

Contos de fadas: recurso educativo para crianças com deficiência intelectual

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Gislaine Marquini Machado

Rossana Maria Seabra Sade

Estudos comprovam a contribuição psicológica dos contos de fadas no tocante ao desenvolvimento da criança, como um dos recursos canalizadores de problemas existenciais, apaziguando-a por atuarem como válvula de escape para suas angústias, ansiedades e temores, engendrando-lhe maior equilíbrio emocional. Assim, realizando-se pesquisa bibliográfica, estabeleceu-se como objetivo buscar informações sobre a funcionalidade dos contos de fadas no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que apresentam comportamentos desafiadores. Dentre os contos, os dos Irmãos Grimm são sugeridos, para serem utilizados como recurso educativo. Defende-se que, por meio da mediação simbólica no imaginário da criança com deficiência intelectual, o trabalho educativo com os contos de fadas suscita benefícios significativos.

Palavras-chave: deficiência intelectual; mediação sociocultural; contos de fadas.

Introdução

Várias foram as concepções de deficiência que permearam o debate ao longo da história, sobretudo sobre o acesso da população com deficiência à educação. De acordo com Pessoti (1984) se, de um lado, na Antiguidade, pessoas com deficiência chegaram a ser divinizadas no Egito, por outro, foram consideradas subumanas em Esparta e Atenas, o que legitimava sua eliminação e seu abandono.

Carvalho-Freitas (2007) identifica através de uma abordagem histórica seis matrizes de interpretação da deficiência (subsistência/sobrevivência, sociedade ideal e função instrumental, espiritual, normalidade, inclusão social e técnica). A autora afirma que tais concepções se organizam por meio de matrizes de interpretação preponderantes, que contribuem para o aparecimento de ações sociais mais ou menos regulares e que facilitam ou dificultam a inserção social da pessoa

com deficiência. “Essas ações decorrentes das concepções de deficiência, por sua vez, formarão o contexto de socialização necessário tanto para a perpetuação quanto para a transformação dessas concepções” (pp. 37-38).

Rodrigues e Maranhe (2008) afirmam que, dependendo do status social da pessoa, as práticas de exclusão prevaleceram até meados do século XIX e ainda se perpetuam entre povos que não produzem ciência e também não têm acesso a ela, os quais tomam decisões a esse respeito a partir de crenças transmitidas verbalmente por meio das gerações.

As sociedades mais avançadas foram alterando tais concepções em função do conhecimento científico, das pressões políticas e do movimento de defesa de direitos das pessoas com deficiência.

A história da humanidade aponta para a mudança no conceito e na definição de deficiência e da pessoa com deficiência ao longo do tempo. Ambas estão atreladas ao conhecimento científico disponível, às concepções filosóficas e políticas, aos movimentos sociais e/ou às normas de convivências com aquelas pessoas que, por algum motivo, se diferenciavam substancialmente das demais. Conceito e definição estão entrelaçados, ainda que não estejam disponíveis a todos ao mesmo tempo.

Assim, o conceito é baseado em crenças, com forte componente cultural, que passados às gerações são desprovidos de descrição e nem sempre estão sujeitos às definições. A definição, por sua vez, tenta descrever o fenômeno, estabelecendo relações entre as condições antecedentes (o que causa) e os desempenhos observados. Está atrelada aos avanços tecnológicos que subsidiam diagnósticos, tratamentos, atendimentos, escolarização e, também, aspectos legais.

Priestley (1998) afirma que não existe um consenso sobre a definição de deficiência, uma vez que estudos sociológicos indicam que esse conceito pode ser considerado de acordo com a perspectiva de análise ontológica da deficiência.

Vários estudos apontam que há falta de preparo social, assim como inúmeras barreiras funcionais e arquitetônicas nas organizações nacionais à inclusão da pessoa com deficiência (Carvalho-Freitas, 2007; Nohara, Acevedo, & Fiametti, 2009; Suzano, 2011). Conforme Tanaka e Manzini (2005), ao se contratar uma pessoa com deficiência com o único intuito de cumprir a Lei, sem propiciar adaptações que facilitem o acesso dessa pessoa, pode se contribuir para exacerbar o preconceito de que ela não possui competência.

O conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, que denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição (Sasaki, 2005).

Revisando os ensinamentos de Itard¹, Cordeiro e Antunes (2010) relembram que os conhecimentos do autor derivaram de uma prática reflexiva, que buscava todo o tempo manter a difícil tensão entre teoria e prática. Destacam que os relatórios elaborados após o trabalho com Victor ratificam a constituição do homem como um ser histórico-sócio-cultural.

Redimensionando a questão das diferenças individuais, Itard abandonou a concepção classificatória hegemônica que se formava em sua época e colocou para a medicina o desafio de ser a grande parceira da educação. De acordo com ele, seria função da medicina buscar meios de abrandar ou exaltar a “sensibilidade nervosa”, bem como conhecer o desenvolvimento de cada um dos sentidos, com o objetivo de se tornar um instrumento poderoso de “desenvolvimento físico e moral”. Assim, em vez de classificar, Itard buscou compreender; em vez de excluir, optou por educar. (Cordeiro & Antunes, 2010, p. 38)

Especificamente, sobre a história da Educação Especial, percorreu, segundo Aranha (2000), três paradigmas: Institucionalização, Serviços e Suportes. Esse último está fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social, provenientes da convivência na diversidade; sócio-politicamente, no princípio da igualdade, que aponta para a inclusão, entendida como: “o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado” (Aranha, 2000, p. 13).

No Brasil, sua origem foi basicamente em instituições, ilustrando um descaso da educação pública voltada para as minorias, além do que as raras instituições existentes atuavam pautadas em uma concepção médico-pedagógica.

Omote (1999) afirma que, paralelo ao crescimento da rede privada a partir da década de 70 do século XX, houve expansão de ofertas aos alunos com deficiência em classes especiais, salas de recursos e/ou unidades de ensino itinerante.

1 Jean Marc-Gaspard Itard, médico francês, que trabalhou na educação da “criança selvagem do Aveyron”, um menino encontrado nos bosques do sul da França no final do século XVIII.

Contudo, tais serviços serviram mais para atender à demanda de alunos vitimados pelo fracasso escolar do ensino comum do que propriamente para oportunizar acesso aos alunos com deficiência que estavam fora da escola.

