas sozinha eu não dou conta, sozinha nenhum professor dá conta, não é que é incapaz, não é isso, é que tem que ter o apoio,** essa criança vai precisar muito de alguém, **ela vai ser muito dependente. Vai vir crianças que talvez não ande, não fale, não se mexa, se ela não se mexer você vai fazer de algum jeito ela sentir, é muito complicado.** Então, **que venha e que aprenda, e que nós profissionais da educação sejamos vistos com outro olhar, tenha essa ajuda, esse apoio, eu mesmo luto por esse apoio. Eu fui para o PNAIC, no final eu disse, só tenho uma coisa a falar, vamos pensar na microcefalia? Um curso para os professores, uma preparação, um momento de oficina, imagine cada professor criar um objeto?** E isso está faltando de verdade.

A partir do fragmento acima podemos fazer algumas reflexões importantes. A primeira é que Íris significa que estudar e buscar informações sobre a SCVZ são fatores que facilitarão a sua prática docente junto a essas crianças, portanto, “estudar para saber o que a criança com a SCVZ precisa” é uma **resistência de amplificação** imaginada por Íris. Mais abaixo quando pergunto a sensação de imaginar a docência para as crianças com a Síndrome, Íris já diz que “sabe que não tem apoio”, o fato de não ter apoio é um obstáculo imaginado por ela, que dificulta significativamente sua relação com a docência a essas crianças. Entretanto, ela diz ainda, que “luta pelo apoio”, assim, o apoio aparece como uma **resistência de circunvenção**, ou seja, como possibilidade de driblar as dificuldades imaginadas por ela.

Íris diz ainda que sabe que receberá essas crianças em sua sala, e elas virão com múltiplas deficiências, e mesmo imaginando que não pode contar com o apoio de ninguém, ainda assim diz: “*que venha e que aprenda*”. Podemos observar mais uma vez que a significação de Íris em relação à docência de crianças com a SCVZ é ambivalente: ela continua

a apontar os obstáculos, e ainda assim continua a acreditar na possibilidade de aprendizagem da criança com a SCVZ.

Como bem salienta Valsiner (2012, p. 54) “sentimentos e pensamentos humanos, em sua realidade que é ambígua é cheio de ambivalência”. É comum que Íris transite entre o é difícil, mas é possível. É esperado que sentimentos opostos de vou conseguir e não vou conseguir coabitem em relação ao mesmo objeto de significação. Isso porque a psique opera nessa zona de tensão (borda) e busca por meio do uso e da manipulação de signos fazer julgamentos, tomar decisões e com isso reduzir a ambivalência.

Se analisarmos as produções de Íris na Caixa de Surpresas, podemos observar que são signos criados por ela para reduzir a ambivalência entre acreditar que a docência a crianças com a SCVZ é ou não possível. Quando ela cria exclusivamente, recursos didáticos, ou seja, materiais pensados para trabalhar determinados conteúdos com a criança com a SCVZ, ela decide escolher acreditar que docência será possível, e que por meio da ludicidade e de materiais concretos a criança poderá aprender.

Os objetos da Caixa de Surpresas, parecem ter uma importância particular, porque eles traduzem que Íris ultrapassou a barreira do não sei, e seguiu em direção à criação de vetores de ação muito mais precisos e direcionados ao fazer docente junto a crianças com a SCVZ. É importante frisar que as produções da Caixa aparecem como vetores de ação, pois exibem as possibilidades imaginadas por Íris de agir ao longo do tempo.

Como veremos a seguir (figura 13), os vetores de ação criados pela participante se expandem consideravelmente após ela construir os objetos a partir da Caixa, porque ela amplifica a sua relação com a docência, e expande as suas possibilidades de ação futura. Nesse terceiro encontro os vetores de ação traçados por Íris podem ser organizados em uma única categoria genérica chamada por nós de estratégia didática (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10 e V11). Convém lembrar que as estratégias didáticas são formas criativas do professor utilizar recursos que possam estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial dos alunos (NICOLA; PANIZ, 2016). É possível observar que no último encontro os vetores de ação da participante estão exclusivamente relacionados ao uso de recursos que foram elaborados e imaginados como úteis no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com a SCVZ.

Outro ponto que merece destaque é quando Íris diz no fragmento 13 que foi à reunião do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e cobrou ações da secretaria de educação do município quanto a formações e preparo técnico para a docência a crianças com a SCVZ. Convém lembrar que no segundo encontro, um dos vetores de ação imaginados por Íris

foi à ida a reunião do PNAIC para cobrar soluções para a problemática de ausência de formações sobre Vírus Zika na Escola Recanto do Saber, e no terceiro encontro observamos que esse vetor se tornou uma ação concretizada pela participante, o que reforça a ideia de que imaginar o futuro nos auxilia a coordenar as ações presentes.

A figura abaixo ilustra a dinâmica imaginativa de Íris ao longo desse terceiro e último encontro. A imagem nos possibilita observar que a experiência de produzir os materiais a partir da Caixa de Surpresas, transforma significativamente a dinâmica imaginativa de Íris em relação ao *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”.

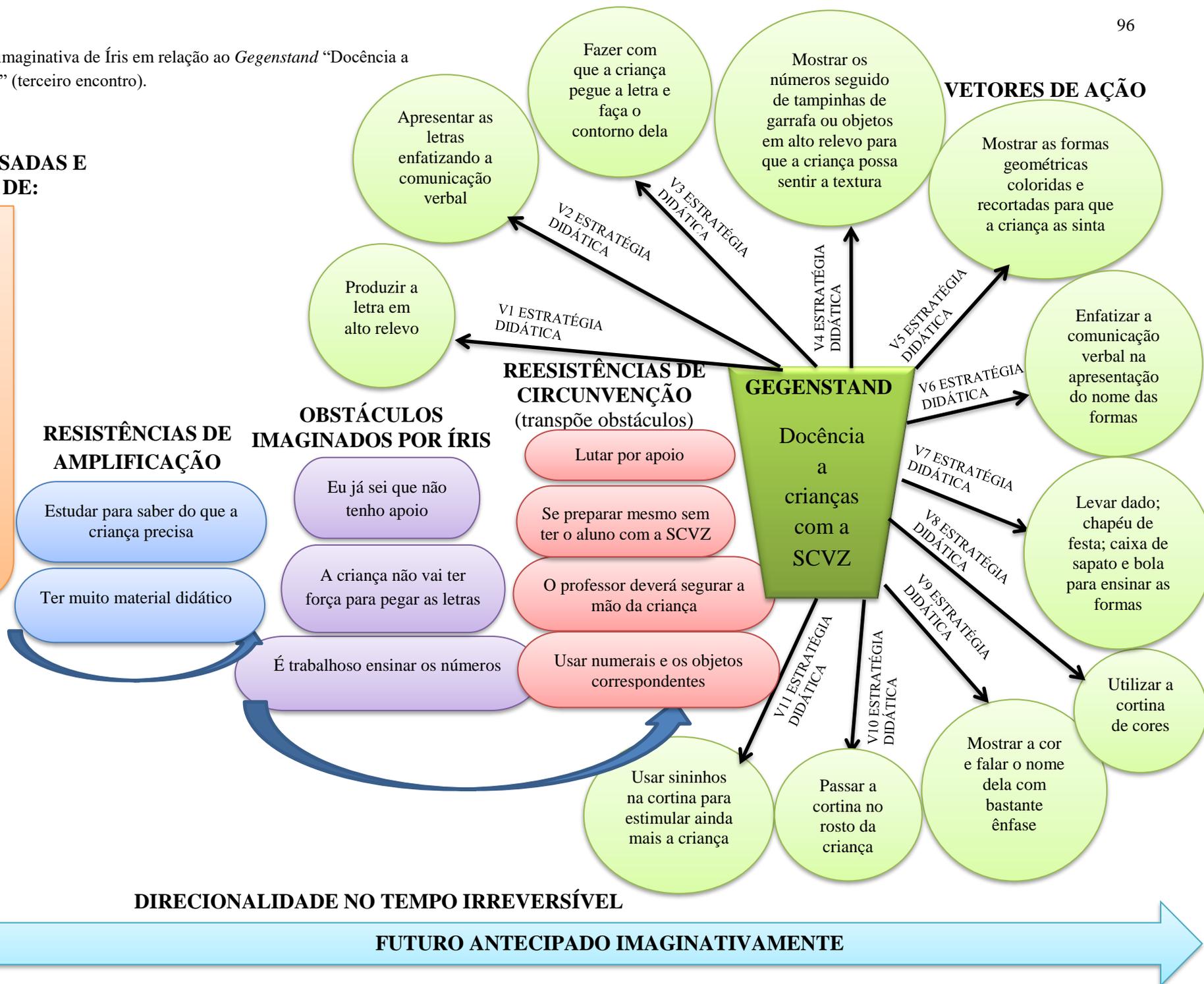
Figura 13- Dinâmica imaginativa de Íris em relação ao *Gegenstand* "Docência a crianças com a SCVZ" (terceiro encontro).

