

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA: QUAIS OS DESAFIOS IMAGINADOS PELOS EDUCADORES?

Gessivânia de Moura Batista (1); Ana Karina Moutinho Lima (1)

*Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.
E-mail: gessivaniamoura@hotmail.com; karinamoutinho@gmail.com*

Resumo

A Síndrome Congênita do Vírus Zika-SCVZ, descoberta pela primeira vez no Brasil em 2015, acometeu 3037 crianças, ocasionando nestas diversos comprometimentos. Conjecturamos que a inclusão escolar dessas crianças será um desafio para profissionais da educação em todo país. O objetivo do presente trabalho foi investigar o que e como imagina uma professora da Educação Infantil de uma escola pública, a respeito da docência de crianças com a SCVZ. Utilizamos como instrumento para investigação, uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da dinâmica dos processos imaginativos proposta por Valsiner (2014) e Tateo (2017). Os resultados obtidos com a participante da pesquisa apontaram que: de acordo com o que ela imagina os fatores que mais dificultam a inclusão de crianças com a referida síndrome, são: lacunas na formação inicial, ausência de formações continuadas e escassez de recursos didáticos. A docente imaginou ainda, que diante da possibilidade de lecionar para tais crianças, “ficaria perdida”, e “não saberia o que fazer”. Entretanto, ao longo da entrevista, criou vetores de ação, ou seja, pensou em possibilidades de atuação para com essas crianças, enfatizando o trabalho de estimulação sensorial. Imaginou ainda, que receber o apoio da família do discente e participar de formações continuadas acerca das especificidades da síndrome, poderiam balizar os desafios da docência à esse público. Com isso, a partir das reflexões feitas desse estudo de caso, admitimos que os processos imaginativos propiciam adaptação e gerenciamento de situações incertas e desafiadoras, tal como a inclusão escolar de crianças com múltiplas deficiências.

Palavras-chave

Educação Infantil, imaginação, inclusão, Vírus Zika.

Introdução

Em outubro de 2015 crianças nascidas com microcefalia começaram a ser notificadas simultaneamente em diversas regiões do país. Nesta ocasião foi registrado um aumento de 400% em relação ao mesmo período do ano anterior (BRASIL, 2017). Com isso, levantou-se a hipótese de que um vetor poderia estar ocasionando tal agravo. Diante das investigações realizadas, foi possível constatar que a infecção do Virus Zika (transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypti*) durante a gravidez seria a causadora da microcefalia e demais anormalidades 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, essa síndrome é caracterizada por uma ampla sintomatologia, os principais sintomas observados foram: “a hipertonia global grave com hiper-reflexia, irritabilidade, hiperexcitabilidade, choro excessivo, distúrbio de deglutição, além de respostas auditivas e visuais comprometidas” (EICKMANN et al., 2016, p. 02).

Exames de imagem cerebral, realizados nas crianças nascidas com a SCVZ identificaram lesões neurológicas que envolvem o sistema nervoso central e sistema nervoso periférico. Estas lesões, causam danos aos sistemas auditivo e oftalmológico, e resultam, assim, em perda da audição e em anomalias no nervo óptico (WHEELER, 2018). Ainda de acordo com Wheeler (2018), estas crianças terão algum nível de comprometimento cognitivo, o que irá exigir um suporte educacional e social específico; supõem-se ainda que estas crianças desenvolvam severas dificuldades no que concerne à capacidade de compreender e de produzir linguagem.

Foram exorbitantes os números de casos notificados em um curto período, a nível nacional. Entre 08/11/2015 e 02/12/2017 foram notificados 15.150 casos suspeitos de alterações no crescimento e desenvolvimento de crianças, relacionados à infecção pelo vírus Zika. Até o momento, 3.037 casos foram confirmados (BRASIL, 2018). Os números alarmantes, de uma síndrome até então desconhecida, demonstram os vários desafios a serem enfrentados em todas as esferas da sociedade brasileira, sendo possível conjecturar que os âmbitos da Saúde, Educação e Políticas Públicas, estavam, até então, completamente inaptos a subsidiar tais crianças.

