



Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário

José Ricardo Carvalho¹ (UFS)

Resumo: O presente artigo realiza uma pesquisa de natureza bibliográfica, visando identificar, nos estudos de Vigotski (1999, 2001), contribuições de sua obra para o domínio da imaginação criativa e o exercício da experiência afetiva nas práticas de ensino da produção e de recepção de texto literário no ensino fundamental. Demonstramos que os estudos realizados por esse pensador russo são de extrema relevância para compreender o processo criativo com textos ficcionais, considerando a relação autor-obra-leitor na construção de efeito de sentido. Para descrever esse processo, destacamos as categorias conceituais elaboradas pelo autor sobre o desenvolvimento da imaginação criativa; bem como o papel da mediação e das experiências acumuladas na elaboração de atividades discursivas criativas.

Palavras-chave: criatividade, sociointeracionismo, produção de texto.

Abstract: This article presents a research of bibliographic nature aiming to identify in Vigotski's studies (1999, 2001), the contributions of his work to the domain of creative imagination and the practice of affective experience in teaching textual production and in the reception of literary texts in elementary school. We demonstrate that the studies carried out by this Russian thinker are extremely relevant for understanding the creative process with fictional texts, considering the relation author-work-reader in the construction of sense effect. To describe this process, we highlight the conceptual categories developed by the author on the development of creative imagination; as well as the role of mediation and of the accumulated experiences in the design of creative discursive activities.

Keywords: creativity, socio-interactionism, text production.

A questão da produção e recepção de texto literário em uma abordagem criativa na escola tem sido alvo de indagação por parte de pesquisadores e educadores. Quando se pensa em propostas lúdicas capazes de liberar o filtro que

inibe o posicionamento do sujeito como autor e leitor de texto ficcional, discutimos, inevitavelmente o papel da criatividade. A herança do ensino da reprodução das informações encontradas no texto e da aula de redação com base na forma reduziram as tarefas de leitura e escrita ao reconhecimento de um conjunto de fórmulas e estruturas isoladas, envolvendo o conteúdo do narrar, descrever ou dissertar sobre um determinado assunto, sem considerar o modo como se realiza a abordagem temática e o processo de interlocução criativo dos sujeitos em uma atividade simbólica.

A criatividade é uma capacidade inerente a todo ser humano, visto que não há programação rígida no âmbito das ações humanas sobre os objetos materiais e simbólicos na vida cotidiana. Observamos, no plano das trocas linguísticas, a influência das condições histórico-culturais envolvidas no processo de produção e recepção de texto na escola. Do ponto de vista artístico, podemos dizer que há maior ou menor grau de criatividade, a depender do contexto de interação e a maneira como concebemos o papel do autor, obra e leitor (ou apreciador de um objeto estético).

Em espaços institucionais, mais tradicionais, nos quais prevalecem uma obediência a um determinado protocolo, a criatividade tende a ser mais tolhida nas atividades artísticas e cotidianas. Muitas propostas de escrita, como por exemplo, a típica redação “minhas férias” buscam fórmulas abstratas de composição para levar os alunos a escreverem. O aluno, imaginariamente, sabe que deve relatar fatos ocorridos, de maneira a encher um número de linhas exigidas pelo professor, para posteriormente ser avaliado. Nesta dinâmica não se considera a influência do contexto de produção, o sujeito enunciador e os co-enunciadores que constituem a tessitura de um discurso potencialmente criativo. O texto é pretexto para se ajuizar questões ortográficas, concordância verbal e aspectos relacionados à coesão de forma pontual. Na maioria dos casos, exige-se dos alunos uma lógica formal que impede o próprio processo criativo e prazeroso. Para compreender esse fenômeno sob o viés da psicologia, buscamos os estudos de Vigotski (1998, 1999, 2001) que esclarecem propriedades da criatividade desenvolvidas por crianças e adolescentes em atividades de produção e recepção de textos ficcionais, jogos dramáticos, música e artes visuais.

Vigotski (1886-1934) foi um dos maiores pensadores do século XX, no campo da Psicologia da Aprendizagem. Ele buscou compreender o desenvolvimento das capacidades humanas criativas, sob uma configuração histórico-cultural de orientação

marxista. Suas reflexões sobre a internalização dos saberes sociais se vinculam as grandes questões pedagógicas, servindo de base para os estudos da corrente sociointeracionista. Todos os temas abordados em suas pesquisas discutem, de alguma forma, a gênese dos processos linguísticos e cognitivos do ser humano, considerando o legado cultural deixado pelos antepassados e as experiências coletivas, em um espaço educativo, como base para toda aprendizagem e desenvolvimento da inteligência.

Em sua trajetória profissional, Vigotski formou-se em direito pela Universidade de Moscou no ano 1917, tendo como trabalho de conclusão de curso um estudo sobre a encenação de concepção antinaturalista denominado "A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca" de Shakespeare. Nesse estudo discute a importância do trabalho do cenógrafo Gordon Craig (1872-1966) e da direção de atores realizada por Stanislavski (1863-1938).