A Educação Especial passou a exercer duplo papel, atendendo, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que ampliava as oportunidades educacionais para a clientela que não se beneficiava dos processos educacionais regulares; por outro, ela também respondia por um processo de segregação da criança com deficiência, funcionando como dois subsistemas paralelos e sem relação um com o outro.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva. No entanto, a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se concretizou apenas em 2008 (Brasil, 2008).

Refletindo sobre a realidade brasileira, conclui-se que, ao implantar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabou-se contribuindo para sua exclusão do sistema comum de ensino e, ainda que com o movimento da educação inclusiva, se tenha ampliado substancialmente a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, e o processo ainda se encontra incipiente.

Assim, nos dias atuais a Educação Especial no Brasil passa por redefinições; espera-se que no sentido educacional, seja em escola especial, seja em escola comum, ela garanta de fato o desenvolvimento de cada indivíduo para que esse possa ter sua inclusão social. Segundo Mendes (2001), no Brasil o movimento pela inclusão social teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional. Todavia, a efetivação no cotidiano escolar com qualidade ainda está por se fazer.

Dessa forma, embora o debate sobre a Educação Inclusiva não tenha nascido no contexto da Educação Especial, aplica-se também a ela na medida em que sua clientela faz parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade. Entretanto, ela não pode ser reduzida à errônea crença de que, para concretizá-la, basta colocar crianças, jovens e adultos com deficiência em classes comuns.

Para que a aprendizagem ocorra com sucesso é importante a interação social. Concernente a esse aspecto, a escola encontra dificuldade, sobretudo

em relação a alunos com deficiência intelectual que apresentam comportamentos desafiadores. Assim, buscar alternativas para facilitar esse processo se faz necessário.

Sob essa ótica, sobre recursos para que o processo educativo ocorra no intuito de auxiliar as crianças a desenvolverem-se com equilíbrio emocional, encontra-se, dentre outros fatores, que os contos de fadas indicam um caminho mágico pelo qual a criança pensa e experimenta o mundo; por essa razão, os contos de fadas são tão convincentes para ela já que ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e ponto de vista adulto. “Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua” (Bettelheim, 1976/2002, p. 59).

Nesse sentido, este texto teve como objetivo apresentar algumas contribuições dos contos de fadas como um recurso educativo no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual que apresentam comportamentos desafiadores. Estruturou-se a partir da reflexão sobre a construção do simbolismo na criança, conceitos de deficiência intelectual e categorizações, além do papel do lúdico no desenvolvimento global da criança, e a partir da história dos contos de fadas e suas contribuições no processo educativo do aluno com deficiência intelectual.

Nos contos de fadas, a narrativa é uma ficção em que são empregados fantasia, dons sobrenaturais, personagens (magos, bruxas, ogros, príncipes, princesas, reis, pessoas comuns) e objetos mágicos que fazem parte das tramas. O maniqueísmo é uma característica fundamental e constante nos contos de fadas: as pessoas são boas ou são más, de maneira simples e isso permite que as crianças compreendam melhor a essência da história, uma vez que cada personagem apresenta comportamentos esperados e lógicos.

A estrutura arquetípica dos contos de fadas é organizada de forma universal e acontece em todos eles, com muita riqueza de simbolismos e aspectos dos processos conscientes e inconscientes que, de uma vez só, relacionam-se com todos os aspectos da personalidade da criança.

Na verdade, os contos de fadas, por terem sido escritos em outra época, ensinam pouco sobre as condições específicas da vida moderna; em contrapartida, é por meio deles que se pode aprender mais não só sobre os problemas

interiores dos seres humanos, como também a respeito de possíveis soluções para seus entraves em qualquer sociedade, mais do que por qualquer outro tipo de história dentro da concepção da criança e de suas possibilidades de compreensão.

Os predicados humanos que os personagens apresentam são sempre básicos e, portanto, de fácil compreensão. O maniqueísmo aparece como um fator que permite que essa compreensão aconteça. Os personagens são bons e ruins, egoístas ou generosos, falsos ou leais sem muita necessidade de explicações. Não existem “meias-palavras”, textos de “entrelinhas” ou situações que irão expor o verdadeiro caráter de uma pessoa. Desde o começo da história, cada um se apresenta da mesma maneira que ele é realmente e da forma como isto influenciará no desenrolar da trama, o que possibilita a compreensão mesmo para crianças muito pequenas, de três ou quatro anos. (Dohme, 2003, p. 97)

Tudo isso justifica o valor terapêutico dos contos de fadas, fundamentando-o na forma sobre como a criança pensa. Como seu pensamento ainda está em desenvolvimento, apresentando-se de maneira desordenada, o conjunto de impressões mal ordenadas não se conecta e, portanto, formam-se lacunas que são preenchidas por fantasias alimentadas pela imaginação. Justamente, essas impressões são maniqueístas e básicas, indicadoras de muitos sentimentos que a criança carrega e que, por si só, não consegue resolver ou amenizar seu impacto. Assim, os contos de fadas proporcionam à criança material imaginativo necessário para resolver seus conflitos internos.

As histórias de fadas atuam então no emocional da criança e contribuem no auxílio na tomada de decisões para a sua independência, acomodar os seus sentimentos de ambivalência, e lhe dar esperanças que seus esforços poderão conduzi-la a um final feliz. (Dohme, 2003, p. 99)

Mediante os contos de fadas, as crianças revivem situações traumáticas, podendo digeri-las melhor, com certa distância, o que lhe permite trabalhar as emoções difíceis que foram sentidas em determinado momento. Segundo Oliveira (1992, p. 59):

O prazer da criança pequena em ouvir histórias de fadas e bruxas tem uma origem semelhante. A criança identifica-se com os personagens, com o chapeuzinho vermelho, por exemplo, revivendo com eles emoções e sentimentos contraditórios, de

rebelia aos pais e medo de punição, por exemplo. O distanciamento possibilitado pela situação de fantasia é extremamente importante para a criança trabalhar suas emoções mais fortes, da mesma forma como acontece para os adultos.

Diante desses aspectos – visando-se à educação inclusiva, para além de meramente ocupar um espaço físico na sala de aula, infere-se, como de relevância científica e social, sintetizar informações que possam subsidiar o processo de escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual.