EXPERIÊNCIAS PASSADAS E CONTEXTUAIS DE:

ÍRIS:

*Ter pesquisado na internet e lido artigos sobre as especificidades da SCVZ e as estratégias de estimulação a essas crianças

*Ter produzido a partir da Caixa de Surpresas materiais didáticos para trabalhar com a criança com a Síndrome



Fonte: a autora

Conforme observado na figura 13 a dinâmica imaginativa de Íris no último encontro tem uma considerável expansão de vetores de ação, o que nos faz presumir que manipular a Caixa de Surpresas e usar este instrumento para significar seu futuro, foi importante para que a docente traçasse possibilidades de ações futuras relativas a docência de crianças com a SCVZ. Íris diz ainda que a partir da Caixa produziu materiais que seriam úteis até mesmo para sua atuação profissional hoje, e que seus alunos sem deficiência muito poderiam se beneficiar desses materiais. Podemos presumir que a experiência de manipulação sógnica, a partir da Caixa de Surpresas, além de expandir as possibilidades de atuação futura de Íris, amplia também suas possibilidades de ação no presente com os discentes com desenvolvimento típico.

Conforme discutido até o momento, Íris engajou-se com a pesquisa de tal modo que começou a concretizar alguns vetores de ação imaginados por ela ao longo do estudo. Vimos que a docente realizou pesquisas na internet a fim de aprender sobre a SCVZ, e desde então sua dinâmica imaginativa passa por significativas transformações. Observamos ainda que ela insere em sua sala de aula o alfabeto em libras, e vai às reuniões do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e cobra por formações que instrumentalize para a docência de crianças com a SCVZ. A fim de compreendermos melhor as transformações na dinâmica imaginativa de Íris ao longo de aproximadamente dois meses de entrevistas, exibiremos a seguir uma reflexão sobre tais mudanças ocorrendo em um tempo irreversível.

7.5 CONCLUINDO ESTE ESTUDO: AS TRANSFORMAÇÕES NA DINÂMICA IMAGINATIVA DE ÍRIS

O processo de construção de dados teve duração de 55 dias, distribuídos em três encontros. Cada encontro contou com entrevistas semiestruturadas e no último contato com a docente foram exploradas as produções realizadas a partir da Caixa de Surpresas, e de um planejamento de aula pensado para atender a inclusão de uma criança com a Síndrome. As figuras 6, 8 e 13 exibem o diagrama da dinâmica imaginativa de Íris adaptado a partir de Valsiner (2014a) e Tateo (2017), e nos permitiram visualizar que o processo imaginativo da participante em relação à docência de crianças com a SCVZ, vai se transformando ao longo do tempo em que se deu a pesquisa.

Na primeira entrevista quando Íris tinha apenas informações superficiais sobre a SCVZ, ela parece ter dificuldade de imaginar os fatores que poderiam ajudar na sua prática docente junto a esse público (resistências de amplificação). Por ainda não ter conhecimento acerca das especificidades da Síndrome, imagina que os principais desafios se darão em função das más

condições na estrutura física da escola, e a falta de preparo técnico que faz com que os professores não saibam quais estratégias didáticas deverão ser formuladas para atender as necessidades desses discentes (tabela 1).

Nesse primeiro contato, o movimento de Íris de distanciar-se ainda mais do aqui-agora através da criação de vetores de ação, mostra que existe certa vagueza quanto às possibilidades de atuação junto a essas crianças. Ela diz que vai buscar aprender sobre a Síndrome a fim de conhecer as atividades que poderão ser desenvolvidas junto a esses discentes, e imagina ainda que deverá trabalhar a aceitação do aluno com a SCVZ, porém nesse primeiro encontro Íris ainda não tem clareza do “como fazer”, ou seja, ela não consegue imaginar de forma pormenorizada como deve ser a sua prática docente para crianças com a SCVZ (tabela 2).

Houve um considerável engajamento de Íris no processo de pesquisa, pois ela poderia escolher bloquear a possibilidade de dar aula a esses discentes, e decidir dizer que não saberia como atuar. Porém ela faz diferente. Vai para casa e pesquisa sobre a SCVZ, faz algumas leituras, e nos encontros subsequentes traz novas informações acerca do que imagina de sua prática docente a esses alunos. Ao adquirir maiores informações sobre a Síndrome, Íris no segundo encontro consegue expandir a imaginação de resistências de amplificação (tabela 1), ou seja, consegue antecipar mais fatores facilitadores da sua relação com o *Gegenstand* “docência a crianças com a SCVZ”.

Por outro lado, após ter dimensão dos comprometimentos ocasionados pela Síndrome, Íris consegue imaginar de uma nova maneira, de forma mais precisa e clara, sinalizando os obstáculos para a docência desses alunos (tabela 1) e extrapola a ideia da primeira entrevista de que os desafios são unicamente em relação à estrutura física da escola e à falta de preparo técnico dos docentes. Ela agora já consegue imaginar como desafios o processo lento de desenvolvimento das crianças, a possibilidade delas possuírem múltiplas deficiências, a dificuldade em adaptar uma aula para atender as necessidades desses alunos etc.