Passados 3 anos desde o início da epidemia, algumas crianças iniciaram sua inserção no espaço escolar: umas começam a frequentar creches, e estão prestes a ingressar nos primeiros anos da Educação Infantil. Dado o elevado número de casos da Síndrome, é possível considerar que as escolas no Brasil todo irão receber essa nova demanda e, com isso, reconhecemos a necessidade de que professores, diretores e profissionais diversos vinculados à educação discutam os desafios relativos ao ensino e se preparem para lidar com as especificidades do desenvolvimento humano relativo a esta Síndrome.

Nossa questão de pesquisa nesse estudo é: O que os educadores imaginam sobre como deve ser sua

prática docente em relação às crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika? O que sabem os professores sobre a Síndrome e seus impactos sobre as capacidades humanas? Como eles imaginam que devem planejar uma aula e quais as estratégias didáticas que consideram adequadas? A imaginação, como processo cognitivo superior, será tomada como uma ferramenta conceitual que auxiliará nosso diálogo com uma professora da Educação Infantil a respeito de como ela imagina um cenário possível no qual terá que lecionar a uma criança com a síndrome.

Imaginação: Uma função mental superior

A respeito da Imaginação, tomaremos como referência estudos recentes no campo da Psicologia Cultural Semiótica e, em especial, os estudos de Tateo (2015, 2017) e Valsiner (2012, 2014). De acordo com Tateo (2015) “a imaginação é uma função psicológica fundamental, que auxilia no gerenciamento das incertezas da vida cotidiana sendo uma forma específica de adaptação” (p. 01, tradução nossa). Com isso, o autor propõe quatro elementos principais que constituem a dinâmica do processo imaginativo, são eles: Direcionalidade; Resistência; *Gegenstand* e Vetores de ação.

A direcionalidade diz respeito ao fato de que todo movimento humano é em direção ao futuro: “o relacionamento cultural humano com o mundo envolve, simultaneamente, proximidade e distanciamento da situação concreta na qual a pessoa está imersa” (VALSINER, 2012, p. 65), ou seja, a existência humana não está fixada em um tempo chamado presente, ao invés disso, estamos continuamente transitando 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 às situações adversas que até então, não haviam sido experienciadas por ele.

Fazendo referência ao trabalho de Valsiner (2014), Tateo (2017) explica o *Gegenstand* como todo objeto/situação que é significado pelo sujeito e possui valor afetivo. É importante considerar que os seres humanos criam *Gegenstands* porque, de acordo com Valsiner (2014) nossa ação humana integra o ato anatomofisiológico de ver, ao ato intra e interpsicológico de ver em acordo com nossas expectativas e emoções. Assim, existe o ato sensorial ver e o ato interpretativo de “ver como”, que consiste na nossa atribuição de significados, e que estabelece uma relação especial com esse objeto

(WITTGENSTEIN, 1958 *apud* TATEO, 2017). Portanto, a partir do momento que vemos algo, e atribuímos significados, esses objetos tornam-se *Gegenstands*, por possuírem um valor afetivo para nós.

Já o conceito de resistência se refere ao fato de que tais objetos e situações significadas (*Gegenstand*) não são inertes, então o sujeito pode antecipar imaginativamente possíveis ações advindas desse objeto/pessoa/situação que é significativamente afetivo. E após antecipar as resistências, ou seja, a contra-ação do objeto significado, o sujeito também imagina o que Tateo (2017) chama por vetores de ação, que são decorrentes da resistência antevista. Estes vetores são sempre direcionados ao futuro e dizem respeito às diferentes possibilidades de ação frente às resistências imaginadas para o *Gegenstand*. Esses conceitos serão utilizados na análise dos dados, quando explicaremos a dinâmica imaginativa a respeito de uma experiência de aula imaginada por uma professora, para uma turma que tenha a inclusão de ao menos uma criança com a Síndrome do Vírus Zika.

Nosso trabalho tratará de um estudo de caso, realizado com uma professora que leciona na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, de um município situado no Agreste do Estado de Pernambuco-Brasil. Esperamos que nossas reflexões possam contribuir na discussão sobre os desafios da inclusão escolar, sobretudo no que se refere às crianças com graves incapacidades. A partir disso esperamos também auxiliar na reflexão sobre políticas educacionais em educação inclusiva, voltadas às crianças com graves comprometimentos. No campo da Psicologia Cognitiva, outra área de interseção deste trabalho, pretendemos avançar no entendimento de como os processos imaginativos auxiliam no gerenciamento das incertezas da docência a esse público.