Outro elemento que reforça a relação de Vigotski com o teatro foi sua constante presença, durante a juventude, nos espetáculos teatrais de Gomel e Moscou, acompanhando de perto a importante revolução dramática que se desenvolvia nos palcos russos com Stanislavski (1863-1938) e seus sucessores, principalmente Meyerhold (1874-1940) e Vaghtangov (1883-1922). Em Moscou, era assíduo espectador das famosas e polêmicas encenações do Teatro de Arte de Moscou (TAM), que o influenciaram muito, ensinando-lhe coisas sobre o mundo e provocando diversas reflexões acerca da vida, da arte e de si mesmo (Levitin, 1982, p. 23). (BARROS; CAMARGO, 2011, p. 232)

Os estudos de arte levaram Vigotski a lecionar como professor de literatura, psicologia e estética, atuando, também, como pesquisador e diretor de um departamento de teatro de vanguarda em Gomel. Essas atividades demonstram a sensibilidade do pensador judeu para o domínio do teatro, da psicologia e da literatura, participando da revolução cultural da União Soviética proposta por Lenin. Já em 1925, Vigotski escreveu o livro intitulado "Psicologia da Arte" que questiona as afirmações dos estudos da Psicologia e da Estética de sua época. O pensador considera que a base de toda atividade criadora é formulada pelo movimento da expressão estética atrelada as condições da realidade existencial e social dos sujeitos. Toda atividade artística se consolida a partir do conhecimento estético construído na coletividade social, tendo como efeito uma nova organização psíquica do sujeito que

interage. Tal atividade criadora tem repercussão na esfera biológica, cultural e social do sujeito de forma singular.

Influenciado pelo movimento artístico simbolista na Rússia, em reação ao realismo, Vigotski buscou aproximar a relação entre a vida e a arte para além do seu aspecto reprodutivo e mimético proposto por Platão em "A República", dando ênfase à dinâmica criativa que rompe com percepções cristalizadas sobre as formas e os conteúdos promotores de transformação das visões de mundo por meio da expressão artística. Vigotski (1999) vê a arte como uma forma de conhecimento compreendida a partir da relação entre a fantasia e a realidade em direção a construção da imaginação criativa. Para ele, a arte não está subordinada a uma representação da realidade pré-estabelecida por um cânone ou uma visão ideológica determinista como recomendava Nikolay Tchernishevski (1828-1889), famoso crítico literário e autor do mais famoso romance russo no período da revolução "O que fazer?" escrito em 1862.

Na estética de Tchernishevski, a arte deve subordinar-se à vida e às demandas sociais reais, e o artista deve responder a elas. Decorre desse ponto de vista uma concepção de arte utilitária, sem valor independente, a qual foi alvo de ataques de contemporâneos expoentes da literatura como Turgenev, Dostoievski e Tolstói (mais tarde este último defenderia uma estética subordinada à ética, conforme Frank, 2010). Uma razão para esse posicionamento do autor decorreria da extrema desigualdade social da Rússia da época, pois entendia que satisfações e prazeres imaginários promovidos pela arte seduziam a humanidade ao mesmo tempo em que as necessidades da vasta maioria permaneciam insatisfeitas. (WEDEKIN; ZANELLA, 2013, p. 691)

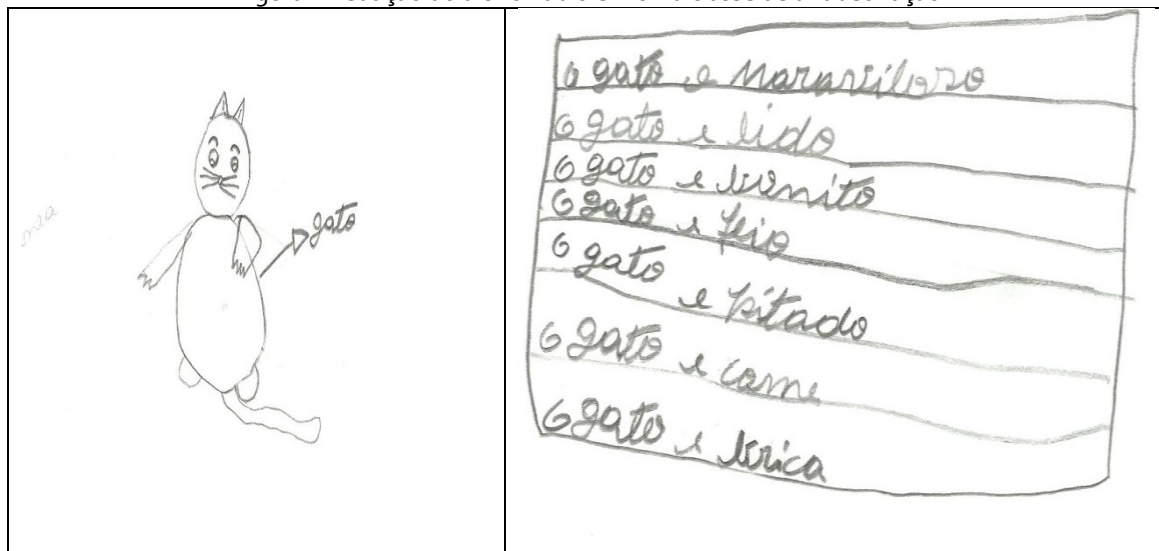
Vygotski (1999) se opõe a uma visão de arte utilitária com o objetivo de transmitir uma moral. Em sua visão, o fruir estético, como uma atividade simbólica, não pode ser delimitado, apenas, por explicações ligadas ao contexto social imediato, mas pela lógica imaginária e afetiva de quem recebe a obra de arte. A apropriação de uma obra de arte realizada por uma criança, ou seja, a absorção daquilo que mais lhe chama atenção, é diferente do modo como o adulto percebe um objeto artístico. Para Vigotski (1998), a arte aciona imaginação e emoções, em favor do desenvolvimento do psiquismo, ajudando na solução conflitos subjetivos de cada indivíduo de maneira singular. Por esse motivo, a arte não se limita a reproduzir valores e passar uma mensagem ética ou política de forma categórica. Se fosse assim, a arte perderia a seu

valor autônomo de atuar sobre processos subjetivos do indivíduo no plano da imaginação e da fantasia.