As resistências de circunvenção imaginadas por Íris na segunda entrevista demonstra que ela imagina com mais clareza como driblar os desafios de sua futura prática profissional, pois ela consegue imaginar oficinas e estratégias de estimulação enquanto fatores capazes de lhe permitir avançar nesse processo de significação. Por fim, a natureza dos vetores de ação se concentra na categoria de estratégias didáticas, e estão mais precisos quanto às possibilidades de atuação junto a esses discentes. Após estudar sobre a Síndrome, ela passa a imaginar que deverá utilizar materiais coloridos, promover aulas diferenciadas e investir fortemente na comunicação oral com a criança com a SCVZ (tabela 2).

Na terceira entrevista identificamos uma expressiva transformação na dinâmica imaginativa de Íris mediante a emergência de um grande número de vetores de ação que conseguem descrever com certa minúcia a atuação futura de Íris junto a crianças com a SCVZ. Tais vetores não só se ampliam quantitativamente, mas mudam na natureza de seu conteúdo, eles estão concentrados na categoria de estratégias didáticas, e exibem o “como ensinar” (tabela 2).

Após estudar sobre a Síndrome e, sobretudo, após construir os itens a partir da Caixa de Surpresas, Íris consegue antecipar vetores de ação que norteiam a sua atuação profissional junto a crianças com a Síndrome. Ela se distancia do aqui-agora e traça possibilidades de ação em direção a como ensinar as letras, os números, as formas geométricas e cores, e imagina de forma pormenorizada como fazer para atingir bons resultados. Para isso, Íris traça enquanto vetores de ação, utilizar materiais em alto relevo, levar objetos concretos para sala de aula, imagina como deverá se comunicar com a criança a fim de que ela consiga aprender mais facilmente etc. (tabela 2).

É possível observar ainda que na última entrevista, há uma súbita diminuição na quantidade de resistências imaginadas pela docente (tabela 1) o que reitera o fato de que nesse último encontro com o auxílio da Caixa de Surpresas o movimento de Íris é de imaginar ainda mais possibilidades de agir no futuro junto a esses discentes. Os recursos criados a partir da Caixa expressam que a participante decide imaginar que a docência será possível; a criança poderá aprender; e ela pode criar instrumentos facilitadores desse processo.

A criação dos itens da Caixa aponta ainda que os vetores de ação ganham uma característica de passo-a-passo, pois Íris ao descrever como utilizará cada objeto o faz de forma detalhada e sempre pensando na estimulação e aprendizagem das crianças com a Síndrome. Com isso, podemos inferir que a experiência de manipulação sígnica mediante o uso da Caixa de Surpresas, oportuniza um salto importante no processo de imaginar a docência a crianças com a SCVZ, pois Íris ultrapassa a borda, e se firma numa arena de possibilidades de que a docência às essas crianças pode ser exitosa.

Entretanto é preciso considerar que mesmo após realizar algumas leituras, Íris não traçou enquanto vetores de ação como proceder caso a criança venha a ter crises convulsivas em sala de aula, apresente disfagia, ou irritabilidade com choro constante, ou outras intercorrências em função da SCVZ. Inferimos que a iniciativa de ler e estudar sobre a Síndrome não anula a necessidade de uma preparação técnica com profissionais de saúde e educação, a fim de se obter informações mais precisas de como deve ser o processo de inclusão escolar de crianças com a Síndrome, e as formas de cuidado a serem empreendidas a esses discentes.

A tabela 1 abaixo, exhibe que as resistências antecipadas imaginativamente por Íris, passam por transformações ao longo da pesquisa. É possível observar ainda que na terceira entrevista as resistências aparecem em menor escala, pois conforme veremos na tabela 2, a partir do uso da Caixa de Surpresas a preocupação de Íris não é com a contra ação do *Gegenstand* (resistências) e sim com as diversas possibilidades de agir no futuro junto a esses discentes (vetores de ação).

Tabela 1- Os obstáculos e, as resistências de amplificação e circunvenção, em relação ao *Gegenstand* “docência de crianças com a SCVZ” em transformação ao longo do período da pesquisa.

Resistências e obstáculos imaginados por Íris no Primeiro encontro, antes da docente ler sobre a SCVZ.

Resistências e obstáculos imaginados por Íris no segundo encontro, após a docente pesquisar e ler sobre a SCVZ.

Resistências e obstáculos imaginados por Íris no terceiro encontro, após a docente produzir elementos a partir da Caixa de Surpresas.