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. De acordo com Barrera (2016), o método idiográfico possui especificidades por ter uma flexibilidade metodológica que permite um processo interativo e dinâmico, onde o pesquisador e o sujeito pesquisado se inter-relacionam. Como alternativa de método optamos pelo estudo de caso, que permite o entendimento das singularidades, ainda que se possa pensar em generalidades relativas ao processo, em nosso caso, o processo de imaginar o ensino a crianças com a SCVZ.

O estudo de caso que aqui será abordado é parte da pesquisa de dissertação de mestrado, da primeira autora, intitulada: *Processos Imaginativos de Educadores Quanto a Docência de Crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika* (BATISTA, 2017). A participante deste estudo, aqui nomeada por Pérola, é uma professora de 34 anos, Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia, efetiva há doze anos na Rede Pública de Ensino de um município localizado no Agreste do estado de Pernambuco. A escola em qual leciona a participante foi escolhida tanto por representar um investimento da primeira autora na região de sua formação profissional, como por ser nossa hipótese que os profissionais deste local poderiam ter menor acesso à formação específica sobre o vírus Zika e a inclusão na Educação Infantil.

Para construção dos registros foi utilizado um roteiro semi-estruturado para entrevista, voltado a conhecer a trajetória profissional da participante e como ela imaginava a docência à ao menos uma criança com a Síndrome Congênita. A entrevista aconteceu na residência da pesquisadora, teve a duração de 50m e 48s, foi audiogravada e posteriormente transcrita. O material que será interpretado a seguir resulta deste encontro único com a participante Pérola.

Resultados e Discussão

Os resultados discutidos neste estudo serão analisados, como dissemos, em acordo com a dinâmica do processo imaginativo proposto por Tateo (2017). Na entrevista com Pérola, os seguintes itens foram contemplados: formação acadêmica; formação continuada; formação para a educação inclusiva; conhecimento acerca da SCVZ e desafios imaginados quanto a prática docente à crianças com a SCVZ. Vejamos o fragmento 01, onde P se refere à pesquisadora.

Fragmento 01:

P: Me conta como foi a sua formação acadêmica, e as experiências na graduação.

Pérola: A minha experiência de magistério, acho que contribuiu bem mais que a minha experiência da faculdade. Acho que hoje no meu trabalho eu utilizo bem mais as minhas experiências do magistério do que da faculdade.

P: O que você acha que faltou na faculdade que não te ajudou na atuação?

Pérola: **A prática**, por que a teoria sempre tem, informações sempre tem, folhas, apostilhas e livros pra gente ler sempre têm, **mas faltou uma instrução, a experiência mesmo, o contato.**

P: Eu: Vocês tinham disciplina de Educação Inclusiva lá na graduação?

Pérola: Tinha, mas assim, **só teoria**, que precisa disso, precisa daquilo, uma sala tem que ser adaptada, isso e aquilo, mas **só aquela coisa muito vaga, muito fictícia.**

P: E diante da possibilidade de receber uma criança com deficiência qual o maior desafio?

Pérola: O problema é ficar perdido, por que **a gente fica desorientado, não sabe o que faz, por onde começa, o que vai fazer**, tem também a questão de **falta de material**. Não digo só o didático, mas assim, como é que a gente vai trabalhar? As vezes a turma é numerosa, você quer dar um pouco mais de atenção e não pode, não tem condições, eu acho que a maior dificuldade hoje é essa.