Vigotski (1998) assinala que as imagens criadas se sustentam de quatro formas: A primeira está vinculada a realidade externa com a qual o indivíduo tem contato por meio de vivências; a segunda é sustentada por imagens criadas a partir da experiência descrita por outras pessoas; a terceira vincula-se a produção de sentimento que uma imagem suscita ao indivíduo, marcando a singularidade do indivíduo constituído por sentimentos; e por último a construção de imagens que nunca foram vistas na realidade, mas que são criadas pela combinação de elementos elaborados na atividade mental imaginativa. Observa-se que o estímulo à construção dessas imagens, no plano da produção textual, precisa do apoio de um mediador. Sobre essa abordagem, Vigotski valoriza o papel do mediador no processo de interação com atividade estética, pois vê a arte como produto cultural constituído de processos mentais complexos que podem ser explicitados por meio das mediações docente em atividades de recepção estética. Para que isso aconteça, o professor, enquanto mediador, assume, junto aos alunos, uma postura de apreciador; ajudando os educandos a redimensionarem aspectos imaginativos, sociais e culturais vinculados as experiências de vida dos alunos.

Por meio das pesquisas sobre a relação da Psicologia e da Arte, Vigotski (1999) buscou compreender os processos psicológicos superiores (memória, percepção, imaginação, sentimentos) que envolvem o fenômeno da criatividade, estabelecendo críticas às práticas escolares que buscam formas padronizadas para se exprimir. Tais reflexões apontam para um exame crítico do ensino da língua materna que explora os conteúdos de ensino de uma forma mecânica e abstrata, não promovendo o desenvolvimento de capacidades para agir em situações concretas de interação verbal. O processo de inibição a criatividade começa muito cedo, quando a escola induz a produção escrita com base nos pseudotextos encontrados nas cartilhas.

Figura 1: redação do aluno Fábio em uma classe de alfabetização



Fonte do autor

A atividade desenvolvida por Fábio corresponde uma tarefa reprodutiva que conta com o uso da memória para expressar aspectos relacionados à grafia das palavras e de sentenças nos moldes da cartilha. Nessa dinâmica não se discute sobre a existência de um conflito que mobiliza o dizer e o papel dos co-enunciadores que constituem a tessitura de um discurso potencialmente criativo pela marca do desenho do gato deixado por Fábio. Na própria descrição do gato são apresentadas informações estereotipadas, que a princípio denotam uma contradição, pois na 3ª linha, o escrevente afirma que o gato é bonito, na 4ª linha afirma que o gato é feio. Se pensássemos em um processo que instigasse o ato criativo, a partir desse texto, poderíamos pedir para o aluno inventar uma história que contasse o momento em que o gato é feio e o momento em que o gato é bonito, apresentando personagens que possuem impressões diferentes sobre o gato. Todavia, na maioria dos casos, os alunos só são convidados a reproduzirem frases soltas que não exploram a dimensão da imaginação. Uma narrativa que ilustra bem o processo de interdição da criatividade no espaço escolar pode ser lido em Balancho (1992, p.42).

Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...

- Ovos azuis? - reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redação, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.

- Ovos azuis, sim, senhora professora - respondi eu. - A minha galinha põe ovos azuis.

- A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já outra redação.

Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma.

Não baixei os olhos. Apenas os senti escurecer, num desafio.

Durante o recreio fiquei na aula, de castigo. Mas não fiz outra redação.

Quando, depois do "toque", a professora me chamou para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:

- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis...

Como vemos, o processo de interdição da criatividade pode ocorrer na escola, mas mesmo assim existem crianças obstinadas a criar algo novo. A busca de soluções na produção de textos criativos envolve um trabalho da ordem imaginação, vinculada a um trabalho de linguagem com a intenção de surpreender e seduzir o interlocutor. Se houver um investimento no dizer meramente circular e reprodutivo, corre-se o risco de abusar de fórmulas desgastadas, produzindo, assim, textos saturados de clichês. O ato criativo mobiliza um conjunto de atitudes que agenciam a reconfiguração de representações da realidade, conotando, aos olhos dos outros, aspectos de apreciação de maneira singular.

A invenção de uma galinha que coloca ovos azuis parece uma estratégia criativa para contar uma história sob uma perspectiva extraordinária, contudo essa solução não foi reconhecida pelo professor. Neste caso, os procedimentos discursivos com efeito de surpresa, dirigidos ao interlocutor, foram interditados. Todavia, o aluno buscou uma nova estratégia discursiva para subverter a interdição, denunciando a proibição da professora: A produção de um novo texto que relata o impedimento de se pôr ovos azuis, aos olhos da lógica argumentativa da professora, gerou a

possibilidade de dar continuidade ao fluxo narrativo por meio de uma denúncia inusitada, abrindo espaço para a fertilidade da imaginação.