A escolarização da criança com deficiência intelectual

A escolarização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil seguia os ditames europeus, e o movimento de educação em massa com os mesmos desdobramentos vistos na Europa só toma força em meados do século XX. As definições de deficiência intelectual com base no desempenho avaliado por testes também identificavam quem iria para a classe especial, considerados com deficiência mental leve e/ou limítrofes. Para os demais, restava a institucionalização ou a permanência em casa (Jannuzzi, 2004).

Como resultado desse movimento, segundo Jannuzzi (2004), por volta de 1950 começam a surgir as escolas especiais beneficentes, com a proposta de acolher e educar alunos com deficiência intelectual, não incorporados ao sistema comum de ensino. No final do século, a concepção de deficiência intelectual ainda estava associada a aspectos organicistas, neurológicos, trazendo como consequência o atraso no desenvolvimento cognitivo.

A condição de deficiência intelectual foi diferenciada da concepção de doença mental. As classificações de pessoas com base em resultados de testes ou diagnósticos médicos, que se mostravam instrumentos complementares, mas que não deveriam ser os únicos documentos de decisão, pouco descreviam suas competências e necessidades.

Rodrigues e Marante (2008) destacam que no final do século XX medidas legais passaram a garantir que todas as pessoas tivessem condições de desenvolvimento de suas potencialidades na época e no local adequado. Órgãos oficiais tiveram papel importante na definição de critérios para a elegibilidade de pessoas para a educação especial. A adesão do país às diretrizes de movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com deficiência resultou em um conjunto de leis que têm como objetivo garantir o acesso e a permanência

de todos em todos os espaços sociais, principalmente a escola. Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes têm mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos com relação à pessoa com deficiência intelectual.

Novas definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde, em locais diversos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2003) objetiva uma definição em uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social.

Em uma abordagem biopsicossocial, incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais prevendo um modelo de diagnóstico que incorpora as três dimensões: biomédica, psicológica (dimensão individual) e social. Define a deficiência como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; a incapacidade como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades e desvantagem como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade. Todavia, no modelo atual a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (Farias & Buchalla, 2005).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas de 2007, ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186 de 09/07/2008 e Decreto do Poder Executivo nº 6.949 de 25/08/2009) definiu pessoas com deficiência como

(...) aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas.

O modelo proposto pela American Association on Mental Retardation (AAMR²) também propõe princípios básicos para definição de deficiência intelectual que deve subsidiar o diagnóstico, classificação e planificação de sistemas de apoio. A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual.

Esse modelo subsidia o diagnóstico que parte da identificação das limitações pessoais para desenvolver um perfil de apoio necessário e adequado enquanto durar a demanda, em todas as áreas: doméstica, educação social e de trabalho. O objetivo final é desenvolver ao máximo as potencialidades de cada pessoa com ênfase em metodologias (apoio) que deem conta de torná-la independente e produtiva.

Porém, as definições científicas só têm sentido se forem incorporadas no dia a dia das pessoas que convivem com a pessoa com deficiência intelectual.

A AAMR ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (Carvalho & Maciel, 2003).

A imagem social das pessoas com deficiência deve ser melhorada valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade. A inclusão e a participação social devem ser favorecidas de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes.

A educação no período escolar deve investir assim como para qualquer aluno com ou sem deficiência no desenvolvimento de todas as potencialidades. Assim, as atividades devem favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências visando à inclusão social.

A avaliação das competências deve ser feita à luz das necessidades observadas a partir da análise do seu desempenho de forma a garantir a melhora do seu funcionamento intelectual e dos comportamentos adaptativos, promovendo sua maior autonomia.

É fundamental que se conheça o aluno para não propor atividades muito além da zona de desenvolvimento que o aluno se encontra, tampouco oferecer

2 A sigla AAMR proposta pela American Association on Mental Retardation, a partir do dia 1º de janeiro de 2007, foi alterada para AAIDD, que significa American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Sua tradução livre para o português é: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento. Segundo as normas de grafia de siglas, a nova sigla em português é: AAIdid.

atividades pouco desafiadoras que não lhe permitam avançar. Existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem.

Abordando com rigor a fragilidade e a importância do elo que se forma entre educando e educador no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, Itard nos remete à reflexão sobre as mudanças necessárias nos processos de avaliação do processo de aprendizagem, das relações professor-aluno, das considerações da afetividade daquele que ensina e daquele que aprende, entre tantas outras provocações que já foram anunciadas há mais de dois séculos, mas que parecem tardar para se tornarem realidade. (Cordeiro & Antunes, 2010, p. 48-49)

Nessa perspectiva, buscam-se alternativas para favorecer o processo de escolarização e sabe-se que os contos de fadas podem ajudar, pois alunos com deficiência intelectual dificilmente esquecem fatos que lhes chamaram muito a atenção ou causaram grande curiosidade (Radino, 2003). Assim, é preciso identificar as áreas fortes nesses indivíduos e transferir os conhecimentos para sua realidade, para algo que lhes desperte o prazer.

É, pois, responsabilidade dos educadores criar um ambiente estimulante e adequado, a fim de propiciar o desenvolvimento psicológico da criança; significa dizer que é preciso dar suporte afetivo, condições de desenvolvimento emocional, lúdico e motor, facilidades de exploração do meio social e físico, relação e interação consistentes entre o adulto e a criança para a aquisição de meios de socialização e para o desenvolvimento da linguagem.

Para isso, é necessário que haja envolvimento familiar, embora muitas vezes, prejudicado por fatores como a miséria, a pobreza, o analfabetismo, famílias numerosas, etc., o que pode acabar por influenciar, de modo determinante, os níveis de adaptação social, levando a uma tendência maior à deficiência intelectual. Esse é um fator da maior importância, visto ser nessa fase, do nascimento até a entrada no período escolar, que ocorrem o maior número e as mais significativas transformações psicológicas.

Para Rego (1995), o princípio orientador da abordagem vygotskyana e a dimensão sócio-histórica do psiquismo afirmam que a criança inicia sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pela sociedade, transferidos de geração a geração, apropriando-se deles; sendo assim, conforme se relaciona socialmente, participa das atividades e práticas culturais.