25/04/2018

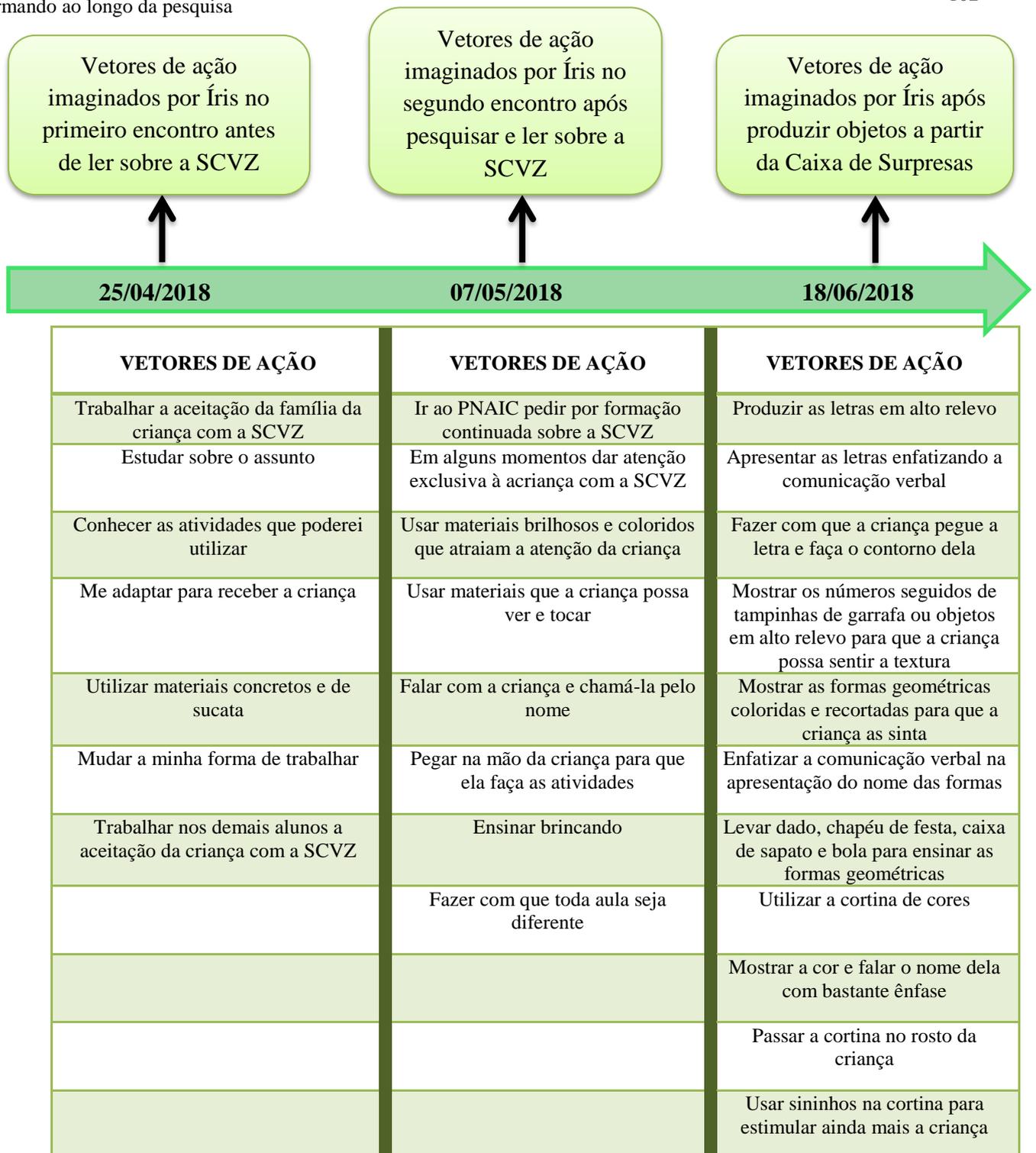
07/05/2018

18/06/2018

RESISTÊNCIAS DE AMPLIFICAÇÃO	OBSTÁCULOS IMAGINADOS POR ÍRIS	RESISTÊNCIAS DE CIRCUNVENÇÃO	RESISTÊNCIAS DE AMPLIFICAÇÃO	OBSTÁCULOS IMAGINADOS POR ÍRIS	RESISTÊNCIAS DE CIRCUNVENÇÃO	RESISTÊNCIAS DE AMPLIFICAÇÃO	OBSTÁCULOS IMAGINADOS POR ÍRIS	RESISTÊNCIAS DE CIRCUNVENÇÃO
Não é impossível	Receber com qual estrutura?	Preciso ter apoio	Ter todo material necessário	Vai ser assustador	Ter uma oficina	Estudar para saber do que a criança precisa	Eu já sei que não tenho apoio	Usar objetos com os numerais correspondentes
A aceitação deve começar pela família	Hoje a escola não está preparada	Ter um cuidador	O cuidador é peça chave	Não é fácil pensar em uma aula	Ter ajuda da cuidadora	Ter muito material didático	A criança não vai ter força para pegar as letras	Se preparar mesmo sem ter o aluno com a SCVZ
	Falta a escola direcionar os professores	Rever o número de alunos por sala	Quem vai ganhar são os alunos normais	A escola não está preparada	Estimular a criança com a SCVZ		É trabalhoso ensinar os números	Lutar por apoio
	Há uma insegurança	Preparar toda a escola	Comunicação com a criança é importante	Vai ter rejeição por parte dos professores	Avaliar de acordo com o desenvolvimento da criança			O professor deverá segurar a mão da criança
	Não temos conhecimento suficiente	Buscar conhecer para saber como agir	O lúdico é fundamental	O desenvolvimento da criança é muito lento	Estar preparada psicologicamente			
	Vai gerar um impacto nos professores e demais alunos		A aceitação deve vir da família e de toda escola	Se a criança tiver múltiplas deficiências não vai ser fácil				

Fonte: a autora

Tabela 2- Vetores de ação imaginados por Íris em relação ao *Gegenstand* “Docência a crianças com a SCVZ” se transformando ao longo da pesquisa



Fonte: a autora

Na tabela 2 é possível observar que ao longo dos 55 dias de pesquisa os vetores de ação antecipados imaginativamente por Íris passam por importantes transformações. É nessa possibilidade de transcender o contexto de vida imediato (VALSINER, 2012), que a docente se prospecta ao futuro a fim de imaginar possibilidades de agir frente aos desafios da docência de crianças com a SCVZ.

A imaginação enquanto uma função que permite a adaptação e gerenciamento de incertezas (TATEO, 2015) possibilita que Íris avance em um caminho de significação capaz de considerar possível a docência de crianças com a SCVZ, isso fica ainda mais evidente no terceiro encontro, onde mediante a produção dos objetos a partir da Caixa de Surpresas acontece uma ampliação de vetores de ação e o campo semiótico de Íris ganha novos elementos. Com isso podemos presumir que a Caixa de Surpresas foi um instrumento que possibilitou a docente imaginar ainda mais possibilidades de ação, servindo como uma espécie de disparador de seus processos imaginativos.

A criação de categorias genéricas para os vetores de ação nos possibilita observar com ainda mais clareza o processo de transformação na dinâmica imaginativa da participante. No primeiro momento, quando a docente tem conhecimentos superficiais sobre a Síndrome, os vetores de ação estão atrelados a: aceitação da criança com a Síndrome; estudo sobre a SCVZ; mudança na forma de atuar; e uso de materiais concretos e de sucatas como estratégias didáticas (figura 14).

Já no segundo encontro, quando por iniciativa própria a docente estuda sobre a SCVZ, os vetores de ação estão concentrados em duas categorias, são elas: busca por formação continuada sobre a SCVZ; e desenvolvimento de estratégias didáticas para lecionar para esses discentes (figura 15).

Por fim, no terceiro encontro, quando Íris manipula signos e produz os elementos a partir da Caixa de Surpresas, todos os vetores imaginados por ela, se concentram em uma única categoria, denominada por nós de estratégias didáticas (figura 16). Nesse movimento Íris imagina de forma criativa diversos recursos que poderão ajuda-la na docência das crianças com a SCVZ. A figura 14, 15 e 16 ilustram a transformação na natureza dos vetores de ação de Íris ao longo do período da pesquisa.

Figura 14- Vetores de ação de Íris no primeiro encontro em relação ao Gegenstand: Docência a crianças com a SCVZ.



Figura 15- Vetores de ação de Íris no segundo encontro em relação ao Gegenstand: Docência a crianças com a SCVZ.

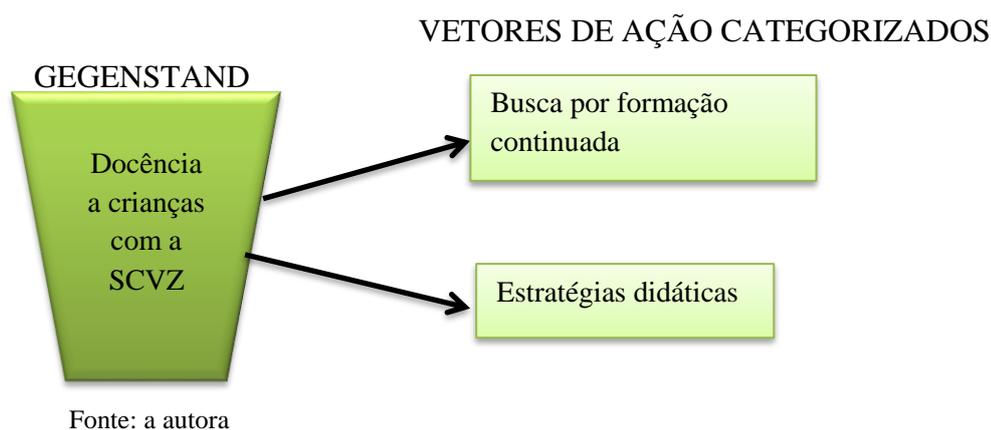


Figura 16- Vetores de ação de Íris no terceiro encontro em relação ao Gegenstand: Docência a crianças com a SCVZ.