O educador diante da apresentação do texto do aluno que apresenta "*uma galinha branca que punha ovos azuis*" poderia explorar a ideia da galinha que colocava ovos azuis, dando continuidade história, visto que o fato representa um bom conflito para se construir uma excelente história. Diante desse contexto, não basta apenas práticas tradicionais, mas apresentar formas de empreender o processo criativo. Esse é um aspecto que o olhar da teoria de Vigotski acompanha com delicadeza.

Vigotski (2009), em seu ensaio "A imaginação e criação na infância", escrito no início da década de 1930, realiza uma ampla discussão sobre processos que atuam diretamente sobre o desenvolvimento da imaginação criativa da criança. Ele afirma que o cérebro não é um órgão que se limita a conservar as experiências acumuladas, pois também cumpre a função de combinar e reelaborar de maneira criativa as experiências vividas, trazendo para o universo humanos novas visões de mundo e compreensão da realidade. Para esse pensador, a imaginação e a fantasia, no universo infantil, participam da construção de novas imagens de forma decisiva. Ainda que não resultem em nenhum efeito prático, tais atividades não estão desvinculadas do real, pois correspondem uma das facetas da realidade produzida pelo indivíduo. Imaginação e fantasia são de extrema importância para o desenvolvimento de atividades criadoras, sendo encontradas nas diferentes esferas sociais: artística, científica e técnica. Sendo assim, tudo que é produzido pelo homem, no mundo da cultura, que se diferencia do mundo da natureza, está atrelado a imaginação, a fantasia e a criatividade.

Qualquer inventor, mesmo gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VIGOTSKI, 2009, p.42)

Para Vigotski (2009) é um equívoco pensar que a imaginação e a fantasia estão dissociadas da realidade. Em seus estudos, ele demonstra que todas as atividades

imaginárias são elucubradas a partir de fontes das experiências vividas no cotidiano, possibilitando a promoção de novas realidades. Em sua perspectiva, a imaginação desempenha um papel importante na direção da consciência dos diferentes fenômenos sociais e culturais, pois o afastamento da visão objetiva da realidade permite a produção de imagens que rompem com uma percepção presa aos limites da razão. Junto a imaginação, o papel da fantasia é de extrema importância para o processo criativo. Toda fantasia resulta de um trabalho de combinações de elementos que os sujeitos tiveram contato em sua existência.

a imaginação pode criar novos graus de combinação, misturando primeiro elementos reais (o gato, a cadeia, o carvalho), combinando depois imagens de fantasia (a sereia, os elfos) e assim por diante. Mas os elementos últimos que integram as imagens mais afastadas da realidade, até mesmo esses elementos últimos, constituem sempre impressões da realidade. (VIGOTSKI, 2009, p.17)

Vygotski demonstra que imaginação toma como ponto de partida o contato com objetos, ações sociais e formas de interagir, apropriando-se daquilo que lhe faz sentido no momento de sua elaboração.

A relação arte, emoção e criatividade

O anarquista cristão Leon Tolstói (1828-1910), ao lecionar para crianças camponesas, buscava empreender uma experiência de educação estética voltada para as classes populares a partir do contato com obras literárias. Ele compreende que arte é uma atividade transmissora de emoções e pensamentos com a finalidade de promover a ligação entre os homens. A arte promove o contágio de emoções difundidas pela obra do artista no espectador, isto é, os sentimentos e emoções projetadas por quem produz são revividos pelo receptor de forma similar.

Tolstói defendia, ainda, uma visão de arte que não se restringisse a parâmetros ditados pela classe privilegiada, focada no puro prazer, descompromissada com as questões éticas e sociais. Esse intelectual estabelece critérios para distinguir a boa e a falsa arte a partir da observação do "contágio emocional artístico". Para identificar a arte contagiante, era necessário que a obra despertasse emoções particulares, como alegria, promovendo sentimento de

comunhão do autor com outros homens envolvidos em sua recepção. O grau de intensidade dessa relação é responsável pela definição de produção da arte verdadeira. Sendo assim, ele vê o artista como alguém ligado a realidade cotidiana que produz um objeto artístico que cumpra a função moral. Dessa forma, Tolstói idealiza uma visão de arte que apresente uma visão utilitária, assumindo um efeito único aos diferentes apreciadores de um objeto artístico.

A tarefa da arte é enorme. Através da influência da **verdadeira arte**, auxiliada pela ciência, guiada pela religião, aquela cooperação pacífica do homem que é agora mantida por meios externos — pelas nossas cortes judiciais, polícia, instituições de caridade, inspeções de fábricas, e assim por diante — deveria ser obtida pela atividade livre e alegre dos homens. A arte deveria fazer com que a violência fosse posta de lado. E é somente a arte que pode alcançar isso. (TOLSTÓI, 1994, p.160)

Vigotski retoma o conceito de arte como contágio emocional descrito no livro “O que é arte?” por Tolstói (1994) para discutir a relação arte e emoção. Para Vigotski, a arte ultrapassa a função do contágio emocional, pois realiza transformações no psiquismo humano determinado por condições biológicas, culturais e sociais. Vigotski rejeita “o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação direta com as morais e que toda a obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral” (2001, p. 226). Vigotski também critica a teoria da arte como contágio de sentimento, visto que um objeto artístico não pode se limitar a expressão de um sentimento único para todos os indivíduos.