De acordo com a concepção vygotskyana, as funções psicológicas superiores derivam do processo de desenvolvimento que se encontra nas raízes das relações humanas, tanto individual como social. Esses processos não são inatos, originam-se da relação com os outros indivíduos, ou seja, são de origem social e também biológica (processos psicológicos elementares). Nesse sentido, o autor retoma e redimensiona o debate sobre a compensação em que a plasticidade do funcionamento humano e a qualidade de experiências concretas, vividas num determinado grupo social, permitem a evolução na formação do sujeito, inclusive para aquele com algum tipo de deficiência. Segundo Rego (1995, p. 126-127):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento potencial. [...] a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Nos atuais métodos das escolas pode-se observar uma benéfica mudança a respeito do passado, que se caracteriza por um emprego exclusivo de meios visuais de ensino. Acentuar os aspectos visuais é necessário e não acarreta nenhum risco se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si.

A autora destaca que a teoria vygotskyana teve-se, como foco principal, aos estudos sobre os mecanismos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), tipicamente humanos, que são o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, imaginação, etc. Nessa concepção, as funções superiores são mais educáveis que as elementares, em especial porque, por vezes, essas últimas se encontram diretamente comprometidas pelo núcleo orgânico e porque as primeiras estão no contexto social.

No pensamento vygotskyano, sobre as possibilidades de construção das funções psíquicas superiores em relação aos casos de desenvolvimento comprometido, a imaginação tende a ser vista como uma habilidade completamente empobrecida na criança com deficiência intelectual, por conta de seu pensamento concreto.

O teórico encontrou, no estudo do desenvolvimento infantil, o surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. O foco de interesse da pesquisa na linha vygotskyana é justamente a questão da mediação simbólica. Para Vygotsky (1934/1998), a linguagem é entendida como um sistema simbólico fundamental a todos os grupos sociais que, no decurso da história, organiza os signos em estruturas complexas, o que auxilia na formação das características psicológica humanas.

A partir da linguagem, o homem relaciona-se com os objetos, mesmo quando ausentes, abstraindo, generalizando e comunicando-se. Na criança pequena, a atividade mental psicológica é muito elementar e determinada geneticamente, mas, aos poucos, conforme a criança inicia seu processo de interação com seu grupo social e com objetos culturais, esses se internalizam, e os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. A fala (atividade simbólica) funciona como organizadora das atividades práticas e das atividades psicológicas e controla ações impulsivas. Rego (1995, p. 55) afirma que:

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Por conseguinte, o brinquedo também é responsável por alargar a zona de desenvolvimento proximal. Quando as crianças se iniciam na fase do imaginário, com certeza já são capazes de representar simbolicamente e envolver-se em situações que requerem imaginação.

Nessa fase, a criança está centrada no campo visual, não consegue fazer abstrações e precisa ver para agir sobre, e, por intermédio do brincar, a criança aprende a exercitar-se cognitivamente; os objetos passam agora a ser regidos pelo mundo das ideias.

Assim, a criança torna-se apta a valer-se do pensamento, sendo capaz de imaginar, abstrair. Mediante o ato de brincar, a criança cria situações imaginárias como meio para satisfazer seus desejos que não foram realizados. Durante todo esse processo imaginativo, exercita sua esfera cognitiva em níveis mais superiores do que os em que de fato realmente se encontra no momento da brincadeira.

Dando maior ênfase à cultura, segundo o teórico, as crianças aprendem coisas que constituem as características de determinada cultura, por exemplo os contos de fadas, canções, histórias, lendas e mitos. Essas são ferramentas que constituem parte da cultura social que, aos poucos, são interiorizadas pelas crianças.

No caso da deficiência intelectual, são consideradas algumas técnicas e procedimentos, com ênfase na ideia de que o educador deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. (Kohl, Rego & Souza, 2002, p. 102-103)

Sendo assim, o faz de conta vem no sentido de conduta lúdica da criança que objetiva à representação dramática. Essa atividade estimula o desenvolvimento da identidade da criança, pois ela vivencia outra forma de ser e de pensar, amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas quando desempenha vários papéis sociais no ato de representar diversos personagens.

Assim, considera-se que, no ato de brincar, a criança elabora hipóteses, além do comportamento habitual de sua faixa etária, na tentativa de transformar a realidade. No campo do imaginário, a criança consegue realizar e satisfazer seus desejos quantas vezes quiser, criando e recriando situações que amenizam suas necessidades momentâneas e que afligem seu mundo interior. A brincadeira cria

a zona de desenvolvimento proximal, em que a criança comporta-se de maneira além do habitual, o que cria uma estrutura básica de consciência, dando origem a um novo comportamento em relação ao mundo real.

Vygotsky (1934/1998) ressalta o jogo de faz de conta como meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois, por meio da ação do mundo imaginário, a criança separa os objetos do pensamento e insere-se no mundo das ideias.

A criança faz uso da imaginação para compreender as diversas situações vividas. Quando uma criança participa de uma história infantil, seja como ouvinte, seja em outro papel, está em pleno desenvolvimento de suas funções afetivas, cognitivas, emocionais, ou seja, está se preparando para crescer e tornar-se adulta. Uma das maiores aquisições da criança é conseguida por intermédio do brincar e das histórias infantis, que são vistas como uma das diversas formas de brincar.

No contexto da Educação Infantil, os documentos norteadores e a LDB/1996 (Brasil, 1996) já consideram a necessidade da flexibilidade curricular no que diz respeito à extrema importância dada às atividades lúdicas e ao brincar.

Então, há necessidade de se repensar a Educação Infantil no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, respeitando suas características peculiares e enfatizando o mundo simbólico.

A educação é o reflexo da sociedade, dos problemas vividos em dado momento, das tendências vigentes, da filosofia política que a rege. Em uma sociedade dita democrática, todas as crianças possuem os mesmos direitos e têm as mesmas oportunidades de aprender, sejam elas inteligentes, lentas, portadoras de deficiência física, cegas, talentosas, surdas, com problemas de aprendizagem e outras.

A infância é o período em que a criança mais fantasia, e essa fantasia deve ser sempre bem nutrida. É justamente por meio da fantasia que a criança constrói seu pensamento; ela não é capaz de inventar histórias que a ajudem a resolver seus conflitos internos, pois todas as histórias que consegue inventar são expressões exatas desses. Dessa forma, os contos de fadas oferecem à criança o que ela mais necessita e partem, exatamente, do ponto emocional em que ela se encontra mostrando-lhe para onde ir e como ir.