A participante afirmou que diante da solicitação de construir algo a partir da Caixa de Surpresas, sentiu-se instigada a buscar estudar sobre a Síndrome, e após estudar, sua dinâmica imaginativa vai se transformando. Com isso, podemos inferir que situações de aprendizagem

podem promover mudanças nos processos imaginativos de um sujeito e, por conseguinte auxiliam em seu processo de adaptação, readaptação e gerenciamento de situações incertas e desafiadoras tal como a docência de crianças com múltiplas deficiências em decorrência de uma Síndrome inédita no Brasil: a Síndrome Congênita Associada a Infecção pelo Vírus Zika.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação ocupou um lugar central em nosso processo de investigação porque defendemos a proposição de que esse processo cognitivo possibilita ao sujeito transcender o contexto de vida imediato, ou seja, distanciar-se do aqui-agora de modo a refletir sobre situações passadas e possibilidades futuras, e então construir significados que lhe possibilitam a adaptação e o gerenciamento de situações inéditas e desafiadoras, a exemplo; a docência de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika.

Investigar os *Gegenstands*, resistências e vetores de ação (VALSINER, 2014a, TATEO, 2017), tomados enquanto elementos que constituem a dinâmica imaginativa de Íris, nos possibilitou acompanhar o processo de transformação deste fenômeno cognitivo ao longo do tempo. Se no primeiro momento da entrevista em virtude de todos os desafios do seu contexto de trabalho atual, Íris imagina de sobremaneira desafios para a docência de crianças com a Síndrome, é graças à imaginação que ela pôde transcender esse contexto, e ir em direção a conjecturar possibilidades de obter êxito na docência dessas crianças. Esse movimento de ultrapassar barreiras pôde também ser observado quando Íris utilizou a Caixa de Surpresas para criar recursos pedagógicos que ela imaginou que auxiliariam na sua atuação profissional junto a esses discentes.

As reflexões feitas mediante os resultados obtidos a partir dessa pesquisa nos possibilitam ainda fazer algumas inferências. A primeira delas diz respeito às contribuições desse estudo para a Psicologia Cognitiva, já que o estudo em Psicologia Cultural Semiótica dialoga com os avanços mais recentes da Ciência Cognitiva, ao estar em consonância com a ideia de que a mente é incorporada na cultura, e que os processos mentais se manifestam na relação de interdependência entre o sujeito e o meio ambiente (GLAVEANU, 2013). Com isso, a notoriedade dada nesse estudo, aos processos imaginativos, contribui para que haja avanços teóricos e metodológicos que ampliem a investigação dessa importante função mental, nos mais variados contextos.

Outra contribuição, diz respeito ao impacto que os achados dessa pesquisa podem provocar para o contexto da educação, sobretudo, Educação Infantil e Educação Inclusiva. Ao longo das entrevistas, Íris diz também sobre uma sobrecarga de responsabilidade nesse processo de inclusão escolar da criança com a Síndrome; é como se ela não pudesse contar com o apoio da escola e dos governantes, e tivesse que desenvolver sozinha estratégias de atenção e cuidado a crianças com a SCVZ.

O processo de construção de dados apontou ainda para a necessidade de ofertar aos profissionais da educação uma formação técnica acerca da SCVZ. Íris embora trabalhe em uma escola de Referência em Educação Especial, até o momento de finalização da pesquisa não havia participado de cursos, palestras ou formações continuadas ofertadas na escola que versassem sobre a SCVZ, e as estratégias de estimulação e cuidado a serem empreendidos a esses alunos.

Observamos no caso de Íris que a busca de algumas informações relativas à Síndrome, subsidiou uma ampliação na dinâmica imaginativa dessa profissional, porém, não a instrumentalizou para lidar com as peculiaridades dessas crianças que dado aos comprometimentos de saúde, demandarão de cuidados especiais. Não sabemos em que medida uma formação continuada sobre a SCVZ transformaria ainda mais a dinâmica imaginativa de Íris, essa proposição são as futuras direções que esse estudo pode tomar.

Outra direção futura possível para o presente estudo, diz respeito a um aprofundamento na ideia de bordas enquanto lócus de desenvolvimento de processos imaginativos. Na discussão analítica refletimos que em algumas situações Íris mostra-se ambivalente no processo de significar como possível ou impossível o êxito na docência de crianças com a SCVZ, e o movimento de travessia de bordas se dá mediante a imaginação de resistências de amplificação, circunvenção e criação de vetores de ação, que apontam para as diversas possibilidades de atuar junto a esses discentes no futuro. Estudos empíricos que se debrucem na investigação de como a imaginação participa desse processo de criação e transposição de bordas, seria uma importante contribuição para a Psicologia Cultural Semiótica e para expansão dos estudos sobre imaginação.

Consideramos que os objetivos previamente traçados na nossa pesquisa, foram satisfatoriamente alcançados. No que concerne a decisão em adotar conceitos teóricos de *Gegenstand*, resistências e vetores de ação, enquanto categorias analíticas, foi uma primeira tentativa de generalização, que consideramos exitosa.

Os caminhos metodológicos e analíticos percorridos por nós, nos possibilitaram compreender a dinâmica imaginativa de Íris em relação a docência de crianças com a SCVZ, e nos permitiu visualizar a imaginação enquanto um processo cognitivo dinâmico, dependente do contexto e em transformação ao longo tempo. Acreditamos que a proposta analítica descrita nesse estudo, e o modelo de dinâmica imaginativa criado mediante adaptação de Valsiner (2014a) e Tateo (2017), podem ser utilizados para a investigação de processos imaginativos nos mais variados contextos, caminhando assim para uma proposta de generalização.

Por fim, mas não menos importante, destacamos a importância da Caixa de Surpresas nesta investigação. Vimos no presente estudo que a Caixa atuou como disparadora de processos imaginativos, uma vez que oportunizou a construção de recursos icônicos, que não poderiam emergir com as entrevistas, e contribuíram para que a docente se distanciasse ainda mais do aqui-agora, a fim de conjecturar possibilidades de ações futuras para sua atuação junto a crianças com a SCVZ.

Finalizamos as considerações do nosso estudo, como uma emblemática frase dita por Íris, que ao se reportar à possível docência de crianças com a SCVZ, diz: “não é impossível, tudo se resolve”. Entendemos que essa frase está imbuída de processos imaginativos, pois em meio a tantos desafios, incertezas e inseguranças, Íris projeta no futuro a possibilidade de ter êxito na sua atuação junto a esses discentes.

Como bem reitera Valsiner (2012, p. 256) “seres humanos agem e sentem para o futuro”. E se a existência humana situa-se dentro de uma extensão temporal que é orientada para o futuro, o tempo presente nada mais é que a fronteira entre o passado que está sendo constantemente reconstruído, e o futuro, que embora incerto e desconhecido é alvo de todas as nossas projeções, metas e expectativas.