[...] a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Vigotski (1999), observa que a imaginação e a fantasia estão atreladas a emoção em toda atividade artística, pois a criação se alimenta de sentimentos e representações (memória afetiva) que promovem reações emocionais de forma singular. Tais sentimentos e emoções impulsionam o processo criativo, levando a produção de imagens e fantasias em um processo dialético. Vigotski (1999) exemplifica esse processo narrando a história de um homem que entra em sua residência à noite e confunde um paletó pendurado com a figura de um homem assustador. Tal equívoco gera uma vivência falsa, não correspondente com a

realidade. Contudo, essa vivência promove um estado psicológico de medo intenso como se um homem assustador de fato existisse. Nesse sentido, uma vivência fantástica estabelece uma rede de emoções reais, a partir da aglutinação de sentimentos e de fantasias que evocam sensações corporais. A arte tem o poder de contagiar sentimentos desencadeadores de um processo imaginativo recriador.

Vigotski vai buscar em Théodule-Armand Ribot (1839-1916) a superação das teorias dualistas de origem cartesiana (mente/corpo). Afirma Vigotski (1931-1933/2004b, p. 245) que as relações de casualidade (mente/corpo) devem se converter "diretamente em um problema psicofísico". Ribot, citado por Vigotski, afirma que "nenhum estado de consciência deve ser dissociado de suas condições físicas: estas constituem um todo natural que tem que ser estudadas como tal" (p. 244). Este acontecimento psicofísico único, ainda segundo Ribot, é traduzido para duas linguagens. O que os estados de consciência expressam subjetivamente, os movimentos da cara e do corpo expressam objetivamente. (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011, p. 235)

Para Vigotski (1998), as reações físicas e afetivas provocadas pelas artes ocasionam sentimentos que mobilizam a criatividade de forma singular em cada indivíduo. Elas envolvem a atividade psíquica de descarga de sentimentos opostos, sendo reconhecidos como *catarse*, ou seja, uma reação estética que gera a transmutação de sentimentos. Diferente de Aristóteles (384 a. C. a 322 a. C.), difusor da noção de *catarse* com experiência emocional vivida pelo espectador no teatro, onde o receptor expurga seus sentimentos reprimidos por meio de um processo de identificação com um personagem trágico, gerando, assim, o sentimento de temor e piedade; Vigotski, observa que a *catarse* não se limita a expurgar sentimentos, mas também realiza a transformação de sentimentos no ser humano. Por meio da exposição de sentimentos contraditórios, vivenciados pelo espectador, em uma situação de apreciação estética, o sujeito reelabora tais sensações vinculadas a suas experiências, promovendo a compreensão de si.

O pesquisador observa que toda atividade criadora está direta ou indiretamente ligada às experiências acumuladas nos processos de interação estabelecidas pelo ser humano com o seu tempo na esfera da imaginação e da fantasia. As lendas, os mitos e as manifestações culturais com as quais os sujeitos interagiram vão povoando o universo imaginário, servindo de lastro para produção de narrativas.

Se a escola ampliar a leitura dos alunos, estabelecendo momentos de apreciação sobre a relação conteúdo e a forma material de textos (oral, imagético ou verbal), apontando para as diferentes perspectivas de ver um objeto, bem como proporcionar experiências para apropriação de recursos estéticos expressivos, é possível expandir o universo de criação e a redimensionamento do próprio sujeito. O acúmulo de experiência estética a partir de vivências favorece o desenvolvimento da capacidade expressiva, fornecendo, assim, base para a construção de elaborações combinatórias, analógicas e metafóricas sobre novas construções artísticas. Neste sentido, a escola pode atuar sobre o desenvolvimento de uma postura criativa voltada para os conteúdos da produção de textos ficcionais. A qualidade de textos que professor oferece nas aulas e a realização de atividades reflexivas sobre a linguagem atuam, diretamente, sobre o desenvolvimento da criatividade.

Processos criativos na escola

O grande educador italiano Gianni Rodari (1920-1980), em uma perspectiva que se aproxima de Vigotski (1998), conceitua criatividade como sinônimo de "pensamento divergente" no qual se revela a capacidade de romper com esquemas prévios oriundo da experiência vivida no senso comum. Para o escritor, a mente criativa é aquela que observa, indaga e transforma as ações e objetos da vida cotidiana. O olhar criativo é aquele que desvenda problemas, apontando detalhes não percebidos pela coletividade. O ser criativo destaca detalhes de um objeto ou aspectos de uma situação cotidiana de forma inusitada. Sendo assim, o ser criativo "recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo". (RODARI, 1982, p.140)

Gianni Rodari (1982), em *Gramática da Fantasia*, aguça esse universo da imaginação expandindo a proposta de Vigotski (1998) no campo da produção de texto. Seu estudo estimula o educando a produzir história que explore o universo fantástico com base em conhecimentos intuitivo, realizando o método da associação livre de Freud (1996). Uma das famosas propostas didáticas encontrada em seu livro é o *binômio fantástico*, isto é, a junção de duas palavras que a princípio não se combinam, mas que ao se juntarem, leva o aluno a montar um personagem e a

construir uma narrativa. Pode-se fazer diferentes combinações com as palavras, formando binômios como “mulher-crocodilo”, “lua-vestido”, “casaco-poltrona”. Depois de montar o binômio insere-se uma preposição que estabelecerá uma relação inusitada. O binômio “cão – armário”, por exemplo, é capaz de gerar diferentes histórias, bastando unir as duas palavras com variadas preposições a fim de fazer a melhor escolha. Podemos ter, por exemplo, “armário com cão”, “armário de cão”, “armário no cão”. Se escolhermos, esse último binômio, podemos contar a história de um cão que vive com um armário nas costas, ou a história de um cão cheio de gavetas na barriga que guarda lembranças etc. Esta proposta de escrita, de alguma forma, ajuda o aluno a libertá-lo de amarras impedem a livre imaginação, podendo explorar o universo das palavras de forma expandida.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 465 - 466).