Quanto mais a criança se desenvolve, mais habilidade adquire para lidar com os aspectos mais amplos do mundo e, aos poucos, os pais a deixam solucionar

seus problemas com maior independência, não satisfazendo mais plenamente seus desejos. Isso gera desolação, e turbilhões de sentimentos vêm à tona; sendo assim, a criança recorre novamente à fantasia para não se desesperar e encontrar um consolo para seus entraves presentes.

O significado profundo que a criança busca encontrar provém da necessidade de ser uma pessoa satisfeita consigo mesma e crer no benefício que dará para a vida. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de seu interior, fazendo com que imaginação, intelecto e emoção se desenvolvam simultaneamente.

Em função do panorama apresentado e do quadro teórico de referência, explicita-se a importância do uso dos contos de fadas no processo educativo escolar para que a criança se desenvolva com equilíbrio emocional.

Os contos de fadas e a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual

Segundo Cashdan (2000), os Contos de Fadas, de origem celta, surgiram por meio de relatos entre amigos ou familiares sobre acontecimentos da vida diária, são envolventes e dramáticos, estando condicionados ao relato de uma única situação. Foram construídos a partir de lendas, mitos, superstições e relatos em geral de fatos transmitidos oralmente pelos povos antigos, que tinham grande número de contos fabulosos povoados de fantasmas. “Originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam – não nas creches” (Cashdan, 2000, p. 20).

Um conto de fadas não é uma narrativa qualquer. Trata-se de um gênero discursivo didático com estrutura textual peculiar, por exemplo, sobre como começar e terminar. De acordo com Bakhtin (1929/1995), todo início dos contos identifica-se com uma perda, e o tempo do conto de fadas é imaginário. Os personagens têm qualidades tanto boas quanto más. Todo herói de conto de fadas enfrenta um vilão: sempre quando os heróis ou heroínas estão em perigo aparece um *elemento mágico*, ou seja, o auxílio de um ser sobrenatural. Eles recebem essa ajuda porque denotam bondade no coração e disposição para enfrentar as dificuldades. A maioria dos contos de fadas estabelece a paz e a harmonia na vida do herói.

No século XII, os contos surgem a partir dos mitos e tradições orais, porém, com base no ditado popular – *quem conta um conto aumenta um ponto* –, esses

contos eram reformulados pela pessoa que os contava para que se adaptassem a determinadas culturas. No século XVI, com a invenção da imprensa, os contos começaram a ser registrados (Merege, 2010).

Os principais autores e adaptadores de contos de fada são Charles Perrault (França), Hans Christian Andersen (Dinamarca) e Jakob e Wilhelm Grimm (Alemanha) – esses últimos são mais conhecidos como Irmãos Grimm. No século XIX, interessaram-se muito pelos costumes da sua terra e resolveram registrar, por escrito, contos que eram conhecidos em seu país e considerados pela tradição oral; entre eles, deram nova versão ao conto *Cinderela*, de Charles Perrault (Bettelheim, 1976/2002).

Os contos dos irmãos Grimm são considerados adequados no trabalho educativo com crianças por terem adaptado as histórias que, na tradição oral, não eram destinadas ao público infantil, mas, sim, aos adultos. Foram eles que as dedicaram às crianças em função de sua temática envolvendo o mundo mágico (Coelho, 1987).

Merege (2010) expõe os contos de fadas como patrimônio universal, com elementos comuns ao imaginário de todas as culturas, que se reconstróem e se perpetuam por meio de diversos autores. Dentre eles destaca como importantes os contos dos Irmãos Grimm e de Perrault.

O ser, humano é, antes de tudo, um ser lúdico. De acordo com Alves (2007), é um ser que olha ao redor e transforma o que vê por meio das experiências internas, e é, ao mesmo tempo, transformado por elas num processo dialético. Nesse sentido, a ludicidade está presente em todos os seres humanos em todas as fases da vida (Oliveira, 2002).

Desta forma, Radino (2003) e Alves (2007) destacam a importância da atividade lúdica, abrangendo a utilização de jogos, a contação de histórias, brincadeiras e brinquedos, por ser a principal manifestação da criança pequena, adquirindo papel vital no desenvolvimento de aspectos sensorio-motores, socio-emocionais e cognitivos, além de representar a inclusão da criança na cultura em que está inserida.

A cultura pode ser definida como o produto da ação intencional do homem, isto é, o resultado da construção que se vale da criação de instrumentos e o ato de deixar marcas e representações sobre o mundo atual. Ao conceber o homem como um ser eminentemente social, Vygotsky (1930/2009) propõe que a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano se dão com base em uma crescente apropriação dos modos de agir, pensar e sentir culturalmente elaborados. Para

o autor, o desenvolvimento caminha do social para o individual, visto que, quando nasce, a criança já está imersa em um mundo de cultura historicamente produzido, existindo, por parte do ser humano, uma paulatina apropriação do mundo que o cerca. Ou seja, a apropriação da cultura só é possível a partir do contato social.

Nesse sentido, a plasticidade cerebral permite rever processos e se ajustar/adaptar ao mundo, possibilitando ao homem criar novas condições de acordo com as necessidades que o próprio ambiente lhe proporciona. Dessa forma, ele conserva experiências vividas antes, mas só por meio de estímulos é que ele irá criar novas condições para se adaptar melhor ao meio. Tal processo é chamado de imaginação ou fantasia, que é tudo aquilo que não faz parte da realidade ou do cotidiano, ou seja, que não tem significado prático (Vygotsky, 1930/2009).

Uma curiosidade em alguns contos é a figura típica da madrasta. Naquela época, havia pouca higiene, e a medicina não era tão desenvolvida, então, muitas mulheres morriam no parto, e os homens acabavam se casando novamente. De um lado, eram comuns as madrastas consideradas bruxas; por outro, a maioria dos contos gerava credibilidade pelo fato de os heróis se constituírem em exemplos de vida, trabalhando valores como respeito, honestidade e solidariedade, fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, os contos de fadas abordavam também a esperteza, mostrando que a vida é repleta de obstáculos e que é preciso saber enfrentá-los.

Como apenas na fase adulta é que se consegue compreender o sentido da vida, mediante experiências vividas e acumuladas ao longo do tempo, evidentemente isso não acontece com a criança, então, é nessa fase que se torna necessário o trabalho educativo com os contos de fadas, auxiliando-a na difícil tarefa de compreender a si mesma e o mundo que a cerca.