REFERÊNCIAS

- AGNATI, L. F. et al. The neurobiology of imagination: possible role of interaction-dominant dynamics and default mode network. **Frontiers in Psychology**, v. 4, n. 296, p. 1-17, maio 2013.
- AWAD, S. H.; WAGONER, B.; GLAVEANU, V. The Street Art of Resistance. *In*: CHAUDHARY, N. et al. (ed.). **Resistance in Everyday Life: Constructing Cultural Experiences**. Springer, 2017, p. 161-180.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 101-152, jan./mar. 2014.
- BEZERRA JR, B. O lugar do corpo na experiência do sentido. *In*: BEZERRA JR, B.; PLASTINO, C. A. (org.). **Corpo, Afeto e Linguagem: a questão do sentido hoje**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 13-42.
- BOTELHO, A. C. G. et al. Infecção presumível por Zika Vírus: achados do desenvolvimento neuropsicomotor- relato de casos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 16, n. 1, p. 545-550, nov. 2016.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Boletim epidemiológico**, v. 49, n. 29, p. 8, 2018a.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, p. 472, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 dez 2018.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS**. Brasília, DF, p. 137, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 25/2016. Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. *In*: BRASIL, **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF, p. 413, 2016.
- _____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, p. 34, 2015.
- _____. **Lei n. 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata. 9. ed. Brasília, DF, p. 207, 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, p. 40, 2010b.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 498, 1988.

CHAUDHARY, N. et al. (ed.). **Resistance in Everyday Life: Constructing Cultural Experiences**. Springer, 2017.

COELHO, R. W. et al. Efeito da imaginação no desempenho e na precisão do saque no tênis de campo. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 10, n. 2, p. 176-183, 2008.

CORNEJO, C. From fantasy to imagination: A cultural history and moral for psychology. *In*: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (ed.). **The psychology of imagination: history, theory, and new research horizons**. North Carolina: Information Age Publishing, 2017, p. 3-44.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frentes às demandas humanas e sociais: Para quê? *In*: GUIMARÃES, T.; FILHO, T. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89-110.

DA LUZ, J. L. B. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1994.

DA SILVA, F. C. et al. Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas. **Revista Educação**, Batatais, v. 8, n. 1, p. 57-71, jan./jun. 2018.

DE LUCA PICIONE, R.; VALSINER, J. Psychological functions of semiotic borders in sense-making: liminality of narrative processes. **Europe's journal of psychology**, v. 13, n. 3, p. 532-547, 2017.

DINIZ, D. Vírus Zika e mulheres. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 1-4, maio 2016.

DIRIWÄCHTER, R.; VALSINER, J. Qualitative Developmental Research Methods in Their Historical and Epistemological Contexts. **Forum Qualitative Social Research**, v. 7, n. 1, p. 1-21, jan. 2006.

EICKMANN, S. H. et al. Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 7, p. 1-3, jul. 2016.

FALBO, G.; CABRAL FILHO, J. E. Enfrentando um surto epidêmico grave: a luta contra as arboviroses. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, n. 16, v. 1, p. 5-6, nov. 2016.

FARIA, N. R. et al. Zika virus in the Americas: Early epidemiological and genetic findings. **SCIENCE**, v. 15, n. 352, p. 345-349, abr./mar. 2016.

FARIAS, M. R. A.; VILLACHAN-LYRA, P. Crianças com a síndrome congênita do vírus da zika e a entrada na creche: um novo capítulo na educação brasileira. **REVISTA INCLUSIONES**, v. 5, n. 4, p. 122-147, out./dez. 2018.

FÉ, M. S. P. S. **A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

GAMSAKHURDIA, V. L. Constructive urge for self-presentation-mediating between the past and the future. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, p. 1-20, out. 2018.

GLAVEANU, V. P. Rewriting the language of creativity: the five A's framework. **Review of general psychology**, v. 17, n. 1, p. 61-81, set. 2013.

MACIEL, S. F. M. Sondas culturais como método para a criação de dados em pesquisas com crianças. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 155-168, abr./jun. 2018.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.

MARSICO, G. Development and education as crossing sócio-cultural boundaries. *In*: ROSA, A; VALSINER, J. **Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, p. 302-316.

MARSICO, G.; TATEO, L. Borders, tensegrity and development in dialogue. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 51, n. 4, p. 536-556, dez. 2017.

MARSICO, G.; VARZI, A. C. Psychological and social borders: regulating relationships. *In*: VALSINER, J. et al. (ed). **Psychology as the science of human being**. Berlin: Springer-Verlag, 2015, p. 327-336.

MARTINS, H. Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura. **Agência Brasil**, Brasília, 31 jan. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Jaqueline&Marin editores, 2016.

MULLALLY, S. L.; MAGUIRE, E. A. Memory, Imagination, and Predicting the Future: A Common Brain Mechanism? **The Neuroscientist**, v. 20, n. 3, p. 220-234, jul. 2014.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Rev. NEAd-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

NICOLAU, M. et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à semiótica de Peirce. **Revista eletrônica temática**, v. 6, n. 8, p. 1-25, 2010.

NUNES, T. S. A Contribuição da Psicologia de Piaget para Educação infantil. **Revista Gestão Universitária**, 2013. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-contribuicao-da-psicologia-de-piaget-para-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 dez 2018.

PERES, S. G.; NAVES, R. M.; BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto de contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2018.

PERN, T. Imagination in Vico and Hobbes: From affective sensemaking to culture. **Culture e Psychology**, v. 21, n. 2, p. 162-184, jun. 2015.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. **Psicologia da educação**. São Paulo, v. 7, n. 8, p. 29-52, 2000.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Educação inclusiva: múltiplos olhares**. BARROS, J. M. L. B.; SOUZA, K. M.; MAÇAIRA, F. L. (org.). Secretaria de Educação, Recife, PE, p. 104, 2015.

RIBEIRO, B. N. F. et al. Síndrome congênita pelo vírus Zika e achados de neuroimagem: o que sabemos até o momento? **Radiol Bras**, São Paulo, v. 50, n. 5, p. 314-322, set./out. 2017.

RUBIO, K. Imaginação e criação de estados mentais. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 2, n. 1, p. 1-23, 2008.

SALVATORE, S.; VALSINER, J. Between the General and the Unique. **Theory & Psychology**, v. 20, n. 6, p. 01-18, dez. 2010.

SEPPER, D. L. **Understanding imagination: The Reason of images**. New York: Springer, 2013.

SILVA, A. F. P. et al., A educação especial em uma escola municipal de Recife-PE. *In*: Atena Editora (org.). **Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para a inclusão**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, p. 29-36.

SOUZA, C. E. P. **Reabilitação para crianças com síndrome congênita do zika vírus: percepção de profissionais de saúde em uma unidade de Vitória de Santo Antão Pernambuco**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Saúde Coletiva). Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

TATEO, L. Affective semiosis and affective logic. **New Ideas in Psychology**, v. 48, p. 1-11, jan. 2018a.

_____. Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. *In*: CHAUDHARY, N. et al. (ed.). **Resistance in everyday life: Constructing cultural experiences**. Springer, 2017, p. 233-245.

_____. Just na Illusion? Imagination as higher mental function. **Journal of Psychology & Psychotherapy**. v. 5, n. 6, p. 1-6, 2015.