De acordo com Silva et al. (2018, p. 34) “o que dificulta o processo de inclusão escolar é a falta de preparo, capacitação dos profissionais e a falta de estrutura das escolas” Essas dificuldades foram apontadas por Pérola, que no processo de significar o *Gegenstand* (prática docente à crianças deficientes), afirmou que faltou em sua formação acadêmica a “prática”, a “instrução”, e o contato com a docência em uma perspectiva inclusiva. Assim, diante da possibilidade de incluir em sua sala de aula alunos com deficiência, a profissional imaginou essa experiência como desafiadora a ponto de lhe deixar “desorientada” e “sem saber o que fazer”. Essa problemática corrobora com as proposições de Silva et al. (2018) que afirmam, existir lacunas no processo de formação básica nas universidades, onde os conteúdos referentes à Educação Inclusiva são demasiadamente teóricos, e insuficientes para assegurar uma boa formação.

No que concerne a oferta de formação continuada, no fragmento 02 Pérola faz as seguintes colocações:

Fragmento 02:

P: Nos cursos de formação continuada, essas anuais que o município disponibiliza, eles falam em Educação Inclusiva, em como trabalhar com o aluno com deficiência?

Pérola: Esse assunto é tocado somente na parte que diz assim: tem que incluir, você tem que abraçar, mas **não recebemos instrução** de que precisa trabalhar de tal forma, desenvolver tal coisa, manusear objetos, não! Isso não existe.

P: E você sente falta disso?

Pérola: Com certeza, tanto pra trabalhar com crianças que tenha a deficiência, como qualquer outro aluno, **a gente sente essa dificuldade de produzir alguma coisa que possa colocar lá dentro de sua sala de aula e possa trabalhar com ele**.

Diante do exposto nos dois fragmentos acima podemos inferir, que ao imaginar a docência à crianças com deficiência, Pérola antecipa um tipo de resistência proposta por Tateo (2017), chamada de “resistência de bloqueio”, ou seja, a construção de significados em relação a um dado objeto, neste caso, a docência inclusiva a uma criança com deficiências, é bloqueada, ela não consegue desenvolver: ao dizer “ficaria perdida”, “desorientada”, “não

saberia o que fazer”, a professora não avança na construção de um caminho de significação.

É importante reiterar que todas as resistências antecipadas imaginativamente, surgem a partir das experiências passadas e atuais da docente, pois a imaginação se constitui necessariamente de elementos tomados da realidade, que estiveram presentes na experiência anterior do sujeito. “Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior” (VYGOTSKY, 2009, p. 26).

Desse modo, é preciso considerar o contexto no qual essa docente está inserida, a fim de compreendermos a dinâmica de sua imaginação. Ela atua há 12 anos como docente, e há 10 anos consecutivos, tem se dedicado ao trabalho em Educação Infantil. Ao longo desses 12 anos, nunca lecionou para crianças deficientes. A profissional relatou que atualmente sua sala de aula tem 23 alunos na faixa etária de 03 à 05 anos, segundo ela, lhe falta alguns recursos como: brinquedos, livros e jogos. Em relação a estrutura de sua sala de aula; Pérola diz: *“hoje por conta dos muitos morcegos que tem na sala, os objetos ficam sujos, não consigo deixar materiais na sala, e nem sentar com os alunos no chão”*. No que concerne às formações continuadas, Pérola afirmou que sente falta de um *“maior suporte para os professores de Educação Infantil, por que a gente recebe suporte para trabalhar com leitura e alfabetizar alunos, não pra trabalhar com a Educação Infantil, a Educação Infantil está praticamente esquecida hoje”*. Todos esses fatores culminam para que ela antecipe resistências de bloqueio, que a fazem imaginar a docência a crianças com a síndrome, como algo altamente desafiador.

No que concerne ao conhecimento sobre a SCVZ, e sobre a possibilidade da docência à essas crianças, no Fragmento 03, Pérola antecipa imaginativamente os possíveis desafios e também um novo tipo de resistência, chamada por Tateo (2017) de “resistência de circunvenção”, que é entendida como a capacidade do sujeito “driblar” os bloqueios, e pensar em alternativas que auxiliem na sua relação com o *Gegenstand*, ou seja, com o objeto de significação, que nesse caso seria a docência à crianças com a SCVZ.

Fragmento 03:

P: você já ouviu falar, sobre a síndrome congênita do vírus zika?

Pérola: **Muito pouco**, só assim que é por causa do mosquito, foi uma coisa que ficou assim só no mosquito, naquele surto e que **hoje praticamente calou**.