Bettelheim (1976/2002) aponta que a história é muito importante para as crianças, dependendo inteiramente de seu estágio psicológico de desenvolvimento e dos problemas que mais a pressionam em determinado momento. Os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico por volta dos quatro a cinco anos.

Por quê? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança viveu. Porque se passam num lugar que é esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações

diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através das fantasias, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas: bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias. (Abramovich, 1995, p. 120-121)

Aguiar (2000) explica que os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa: partem de um problema relacionado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho) que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real.

Valendo-se dessa estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real no momento certo. Por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje.

Daí que haver numa história fadinhas atrapalhadas, bruxinhas, que são boas ou gigantes comilões, não significa – nem remotamente – que ela seja um conto de fadas... Muito pelo contrário. Tomar emprestado o nome das personagens-chaves desses contos não faz com que estas histórias adquiram sua dimensão simbólica. A magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas, na sua segurança. (Aguiar, 2000, p. 32)

No tocante ao valor atribuído aos contos de fadas, Bettelheim (1976/2002, pp. 16-17) enfatiza que:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de auto-valorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com

ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto ofereçam novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção a sua vida.

Assim como nas obras de arte, o significado que o indivíduo obtém é único e é diferente para cada um, ao mesmo tempo em que, em dado momento, o indivíduo extrairá determinado significado para sua vida e, muito provavelmente, outro em um segundo momento.

Em relação à necessidade infantil de mágica, os contos de fadas demonstram como é o mundo realmente, como se pode viver nele e sugerem mensagens que implicam soluções, hipóteses que não são taxativas, ficando a critério do leitor ou do ouvinte possibilidades sobre como se pode resolver os conflitos existenciais tipicamente humanos.

Os contos de fadas apresentam um conflito a ser resolvido e terminam sempre com um final feliz, reconfortam e aliviam as pressões internas do ouvinte. Eles abordam medos, anseios, dificuldades de ser criança, de crescer, de carências, autodescobertas, autoconhecimento, do bem e do mal. Tratam não somente de perdas e buscas, rejeições, conflitos internos, da necessidade de afirmação como pessoa, bem como de outros conflitos que fazem parte da condição humana, tudo em uma dimensão simbólica extremamente rica, em que a magia transparece nas ações. Sunderland (1943/2005, p. 25 e 27) afirma o efeito benéfico que os contos de fadas exercem como recurso terapêutico.

Por intermédio da repetição compulsiva de contos, em que toda a simbologia da mente humana está presente, a criança capta todos os significados que esta ou aquela história lhe possa oferecer.

Ser humano significa ter alguns sentimentos difíceis ou intensos demais. Alguns desses sentimentos são tão confusos, perturbadores e dolorosos que é difícil administrá-los, quanto mais pensar sobre eles com clareza ou trabalhá-los até o fim. Mas, como a comida, esses sentimentos precisam ser bem digeridos. Senão, eles acabam nos assombrando de algum jeito, prejudicando nossos relacionamentos ou interferindo na nossa capacidade de trabalho. Eles podem nos trazer muita

infelicidade porque a carga energética/de sentimentos muito fortes não se vai com facilidade. Ela fica represada dentro de nós e, como toda energia emocional represada, acaba vazando em forma de sintomas neuróticos, sintomas físicos ou comportamento destrutivo. Esses ‘represamentos’ e posterior ‘vazamentos’ podem ser ainda mais extremos nas crianças, que não têm estratégias sofisticadas para administrar sentimentos difíceis ou intensos demais. Elas não têm recursos internos para atendê-los plenamente, nem para regular o nível de suas emoções. Temos inúmeros exemplos das dolorosas consequências disso: crueldade, comportamento agressivo, dificuldade de aprendizado, enurese noturna, medo de separações, falta de concentração, comportamento incontrolável, hiperatividade, obsessões, fobias, distúrbios do sono, pesadelos, distúrbios alimentares ou estados constantes de medo, ansiedade ou infelicidade. Qualquer uma dessas condições pode se desenvolver, a menos que a criança tenha ajuda para compreender e administrar seus sentimentos mais problemáticos. (Sunderland, 1943/2005, p. 15)

Por exemplo, a criança, quando pequena, representa o desejo da mãe, tem medo e gosta do que a mãe gosta. Para ilustrar, transcreve-se um trecho da fala de uma paciente de Maud Mannoni (1964/1995, p. 137): “A fumaça, [diz Isabelle], arde nos olhos das crianças. Elas têm medo. No fundo elas não têm medo, é porque a mamãe tem medo que elas têm o medo da mamãe [...]”.

Com a aquisição da fala (instrumento simbólico oral), a criança torna-se facilmente capaz de representar. A função simbólica, manifesta no jogo e na imitação, é uma forma de representar o mundo físico. A imitação, bem como as brincadeiras de faz de conta, nada mais são que representações simbólicas de ações e objetos.

Para Vygotsky, é importante considerar que a vida social está marcadamente organizada para as condições do desenvolvimento humano típico. As práticas da sociedade, os instrumentos, os arranjos dos ambientes estão projetados para o tipo biológico estável do homem. A imersão da criança na cultura depende de funções e aparatos, que são pressupostos em termos da existência de órgãos intactos ou de certa condição do intelecto. Assim, o desenvolvimento atípico não favorece o enraizamento na cultura de modo direto. Por essa razão, diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que implicam o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado,

mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica. (Oliveira, 2002, p. 153)

O estudo de Castelo Branco (2001) investigou o que acontece com a inserção de livros de histórias de contos de fadas na relação terapêutica da ludoterapia, discorrendo sobre a viabilidade desse recurso na facilitação das sessões terapêuticas da criança. Concluiu que a história infantil é um recurso facilitador do estabelecimento do *rappport* na relação terapêutica e que, através da relação terapeuta-história-criança, há a identificação da criança com conteúdos da história, o que facilitou a expressão de sentimentos importantes e de conteúdos problemáticos. Ainda que o recurso tenha sido utilizado em contexto terapêutico, se mostrou efetivo. Daí infere-se que também possa ser utilizado na sala de aula.

O estudo de Alves (2007) também confirma os achados de Guttfreind (2003), ao afirmar que os contos de fadas ofereceriam às crianças a possibilidade de recontar, “re-ouvir”, reviver suas próprias histórias para, a partir disso, construí-las, contá-las, expressá-las e, especialmente, elaborá-las. Tais resultados igualmente parecem concordar com as afirmações de Bettelheim (1976/2002) sobre a importância dos contos na vida psíquica das crianças, destacando o amadurecimento psíquico na oferta de fontes de identificações por intermédio dos personagens e enredos.