TATEO, L. et al. Five gazes on the border: a collective auto-ethnographic writing. **Human Arena**, v. 1, n. 1, p. 113-133, jun. 2018b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de acção**: necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

VALSINER, J.; CONNOLLY, K. **Culture and the development of children's action: A theory of human development**. John Wiley & Sons, 1997.

VALSINER, J. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **An invitation cultural to cultural psychology**. Londres: Sage, 2014a.

_____. Functional reality of the quasi-real: Gegenstandstheorie and cultural psychology today. **Culture e psychology**, v. 20, n. 3, p. 285-307, ago. 2014b.

_____. Ambivalence under scrutiny: returning to the future. **Estudios de Psicologia**, v. 27, n. 1, p.117-130, mar. 2006.

VARGAS, A. et al. Características dos primeiros casos de microcefalia possivelmente relacionados ao vírus Zika notificados na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, n. 25, v. 4, p. 691-700, out./dez. 2016.

VILLACHAN-LYRA, P.; ALMEIDA, E. Síndrome congênita do zika vírus, microcefalia e outras alterações do neurodesenvolvimento: um olhar para a educação. **REVISTA INCLUSIONES**, v. 5, n. 4, p. 77-103, out./dez. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WHEELER, A. C. Development of Infants With Congenital Zika Syndrome: What Do We Know and What Can We Expect? **PEDIATRICS**, v. 141, n. 2, p. 154-160, fev. 2018.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. **Imagination in Human and Cultural Development**. London: Routledge, 2015.

ZITTOUN, T.; DE SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: Imagining one's life. *In*: GLAVEANU, V. P.; GILLESPIE, A.; VALSINER, J. (ed.). **Rethinking Creativity: Contributions from social and cultural psychology**. Routledge, 2014, p. 82-99.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **Processos Imaginativos de Educadores quanto à Docência a Crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Gessivânia de Moura Batista, residente na_____. CEP:_____, Telefone:_____; e-mail:_____. A presente pesquisa está sendo orientada pela Professora Doutora Ana Karina Moutinho Lima, Telefone_____, e-mail:_____.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, peço que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar os processos imaginativos de professores da Educação Infantil acerca da prática docente a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. O estudo justifica-se pela importância da imaginação, enquanto função psicológica fundamental que auxilia no gerenciamento das incertezas da vida cotidiana, sendo uma forma específica de adaptação que ocorre por meio da elaboração de significado.

A pesquisa irá proceder em três etapas com encontros semanais a serem definidos em conjunto com os participantes da pesquisa. Estima-se que todo o processo de construção de dados não excederá quatro semanas. Os métodos a serem empregados para a realização do estudo são: entrevistas semiestruturadas, roteiro de aula elaborado pelo participante e a Caixa de Surpresas, que oportunizará as variadas produções simbólicas, a partir de materiais de papelaria que estarão dispostos na caixa, e/ou materiais que poderão ser acrescentados pelo participante.

Os encontros ocorrerão na própria instituição de ensino em que o profissional trabalha, de modo que fique mais viável a realização das etapas do estudo. Asseguro que a presente pesquisa não oferece danos físicos ou psíquicos, no entanto se no decorrer do processo de construção de dados o participante demonstrar fadiga, a pesquisadora poderá rever o cronograma dos encontros tornando-o ainda mais cômodo para o participante; buscará ainda, tornar as entrevistas atrativas, de modo que sejam prazerosas e o menos exaustiva possível. Se por ventura houver ao longo das entrevistas a ativação de conteúdos mobilizadores, tal risco será minimizado, pois a pesquisadora que é psicóloga (CRP-02/19682) dará o aporte necessário,

buscando reequilibrar emocionalmente o entrevistado. Caso perceba que determinados conteúdos sejam incômodos ao participante, estes serão evitados.

Os participantes serão beneficiados por serem escutados atentamente ao longo das etapas de coleta de dados, essa costuma ser uma experiência bastante prazerosa, que oportuniza ao sujeito refletir sobre situações que não havia lhe ocorrido antes. Outro benefício, é dar-lhes a possibilidade de entrar em contato e tomar ciência de seus processos imaginativos, compreendendo que essa função mental superior se faz presente em todas as atividades cotidianas. Por fim, os participantes se beneficiarão com a prospecção ao futuro provocada pelos métodos utilizados, e talvez percebam a importância da formação em Educação Inclusiva, na prática docente de crianças com a Síndrome Congênita, oportunizando aos mesmos que busquem um maior aprofundamento na área.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através de gravações e entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo, **Processos Imaginativos de Educadores Quanto à Docência a Crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A- PLANEJAMENTO ELABORADO POR ÍRIS PARA LECIONAR ALGUNS CONTEÚDOS PARA CRIANÇAS COM A SCVZ

(Continua)

Crianças com microcefalia, mesmo que não apresentem complicações neurológicas, devem ser estimuladas a partir do brincar e de atividades de comunicação, para a promoção do desenvolvimento delas.

Sugestões de atividades e ou recursos pedagógicos:

- ① Trabalhar as letras: confeccionar letras em alto relevo, coloridas e de diferentes texturas. Quando apresentar a letra à criança, sempre falar para chamar sua atenção e permitir que a mesma, sinta a textura e faça o contorno da letra.
- ② Trabalhar os números: pode-se trabalhar com canudinhos coloridos, palitos de churrasco embalados em papel de diferentes cores, usar tampinhas junto com o número correspondente em destaque, usar o quadro dos números.
- ③ Trabalhar as formas geométricas; utilizar as formas em recortes, para a criança tocar, cada forma de uma cor. Trazer para a criança objetos que sejam representados pelas formas e fazer a relação, sempre utilizando a comunicação e expressão.

- ④ Trabalhar as cores: utilizar a cortina de cores ou tarjetas coloridas e sempre que mostrar a cor, falar com bastante expressão, o nome da cor.
- ⑤ Trabalhar os animais: pode-se usar a imagem do animal e o som que ele produz. A partir desse recurso, pode-se falar sobre os tipos de animais.
- ⑥ Trabalhar os meios de comunicação: a partir do lúdico, se possível, miniaturas dos meios ou imagens.
- ⑦ Seriação } (entre outros conceitos matemáticos)
 Tamanho } : sempre trabalhar cl o real e
 Quantidade } o colorido, para permitir a
 Volume } exploração da sensibilidade da
 Espessura } criança e sempre utilizando a
 comunicação;
- ⑧ Trabalhar o corpo (momento mais que especial)
 Deitar ou sentar a criança em um espaço confortável, e tocar as partes do seu corpo. À medida que tocar a parte, falar o nome da mesma. Ex: mão, pé, barriga, etc

ANEXO B- TEXTOS PESQUISADOS POR ÍRIS E LEVADOS PARA DISCUSSÃO NO SEGUNDO ENCONTRO

Texto 1 pesquisado por Íris (3 páginas).

Entenda o que é Microcefalia e quais são as consequências para o bebê

Dr^a. Beatriz Beltrame

Pediatra

A microcefalia é uma doença em que a cabeça e o cérebro das crianças são menores que o normal para a sua idade, o que prejudica o seu desenvolvimento mental, porque os ossos da cabeça, que ao nascimento estão separados, se unem muito cedo, impedindo que o cérebro cresça e desenvolva suas capacidades normalmente.