P: E se por exemplo, próximo ano você soubesse que vai chegar na sua sala de aula uma criança com a Síndrome?

Pérola: Eu **perderia o sono, por que eu ficaria perdida, não sei o que fazer, de verdade. Talvez se tivesse um contato com os pais, que fossem assim; participativos, compreensivos que estivessem em conjunto com a escola, talvez eu poderia desenvolver alguma coisa, mas se fosse só por mim eu estaria perdida.**

P: E você acha que teria que elaborar formas diferentes de dar aula pra poder atender essa criança?

Pérola: **Com certeza, teria sim, teria que ter um bom apoio, uma pessoa que auxiliasse**, por que principalmente na educação infantil, um professor só não tem condições, e acho que **uma formação seria essencial**.

No fragmento acima, vemos o processo de significação ao *Gegenstand* “docência à crianças com a SCVZ”. Em um primeiro momento a participante antecipa as resistências de bloqueio, pois diz “perderia o sono”, “não saberia o que fazer” e “ficaria perdida”, caso receba a criança com a Síndrome em sua sala. Entretanto, na continuidade da entrevista ela traça um novo caminho de significação, e imagina que “se os pais da criança forem participativos”, “compreensivos” e “estiverem em conjunto com a escola”, ela teria condições de desenvolver algumas estratégias para trabalhar com a criança. Esse movimento de balizar os desafios imaginados, ocorre pela antecipação de resistências de circunvenção, onde ao longo do tempo ela avança no processo de significação, e imagina alternativas para lecionar com esse público. Outras resistências de circunvenção foram observadas em relação a formação continuada, e um bom apoio vindo de pessoas que pudessem lhe fornecer instruções e orientações; fatores que possibilitariam à participante driblar os obstáculos anteriormente imaginados, quanto à sua prática docente ao referido público.

Quando solicitada a se prospectar ainda mais ao futuro, foi possível observar que Pérola através da imaginação consegue ir se adaptando aos possíveis desafios da docência à crianças com a Síndrome. 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 significado (TATEO, 2015). Isso fica bastante evidente no quarto fragmento.

Fragmento 04

P: E se a gente tentar pensar um pouco mais no futuro, se você soubesse que seria professora de uma criança com a síndrome, existe alguma coisa que você poderia pensar em fazer pra tentar trazer essa criança no momento das brincadeiras no momento das discussões de vocês?

Pérola: Eu ia tentar trazer ele de todas as maneiras, **tentar interagir, tentar fazer com os colegas interajam com ele**, acho que **música**, através de **objetos que ele manuseasse**, de sons, de **cheiros que aguçasse**, não sei, **é o que eu me vejo tentando fazer**.

P: Você iria tentar propor materiais que pudessem ser mais sensoriais?

Pérola: É, **eu iria trabalhar com o concreto**, que **ele pudesse pegar**, que ele pudesse **sentir**, pudesse **ver, ouvir**, não só folha e papel.

No fragmento 04 já conseguimos observar que quando a participante se distancia do aqui-agora, e começa a imaginar, ela sai do lugar do

“não sei”, e começa a traçar vetores de ação, ou seja, cria possibilidades de agir com essas crianças, no seu dia-a-dia profissional. Ela imagina que irá interagir com a criança, lhe ofertar objetos para o manuseio, estimular nela o sensorial, e trabalhar o concreto, assim, conjecturamos que na dinâmica imaginativa os vetores de ação também são antecipados imaginativamente. No quadro a seguir, construído a partir de Tateo (2017), ilustramos a dinâmica do processo imaginativo em acordo com a interpretação que fizemos desta primeira entrevista.