Neste sentido, pôde-se perceber que a narrativa durante as sessões operou como um eco, produzindo ações que expressam uma realidade interna e uma realidade externa (como a punição física). É possível que o conto, enquanto uma metáfora, tenha oferecido um distanciamento seguro que possibilitou à criança chegar até seus conflitos sem que se sentisse ameaçada, o que sugere seu potencial terapêutico. (Alves, 2007, p. 162)

Se a criança com deficiência intelectual é capaz de operar mentalmente, embora numa idade posterior à das demais crianças, ela é também capaz de ser alfabetizada e de ter acesso a outros conhecimentos das sucessivas séries escolares.

Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que

pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas históricas. (Oliveira, 2002, p. 153)

A criança lida, por exemplo, com o instinto agressivo de maneira simbólica, não havendo necessidade de uma atuação real. Segundo Oliveira (2002, p. 20):

A importância de dar livre curso às fantasias, inclusive às de destruição, no brincar, é fundamental, pois quando estas se tornam assustadoras demais, internamente, passam a correr o risco de não poderem mais ser projetadas ou sublimadas. Quando a criança não consegue controlar suficientemente bem suas fantasias de destruição e passa a temer que as mesmas tomem conta de sua realidade (interna e externa), ela pode também passar de atitudes violentas de desafio e confronto, mas, no fundo, o que está buscando, ansiosamente, é encontrar um limite externo que a contenha e 'salve', dando-lhe um eixo norteador, uma circunscrição, a sensação de que mantém as coisas sob controle.

Considerações finais

Na concepção Vygotsky (1934/1998), a mediação simbólica é tida como um sistema de representação da realidade, tendo o signo como instrumento da atividade psicológica que auxilia o indivíduo nas suas atividades psíquicas internas. Na criança pequena, a atividade mental psicológica é muito elementar e determinada geneticamente; aos poucos, a criança inicia seu processo de interação com o grupo social e entra em contato com objetos culturais, que vai internalizando, formando os processos psicológicos mais complexos.

O ser humano é um sujeito de representação, e o mundo em que vive encontra-se repleto de símbolos que fazem parte de uma herança cultural, agindo, assim, como mediador no relacionamento homem-mundo, construindo, aos poucos, as funções psicológicas superiores.

Com essas funções estruturadas, a criança torna-se capaz de abstrair, imaginar, representar e inserir-se no mundo de faz de conta.

No ato de brincar, a criança começa a aprender a agir em uma esfera cognitiva. Nas situações imaginárias, a ação ensina a criança a direcionar seu comportamento por meio da percepção imediata de objetos, pois, pela ação, passa a dirigir-se pelo mundo das ideias e não pelo dos objetos. Toda esta situação imaginária pode ser entendida como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança.

Segundo a concepção de Vygotsky (1934/1998), o início da imaginação humana ocorre a partir dos três anos de idade. A criança passa a fazer uso do faz de conta para imaginar e recriar seus desejos não satisfeitos. Daí o surgimento da linguagem simbólica, quando ela não consegue se expressar ou não encontra palavras para nomear aquilo que sente. Pode-se dizer que o símbolo vem representar ou lembrar uma pessoa, algo muito especial ou algo negativo. Ressalta-se, então, a importância dos contadores de histórias, pois são eles que mantêm vivas as lembranças, memórias e a esperança.

O faz de conta é uma atividade psicológica complexa, uma atividade lúdica que remete ao uso da imaginação criadora quando existe a impossibilidade de satisfação imediata dos desejos das crianças.

Ao brincar, as crianças observam como é o mundo real e, por intermédio do faz de conta, ou seja, no plano simbólico, procuram entender o mundo dos adultos, mesmo que os conteúdos das brincadeiras sejam diferentes. Sendo assim, adquirem, aos poucos, condições para se inserir no mundo cultural. Para Vygotsky (1934/1998), o jogo de faz de conta é visto como meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois, por meio do plano imaginário, a criança consegue separar os objetos do pensamento e inserir-se no plano das ideias, já que, mediante o jogo imaginativo, ela internaliza aquilo que observa no mundo real e realiza ações para seguir além de seu comportamento comum.

As histórias infantis são consideradas, então, uma forma de brincar. Brincando a criança desenvolve-se para a vida: adquire independência, responsabilidade, autonomia e autoconfiança. A brincadeira simbólica é de extrema importância na elaboração de situações de tensão e conflito vivenciadas pela criança e, da mesma forma, acontece quando os contos de fada são empregados como recurso educativo.

Na medida em que cresce, ampliam-se as relações da criança, que aos poucos constrói seu pensamento e sua identidade, por diferenciação eu-outro. O *brincar*, como espaço de aprendizagem no mundo físico, organiza o processo de equilíbrio emocional da criança, tornando-a capaz de resolver seus conflitos.

O processo de construção do simbólico depende intrinsecamente da aquisição da linguagem e de formas de representação da situação, como, por exemplo, o desenho e a brincadeira simbólica. No caminho do estágio sensorio-motor ao operatório, a criança interioriza suas ações e as reconstrói mediante as representações, garantindo o processo das operações mentais, e, representando, organiza o mundo que a cerca e relaciona-o com acontecimentos do passado, presente e futuro.

Uma das mais difíceis tarefas dos adultos é auxiliar a criança na compreensão e busca do significado de sua vida. Este anseio por encontrá-lo é intrínseco a todo ser humano e só é alcançado quando o homem atinge sua maturidade psicológica. Como a criança ainda não está apta para atingir essa etapa, são justamente os contos de fadas que vêm auxiliá-la nesta difícil tarefa, mostrando-se o melhor meio para canalizar essas informações.

É nos contos de fadas que a criança encontra apaziguamento para suas aflições, equilibrando suas emoções e anseios, como em relação à perda ou separação dos pais, o temor do desamparado ou da desvalorização. Essas histórias lhe mostram hipóteses e possibilidades de sucesso sobre os problemas existenciais e auxiliam no processo de construção da personalidade.

Assim como existem variações no ritmo, na personalidade, no comportamento das crianças em geral, outra variável se manifesta na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Em muitos casos, essas limitações não impedem a aquisição da aprendizagem; o que se faz necessário é justamente respeitar o ritmo e o tempo dessas crianças.