A criança com microcefalia, pode precisar de cuidados por toda a vida, mas isso é normalmente confirmado depois do primeiro ano de vida e irá depender muito do quanto o cérebro conseguiu se desenvolver e que partes do cérebro estão mais comprometidas. Veja detalhes sobre [como é a vida da criança com microcefalia](#).

O que pode causar microcefalia?

As causas da microcefalia podem incluir doenças genéticas, exposição a substâncias nocivas, algumas infecções que podem provocar microcefalia, como:

- Infecções como a Zika durante a gestação
- Consumo de álcool durante a gravidez;
- Síndrome da rubéola congênita;
- Encefalite;
- Meningite;
- Doenças infecciosas;
- HIV/AIDS;
- Doenças autoimunes;
- Exposição a radiação;
- Uso de medicamentos como o câncer, nos primeiros 3 meses de gestação.

Acredite-se que infecções durante a gestação também podem causar microcefalia. A microcefalia também pode ocorrer em crianças que possuem outras doenças como Síndrome de West, Síndrome de Dawn e Síndrome de Edwards, por exemplo.

Criança com microcefalia

Normalmente a microcefalia é diagnosticada quando o tamanho da cabeça da criança com um ano e três meses é menor que 42 centímetros.

Consequências da microcefalia

As crianças com microcefalia podem ter graves consequências como:

- Atraso mental; —
- Déficit intelectual; —
- Paralisia; —
- Convulsões; —
- Epilepsia; —
- Autismo; —



16 recomendações para estimulação de crianças com microcefalia

Nesta matéria a equipe da [Humanai](#), referência em assessoria multidisciplinar no Brasil, apresentará fundamentos importantes sobre a microcefalia e 16 recomendações para estimulação precoce dessas crianças.

O aumento no número de casos de microcefalia:

Em outubro de 2015 o governo brasileiro iniciou investigações conjuntas com o estado de Pernambuco, depois de observar o número crescente de casos de microcefalia, especialmente nesse estado, após a confirmação da alteração no padrão de casos de microcefalia.

Em novembro, após a confirmação da presença de Zika vírus no líquido amniótico de mulheres grávidas no estado da Paraíba, pela Fiocruz, a associação da infecção por Zika vírus com a microcefalia foi confirmada.

Em fevereiro de 2016 a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou que a associação de microcefalia e outros distúrbios neurológicos relatados no Brasil é uma emergência de saúde pública de importância internacional. Vários países relataram um aumento da incidência de casos de microcefalia.

As recomendações da Organização Mundial de saúde sobre microcefalia:

Para a OMS, os profissionais de saúde devem trabalhar em conjunto com colegas de outros setores, como serviço social e educação, para responder adequadamente às demandas de saúde mental e psicossocial.

Possíveis causas da Epidemia de Microcefalia

Apesar de ainda não se saber exatamente o que está levando ao aumento dos casos de microcefalia no nordeste brasileiro e também em outros países, acredita-se que esta doença esteja relacionada ao Zika vírus, embora também haja boatos de que possa estar relacionada à vacinação contra rubéola, ao mosquito geneticamente modificado criado para combater o *Aedes* e que o larvicida utilizado nos reservatórios de água para diminuir a reprodução do mosquito também tenham relação com esta mal formação fetal.

Zika vírus: Principal suspeita da causa da microcefalia

A principal suspeita é que a Zika esteja causando microcefalia porque já foram encontrados vírus no líquido amniótico que envolve o bebê durante a gravidez e também no líquido cefalorraquidiano, presente no sistema nervoso central, dos bebês que já nasceram e foram diagnosticados com [microcefalia](#).



Bebê com microcefalia

No entanto, a relação entre a Zika e a microcefalia não é totalmente conhecida. A hipótese aceita é de que o vírus ao ser 'protegido' pelo sistema imune possa atravessar a barreira placentária, chegando ao bebê. Essa 'proteção' pode acontecer da seguinte forma:

Quando a mulher pega Dengue, suas células de defesa atacam e vencem o vírus da dengue, mas estas células quando se encontram com o vírus, que é muito parecido com o da dengue, somente englobam este vírus mas não conseguem eliminá-lo do corpo. Com esta proteção, o vírus pode alcançar todas as regiões do corpo, que normalmente não podem ser alcançadas, e

Mitos e verdades sobre zika e microcefalia

Especialistas do Hospital Sírio-Libanês esclarecem dúvidas sobre o assunto

O vírus **zika** tem vitimado pessoas no Brasil e pode estar relacionado ao nascimento de bebês com **microcefalia**.

Brasil já registra 3.893 casos suspeitos de microcefalia

O **zika** é transmitido pela picada do mosquito *Aedes aegypti*. Quem contrai o vírus pode apresentar febre baixa, hiperemia conjuntival (olhos vermelhos) sem secreção e sem coceira, artralgia (dores em articulação) e exantema maculopapular (erupção cutânea com pontos brancos ou vermelhos), dores musculares, dor de cabeça e dor nas costas.

Como o diagnóstico laboratorial ainda é restrito a poucos laboratórios, além do teste de sangue, que descarta doenças mais graves como dengue, chikungunya, sarampo e mononucleose, o diagnóstico clínico do médico é imprescindível para identificar a febre.

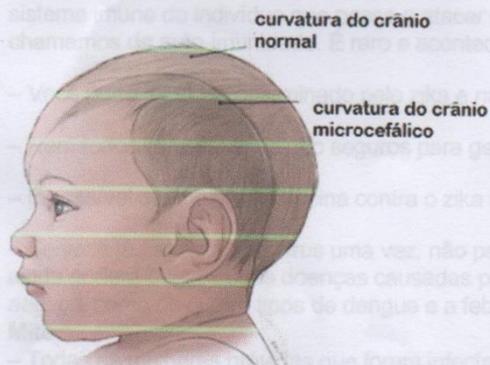


Foto: Reprodução

Já a **microcefalia** é uma condição neurológica em que perímetro cefálico (PC) encontra-se menor que o normal. Muitas vezes o cérebro não se desenvolve de maneira adequada. A microcefalia pode ser congênita ou adquirida.

Nos casos congênitos, uma série de fatores de diferentes origens podem ser os causadores, como substâncias químicas, agentes biológicos infecciosos (bactérias, vírus e radiação), síndrome de Rett, envenenamento por mercúrio ou cobre, meningite, desnutrição, HIV materno, doenças metabólicas na mãe, como fenilcetonúria, e uso de medicamentos contra epilepsia, hepatite ou câncer nos primeiros 3 meses de gravidez.

As crianças com microcefalia podem apresentar atraso mental, déficit intelectual, paralisia, convulsões, epilepsia, autismo e rigidez dos músculos. A doença é grave e não tem cura, e a criança pode precisar de cuidados por toda a vida, sendo dependente para comer, se mover e fazer suas necessidades, dependendo da gravidade da microcefalia.

ANEXO C- CAIXA DE SURPRESAS COMO FOI ENTREGUE À PARTICIPANTE

ANEXO D- CAIXA DE SURPRESAS COMO FOI DEVOLVIDA À PESQUISADORA