Figura 1: Dinâmica do processo imaginativo, adaptado a partir de Tateo (2017)

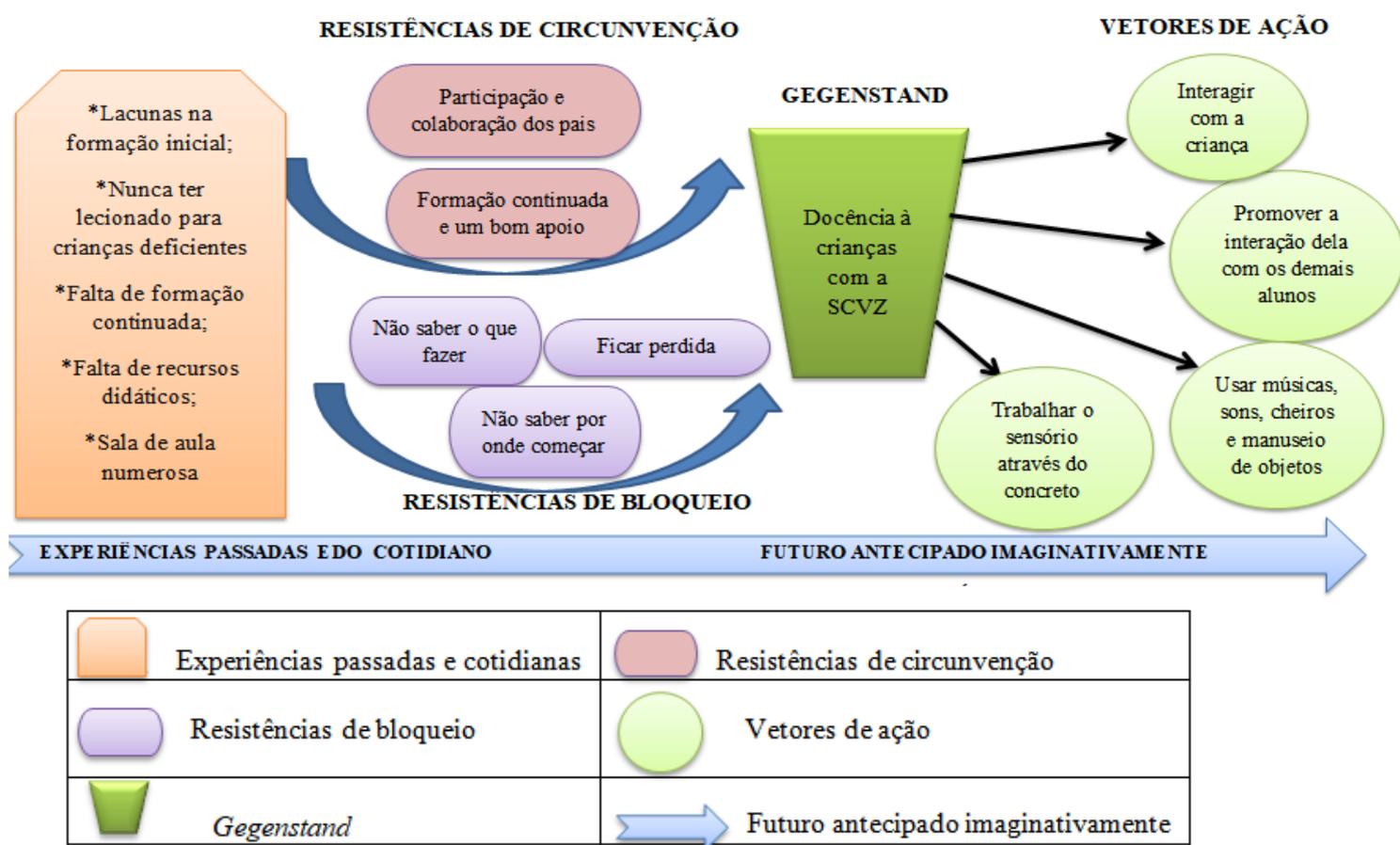


Figura 2: Legenda do diagrama da dinâmica dos processos imaginativos de Pérola

De acordo com o que foi exposto, pudemos observar os elementos que constitui a dinâmica dos processos imaginativos de Pérola, e de como a profissional ao se prospectar ao futuro, foi capaz de antecipar resistências de circunvenção, como uma forma de manejar as resistências de bloqueio, ou seja, os fatores que ela julga como desafios no que concerne à prática docente à crianças com a Síndrome.