Nessa perspectiva, para a criança, brincar de faz de conta constitui um constante exercício de elaboração, de raciocínio e de construção do conhecimento. O brincar é de extrema importância nesta questão, pois na brincadeira a criança projeta conteúdos agressivos e negativos, tornando-os visíveis e assim possíveis de ser identificados e controlados. Em função disso, enfatiza-se a necessidade de pais e educadores dedicarem-se ao trabalho com os contos de fadas, principalmente com as crianças que apresentam deficiência intelectual.

Referências

- Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Aguiar, V.T. de. (2000). O prazer da leitura literária. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, 8(9), 29-33.

- Alves, H.C. (2007). *Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão de crianças vítimas de violência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2008-01-09T08:57:59Z-1703/Publico/1639.pdf. Acesso em: 15 nov. 2012.
- American Association on Mental Retardation – AAMR. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR.
- Aranha, M.S.F. (2000). Inclusão Social. In Manzini, E. J. (Org.) *Educação Especial: Temas atuais* (p.1-13). Unesp: Marília-Publicações.
- Bakhtin, M. (V. N. Volochínov) (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7a ed., M. Lahud & Y.F. Vieira, trads.). São Paulo: Hucitec. (Trabalho original publicado em 1929).
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. (16a ed., A. Caetano, trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. Traduzido do original em inglês: *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. (Trabalho original publicado em 1976)
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: MEC-SEESP
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei no 9394/96). Brasília: MEC-SEESP
- Carvalho, E.N.S, & Maciel, D.M.M.A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: Sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(2), 147-156.
- Carvalho-Freitas, M.N. de. (2007). *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, Condições de Trabalho e Qualidade de Vida no Trabalho*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cashdan, S. (2000). *Os sete pecados capitais nos contos de fadas: Como os contos de fadas influenciam nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Castelo Branco, T.M. (2001). *Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-PUC, Campinas, SP.
- Coelho, N.N. (1987). *O conto de fadas*. São Paulo: Ática.

- Cordeiro, A.F.M., & Antunes, M.A.M. (2010). A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “Selvagem de Aveyron”: Contribuição à história da psicologia. *Memorandum*, 18, 37-49. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/cordeiroantunes01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- Dohme, V. (2003). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes.
- Farias, N., & Buchalla, C.M. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Rev Bras Epidemiol*, 8(2), 187-93.
- Gutfreind, C. (2003). *O terapeuta e o lobo: A utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jannuzzi, G.S.M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores associados.
- Kohl, M.O., Rego, T.C., & Souza, D.T.R. (Orgs.). (2002). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Mannoni, M. (1995). *A criança retardada e a mãe*. (4a ed., M.R.G. Duarte, trad). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964)
- Mendes, E.G. (2001). Raízes históricas da educação inclusiva. *Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva*, Marília: Unesp. (Mimeo)
- Merege, A. L. (2010). *Os contos de fadas: Origens história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade.
- Nohara, J.J., Acevedo, C.R., & Fiametti, M. (2009). A vida no trabalho: As representações sociais das pessoas com deficiências. In M.N. Carvalho-Freitas & A.L. Marques. (Orgs.). *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico* (p.71-88). Curitiba: Juruá.
- Oliveira, B.O., Antunha, E.L.G., Péres-Ramos, A.M.O., Bomtempo, E., & Noffs, N.A. (2002). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Z.M. (1992). *Creches, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão. *Revista Ponto de Vista*, 1, 4-12.
- Organização Mundial de Saúde – OMS. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp.
- Priestley, M. (1998). Constructions and creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society*, 13(1), 75-94.
- Radino, G. (2003). *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Rego, T.C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, O.M.P.R., & Maranhe, E.A. (2008). Educação especial: História, etiologia, conceitos e legislação vigente. In V.L.M.F. Capellini & O.M.P.R. Rodrigues. (Orgs.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* (p. 4-35). Bauru: MEC/FC/SEE.
- Sasaki, R.K. (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, IX(43), 9-10.
- Sunderland, M. (2005). *O valor terapêutico de contar histórias para as crianças: Elas crianças*. (C.A.L. Salum & A.L.R. Franco, trads.). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1943)
- Suzano, J. de C.C. (2011). *Concepções de deficiência e percepção do desempenho por tipo de deficiência: a perspectiva dos gestores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei.
- Tanaka, E.D.O., & Manzini, J.E. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 273-294.
- Vygotsky, L.S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico*. (1a ed., Z. Prestes, trad.). São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1930)
- Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed., J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S.C. Afeche, trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)

Abstract

Studies show the psychological contribution of fairy tales regarding the child's development as one of the best plumbers of existential problems, appeasing it by acting as an outlet for their anguish, anxieties, and fears, engendering greater emotional balance. Thus, through researches in the literature, it was established as objective to seek information about the functionality of the fairy tales in the educational process of students with intellectual disabilities who presents challenging behaviors. Among the tales, the Brothers Grimm are suggested to be used as an educational resource. It was possible to say that, through the symbolic mediation in the imaginary of children with intellectual disabilities, educational work with fairy tales evokes significant benefits.

Keywords: *disability; socio-cultural mediation; fairy tales.*

Resumen

Los estudios demuestran la contribución de los cuentos de hadas sobre el desarrollo psicológico del niño como uno de los mejores fontaneros de los problemas existenciales, apaciguar a que, al actuar como una salida a sus angustias, ansiedades y miedos, generando que un mayor equilibrio emocional. Por lo tanto, llevar a cabo la literatura, creada el objetivo de buscar información acerca de la funcionalidad de los cuentos de hadas en el proceso educativo de los alumnos con discapacidad intelectual que presentan conductas desafiantes. Entre los cuentos, los del hermanos Grimm se sugieren para ser utilizado como un recurso educativo. Llegamos a la conclusión de que, a través de la mediación simbólica en el imaginario de los niños con discapacidad intelectual, que muestra un comportamiento agresivo, el trabajo educativo con los cuentos de hadas plantea importantes beneficios.

Palabras clave: *discapacidad; mediación socio-cultural; cuentos de hadas.*

Vera Lúcia Messias Fialbo Capellini

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Bauru)
verinha@fc.unesp.br

Gislaine Marquini Machado

Professora do Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Rossana Maria Seabra Sade

Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Marília)