Nessa perspectiva, ser criativo é, de alguma forma, partir de experiências construídas pela coletividade para ampliar ou mesmo romper com uma determinada concepção da palavra. Outra forma de aguçar a criatividade, na produção textual, é a problematização de elementos que se encontram no embrião de uma narrativa. A mudança de uma palavra, ou de uma circunstância em uma determinada situação, pode produzir uma zona de conflito, sendo capaz de gerar estímulos para construção de uma história. Gianni Rodari (1982) comenta que o movimento de escuta do professor para o que o aluno narra pode ser uma fonte de dados para a criação. Muitos gestos criativos nascem acidentalmente, podendo decorrer, inclusive, de um equívoco. Desta forma, um erro ortográfico pode se gerador de um ato criativo; como foi o caso da história de Cinderela escrita por Perrault. De acordo com o autor, os sapatinhos da gata borralheira eram sapatinhos de ‘vaire’ (pelica) mas por uma pequena troca acidental de letras, tornou-se sapatinhos de ‘verre’ (vidro). Esta

mudança dá um tom fantástico a narrativa, alimentando a imaginação do leitor. Rodari narra, então, uma situação pedagógica de produção textual em que explora a criatividade da seguinte forma:

Uma vez sugeri a uma criança que havia escrito “caixa” no lugar de “casa” (aliás um erro insólito) que inventasse a estória de um homem que morava em uma caixa. Outras crianças começaram o tema. Dele surgiram muitas histórias: havia um homem que morava num caixão de defunto; um outro muito pequenininho que morava num caixote de verduras e acabava indo parar no mercado, entre brócolis e cenouras e aí alguém resolvia comprá-lo a quilos. (RODARI, 1982, p.35)

As atividades propostas por Rodari (1982) apontam para uma das facetas do processo criativo que diz respeito à liberação da imaginação criativa. Para desenvolver a compreensão desse processo, Vigotski (2009) reconhece que o mecanismo da imaginação criativa estabelece uma forma de organização complexa, pois se constitui por um processo de associação e dissociação com base em impressões que leva a resultados surpreendentes. Para construir uma base criativa é preciso reunir diferentes elementos, rompendo com uma relação natural percebida. A título de exemplo, Vigotski (1998) menciona o processo de criação da personagem Natacha do romance *Guerra e Paz* de Tostói. O romancista, no processo de construção da personagem, observou traços de duas mulheres de sua intimidade, aglutinando tais características para construir a personalidade de Natacha. A escolha de cada traço e a rejeição de outros atributos, provocou, segundo Vigotski, a operação que denomina dissociação. “Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p.36)

Vigotski (2009) afirma que as crianças, no processo de imaginação criativa, elaboram o redimensionamento dos objetos, imprimindo um novo significado por meio do exagero ou da minimização dos artefatos. De maneira geral, as crianças mais novas suprimem algumas particularidades dos objetos, podendo aumentar ou diminuir dimensões dos objetos, trazendo um olhar que assume uma dimensão absurda na forma de *nonsense*. O prazer de dar uma dimensão maior aos objetos revela uma preferência do universo infantil quando narrar histórias. Para ilustrar esse

fato, Vigotski (2009), toma uma narrativa contada por Gros realizada por sua filha de cinco anos e meio.

“Era uma vez um rei”, contava a garotinha, “que tinha uma filha pequena. Ela estava no berço, ele aproximou-se dela e viu que era sua filha. Depois disso, eles casaram-se. Quando estavam à mesa, o rei disse-lhe: ‘Por favor, traga- -me cerveja num copo grande. Então, ela levou-lhe um copo de cerveja da altura de três *archin (medida de 2,13 metros)*. Depois disso, todos adormeceram, menos o rei, que permaneceu de guarda e, se eles ainda não morreram, então estão vivos até hoje”. (VIGOSTKI, 2009, p.37)

Observa-se o exagero do tamanho do copo de cerveja do rei que mede 2,3 metros de altura contribui para a construção de um universo fantástico. A presença do universo maravilhoso, redimensionado pela fantasia, não tem a preocupação com a verossimilhança. Nele o filtro da criatividade amplia as possibilidades de sentido dentro do universo ficcional nutrido pela fantasia e a imaginação. Diante dessa construção, antropomorfizar e animar animais e objetos constitui um processo de construção de realidade simbólica.

Outra experiência similar pode ser observada por Carvalho (2016) a partir da reescrita do conto “Maria Angula” feita por uma aluna do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública do estado de Sergipe. Na narrativa, a personagem Maria Angula, uma moça fofoqueira e recém-casada, sempre pede orientação a vizinha Mercedes para cozinhar pratos deliciosos para o seu marido. Ao final de cada receita, a moça sempre dizia que a receita já era conhecida por ela. Até que um dia, a Dona Mercedes dá uma receita errada que precisa usar tripa de defunto. Maria Angula vai ao cemitério e rouba as tripas de um defunto, faz um jantar delicioso para o seu marido. Durante a noite, o defunto bate à porta de Maria Angula e leva a moça que desaparece para sempre. O professor da turma convidou os alunos a criarem um novo final para a história de Maria Angula, propondo um novo desfecho. Carvalho (2016, p.12) apresenta o texto de Cristiano que reinventa a história da seguinte forma.

UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA DE MARIA ANGULA

E na casa de Maria Angula, o defunto não deixava ela em paz um dia. Ela distraída, o defunto pegou ela e **levou para o cemitério**. E quando chegou lá, ele levou ela para um

lugar muito escuro e cheio de teia de aranha. E disse:

- Maria Angula cadê minhas tripas?
- O meu senhor defunto, minha vizinha pegou e jogou no rio. Ela mora lá perto da minha casa.

- Eu vou perguntar em que rio ela jogou, vamos Maria Angula. Você vai com migo.

- Bota essa roupa para desfaçar e vamos embora.

E assim eles foram.

- Maria Angula, como é o nome dela?

- É Mercedes.

E o defunto bateu na porta e disse:

- É você que é Mercedes?

- Sim, sou eu.

- A senhora sabe naonde é o rio das tripas?

- Sim eu sei, fica próximo ao tanque.

E assim, o defunto foi correndo com Maria Angula. E quando chegou lá o defunto olhou, olhou...e disse:

- Tem certeza que e aqui que tá minhas tripas?

- E Maria Angula disse:

- Vai lá vê... e **empurrou o defunto, e ele se afogou**, e Maria Angula viveu feliz.

Cristiano – 5º ano do Ensino Fundamental

O novo final traz um elemento absurdo que é matar afogado um defunto; “empurrou o defunto, e ele se afogou”. Observa-se, nesse contexto pedagógico, a importância de aceitar no processo de elaboração textual dos alunos com formulações que correspondem ao plano da fantasia. Existem muitos textos de cultura popular que fazem uso desses recursos, gerando o efeito cômico. É caso, por exemplo, da música “Romance das caveiras” de Alvarenga, Ranchinho e Chiquinho Sales lançada em 1940.

Eram duas caveiras/que se amavam (...) Mas um dia chegou de pé junto/ um cadáver, um defunto/ E a caveira por ele se apaixonou/ e o caveiro antigo abandonou./ O caveiro tomou uma bebedeira/e matou-se de modo romanesco/ por causa dessa ingrata caveira que trocou ele/por um defunto fresco.

Tal processo criativo revela um estágio de representação dos objetos e seres em uma narrativa por meio da fantasia e da imaginação no campo de possibilidade extensas para a solução de conflitos de uma narrativa. Também, observa-se, a invenção de palavras (caveiro), a elaboração de enunciados criativos (chegou de pé junto/ um cadáver, um defunto) e o uso de expressões com efeito de sentido polissêmico (defunto fresco). Tal procedimento criativo consiste em explorar a seleção de vocabulário e a composição de enunciados no plano textual de maneira inusitada. Esses procedimentos têm como fonte a observação de outros textos que o sujeito criador teve contato. Sendo assim, examinar as diferentes formas de registros

presentes nos gêneros textuais favorece o acúmulo de informações que posteriormente podem ser reutilizadas em outras situações de escrita.

A fim de usar alguns dispositivos que disparam processos criativos, o professor pode desenvolver muitas atividades que rompam com estruturas presas ao uso da língua nas práticas cotidianas. Acreditamos que apresentação de propostas que desafiem os alunos é de extrema importância para o desenvolvimento das potencialidades criativas. Silva (2006, p. 58-59), com base em estudos de ativação criativa propostos por David de Prado Diez, apresenta o seguinte quadro com proposta para explorar a criatividade do aluno no plano linguístico-discursivo.

Quadro 2: operações que ativam a função mental criativa

	<i>ATIVADOR CRIATIVO</i>	<i>OBJETIVO</i>
TIPO I Procedimentos criativos de análise	Turbilhão de ideias	Adquirir fluência de ideias; desenvolver a expressão livre.
	Jogo linguístico com palavras	Romper o sentido único da palavra, reinventá-la.
	desmontagem de frases	Combinar de outro modo os elementos da frase; encontrar o oposto.
	Análise recreativa de textos	Atribuir títulos mais originais; fazer leituras diversas, a níveis mais profundos.
	Leitura recreativa de imagens	Traduzir uma imagem em mil palavras; recriá-la.
TIPO II Ativadores criativos de busca e síntese categorial	Busca interrogativa livre	Acostumar-se a procurar as perguntas antes de conhecer as respostas.
	Interrogação divergente categorial	Organizar as perguntas por temas e formulá-las de maneira original.
	Flexibilização/agilidade mental	Elaborar um discurso com sentido e organização lógica sobre um tema quer habitual quer estranho.
TIPO III Procedimentos lógicos de solução, projeto e aplicação inovadores	Prós / contras; previsão das consequências.	Explorar as vantagens e as desvantagens de uma ação, prever consequências e propor alternativas.
	Projetos vitais	Planificar trabalhos a longo prazo, articulando as várias etapas.
	Biônica	Fazer derivar de um fenómeno ou estrutura funcional de um ser animal ou vegetal uma tecnologia útil ou um outro ser, totalmente novo, cuja existência vai alterar completamente o ambiente. (ex.: o humano que, por um processo mágico, diminui de tamanho)
	Solução criativa de problemas	Equacionar problemas de forma inovadora, chamativa ou exagerada e apresentar os passos para uma solução engenhosa