É importante reiterar, que no estudo de caso apresentado, a imaginação auxiliou a participante a gerenciar as incertezas e desafios da docência a crianças com a SCVZ, pois mesmo sem ter tido qualquer contato com alunos deficientes, a profissional foi capaz de pensar em estratégias didáticas. Ao dizer: *“vou tentar interagir, tentar fazer com que os colegas interajam com ele, acho que música, através de objetos que ele manuseasse, de sons, de cheiros que aguçasse...”* Pérola estava imaginando formas de estimular essa criança em sala de aula. Entretanto, é pertinente considerar que a docente priorizou a estimulação sensorial, e não fez menção às estratégias para contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos com a Síndrome. Inferimos que esse fato se deu em função do desconhecimento das especificidades da Síndrome, e da carência de cursos e formações continuadas que venham a lhe instrumentalizar nessa direção.

Os vetores de ação imaginados por Pérola estão atrelados a sua vivência como docente em Educação Infantil, onde cotidianamente promove atividades de estimulação sensorial com seus alunos. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, preconiza 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, 2010). Porém, consideramos que conhecer sobre o desenvolvimento cognitivo desses discentes, possibilitaria à docente, a criação de outros vetores de ação, que excedessem a estimulação sensorial, já vivenciada por ela em sua prática profissional atual.

Conclusões

O presente trabalho buscou investigar os desafios imaginados por uma docente, acerca da docência à crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Diante dos resultados obtidos, foi possível identificar que as lacunas na formação inicial da profissional, a falta de formação continuada e de recursos didáticos, são os principais fatores que dificultam o processo de inclusão escolar.

Conforme discutido anteriormente, diante da possibilidade de lecionar para crianças com a SCVZ, a profissional antecipou resistências de bloqueio, e mais adiante imaginou resistências de circunvenção, de modo a driblar os fatores que supostamente limitariam a sua atuação frente a esse público. Esses achados são importantes por propiciar uma reflexão sobre a importância de formações continuadas, bem como da parceria entre família e escola, como fatores que podem auxiliar o profissional a promover

uma inclusão no ambiente escolar, como é direito de todas as crianças e adolescentes.

Foi possível observar, ainda, que a profissional criou vetores de ação atrelados à estimulação sensorial dessas crianças. Com isso, julgamos que seria imprescindível que a docente pudesse tomar conhecimento de estratégias que promovam também a estimulação cognitiva desse público. Uma possível alternativa seria uma formação continuada com profissionais que vem se especializando na SCVZ, pois essa experiência poderia subsidiar a profissional na formulação de estratégias que estimulassem a criança tanto nos aspectos sensoriais, quanto cognitivos e motores. É importante reiterar, que a estimulação sensorial foi imaginada pela docente, de acordo com o seu conhecimento de desenvolvimento típico, e não garante que seja igualmente eficaz para as crianças com a SCVZ, com isso, reconhecemos que a formação técnica sobre as especificidades da Síndrome, são imprescindíveis para uma adequada atuação.

Agora a respeito dos processos imaginativos, entendemos que estes oportunizam uma reflexão importante sobre a prática docente na Educação Inclusiva para crianças com deficiências severas. Nos termos teóricos aqui apresentados, processos imaginativos são importantes para autoregulação, adaptação e gerenciamento de situações que nunca foram experienciadas. Através da imaginação a docente pôde pensar em alternativas para lecionar para crianças com múltiplas deficiências, antevendo possíveis estratégias para lidar com esse público.

Referências

BARRERA, L. B. M. O. Uma ventana epistémica a la (inter) subjetividade. Las potencialidades del método etnográfico. **Forum Qualitative social research**, Berlin, v. 17, n. 1, 2016.

BATISTA, G. M. **Processos imaginativos de educadores quanto a docência de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**. Projeto de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, 2017.

BRASIL, **Boletim epidemiológico**, Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de vigilância em saúde, v. 49, n. 03, 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

EICKMANN, S. H. et. al. Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 7, 2016.

FARIA, N. R. et al. Zika virus in the Americas: Early epidemiological and genetic findings. **SCIENCE** v. 352, n. 6283, p. 344-349, 2016.

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

TATEO, L. Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. In N. Caudhary, P. Hivild, G. Marsico and J. W. Villadsen (Eds), **Resistance in everyday life: Constructing cultural experiences**, Singapore: Springer, 2017.

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

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, 2014.

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

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