TIPO IV Técnicas criativas de transformação fantástica	Metaforização analógica	Comparar o incomparável (ex.: uma rã com um carro)
	Máquinas transformativas	Converter um objecto ou uma ideia num(a) outro(a) (ex.: descrever o funcionamento culinário no qual entram a farinha, o açúcar, os ovos, saindo os bolos prontos a comer)
	Metamorfose total do objecto	Transformar todos os elementos de um objecto: materiais, formais, funcionais
	Imaginativo	Deixar correr o pensamento - «sonhar acordado», sem qualquer tentativa de encadeamento lógico ou discursivo, libertando a tensão nervosa
	Imitação transformativa	Produzir anedotas, slogans publicitários, quadros cómicos, a partir de um modelo real.

Fonte: quadro adaptado por Silva (2006, p.58-59)

Silva (2001) realizou uma pesquisa no Colégio de aplicação da UERJ no ano de 1998 com alunos de 2º ano do ensino fundamental. Ele demonstra o papel da mediação docente no desenvolvimento criativo decorrente de uma série de vivências estabelecidas a partir dois projetos desenvolvidos na escola. O primeiro projeto era sobre a história do povo Asteca e o segundo era a leitura e escrita do gênero fábula. No projeto de escrita de fábulas, os alunos observaram o papel das morais, notando que muitas delas encerravam interpretações do autor que não eram aceitas pela turma. A professora abriu brechas para os alunos questionarem e pensarem juntos, sobre as morais e a possibilidade de modificação. Os alunos foram percebendo que eram capazes de criar novas morais, diferentes daquelas estabelecidas pelo autor.

Eles perceberam que as aspas destacavam um dizer que se manifestava em forma de provérbio, a fim de passar um ensinamento ou uma conclusão. A partir dessa descoberta os alunos quiseram colocar moral em todos os textos que escreviam, inclusive, em textos históricos. Ao reescreverem acontecimentos vividos pelo povo Asteca, os alunos puseram em cada relato histórico uma moral. A professora permitiu que os alunos conformassem os seus escritos desta maneira a partir de um conjunto de decisões tomadas pelo grupo. Nessa experiência, nota-se a produção de um estilo particular do grupo elaborar um relato histórico, transgredindo algumas ordens, do ponto de vista das convenções do gênero discursivo, em favor de um exercício criativo consciente.

Considerações finais

Acreditamos que apresentação de propostas que desafiem os alunos a reconfigurarem e transformar a realidade, de forma sensível e intuitiva, é de extrema importância para o desenvolvimento das potencialidades criativas. Concordamos com Assunção e Duarte (2015) quando afirmam que a proposta de reação estética de Vigotski aponta para uma compreensão que melhor define o papel da arte.

A reação estética —não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte é um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes. (VIGOTSKI, 1999, p. 318). Ou seja, não é função da arte gerar direta e imediatamente alterações na prática social humana, mas seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez tem a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social. O aspecto indireto da estética é uma de suas peculiaridades fundamentais. (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2015, p.252)

Diante dessa compreensão, vemos que a natureza do gesto criativo, no plano das artes, exige um movimento de transformação dos objetos simbólicos a partir de experiências acumuladas. As emoções atuam de forma decisiva no processo criativo, pois configuram um pano de fundo que exercem influência na percepção dos objetos. Um ditado popular que ilustra nossa afirmação é “Gato escaldado tem medo de água fria”. Muitas imagens são construídas pela imaginação com base naquilo que sensibiliza autor e o receptor. A imaginação influencia os sentimentos e os sentimentos podem ajudar a promover as fantasias. Diante das nossas considerações, observamos a forte contribuição de Vigotski não só em teorias que apontam para a gênese da linguagem e do pensamento, mas também sobre o processo criativo envolvido na interação com a arte e com as diferentes formas de conhecimento. Dessa forma, Vigotski toca em pontos pouco discutidos por educadores de sua época e por que não dizer do século XXI.

Referências Bibliográficas

BALANCHO, Maria José. **A Criatividade no Ensino do Português**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

BAKTHIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, abr./jun. 2011 p. 229-240.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. **Vygotsky e o estudo da psicologia da arte**: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia Social*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014, p. 22-31.

BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, abr./jun. 2011, p. 229-240.

CARVALHO, José Ricardo. A reescrita do conto de terror. Artigo em mimeo, 2016.

FREUD, S. O método psicanalítico de Freud (1904 [1903]). In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. V.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.233-240.

JAPIASSU, Ricardo "Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky". In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). **Criatividade**: Psicologia, Educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001, p. 43 - 58.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SILVA, José Ricardo Carvalho. **Leitura e produção textual no espaço escolar**. Niterói: Muiraquitã, 2001.

SILVA, Cláudia Alexandra C. L. **A criatividade na escrita dos alunos de língua materna**: uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

TOLSTÓI, L. **O que é a arte?** Tradução de Yolanda Steidl de Toledo e Yun Jung Im. São Paulo: Experimento, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **A Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

_____. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 107-130.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1999a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andrea Vieira Zanella. **Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013.

ⁱ **José Ricardo Carvalho**, Professor associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Professor do mestrado PROFLETRAS-UFS. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFF. Líder do grupo de pesquisa GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens).
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com