

ARTIGO

IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE: SUBSÍDIOS PARA UMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA

Alex Cristiano de Souza¹

RESUMO

As investigações que envolvem ensino de geografia e literatura indicam tendências de crescimento. No âmbito dessas pesquisas há uma multiplicidade de temas que são alvos de discussão, com maior ou menor profundidade. A imaginação e a criatividade atravessam tais abordagens, a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos. No presente artigo, nosso objetivo é contribuir a partir da perspectiva histórico-cultural com a discussão sobre a imaginação e a criatividade nas investigações que abrangem o ensino de geografia e a literatura. Consideramos que esta perspectiva, fundada no materialismo histórico-dialético, e em relação com as ideias da pedagogia histórico-crítica, são coerentes como fundamentos para uma prática de ensino de geografia crítica. Dessa forma, apresentamos uma discussão teórico-metodológica que abarca as atividades de imaginação e criatividade na educação escolar que deve ser articulada e orientada pelo trabalho docente no processo de ensino. Portanto, são consideradas como produtos do desenvolvimento humano, de caráter histórico e cultural, ou seja, que não é algo dado à natureza biológica do homem, tampouco, um dom divino. Imaginação e criatividade são acompanhadas por seus conteúdos, pela atividade de sua produção, daí a importância em se reforçar a função da escola e do ensino na socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, condição da produção de novos elementos da imaginação e da criatividade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Humanização. Vigotski. Bakhtin. Interpretação criativa.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho refletimos sobre a imaginação e a criatividade como forma de contribuir com a articulação entre o ensino de geografia e a literatura. As contribuições aqui

¹ Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia com pesquisas sobre educação e ensino de geografia. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Ituiutaba. E-mail: alex.souza@uemg.br

apresentadas são fruto de uma tese de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pela professora Marlene Teresinha de Muno Colesanti. Esta pesquisa contou com apoio financeiro, por três anos, através de bolsa de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em nossa tese (SOUZA, 2021), analisamos a relação entre ensino de geografia e literatura, tomando como ponto de partida a produção acadêmica brasileira sobre o assunto em dissertações e teses, além de propor uma fundamentação teórico-metodológica para o emprego da literatura no ensino de geografia.

Neste artigo partimos de uma análise teórica, desde uma perspectiva crítica, de autores que desenvolvem o tema sobre imaginação, criatividade e literatura, enquanto direcionamento positivo para a relação com o ensino de geografia. Trata-se de uma análise eminentemente interdisciplinar, pelo estabelecimento do diálogo entre diferentes campos do conhecimento, como crítica literária, literatura, psicologia, filosofia, educação e geografia. Neste sentido, distintos assuntos são discutidos ao longo do texto como: o processo de humanização pela literatura; a relação entre arte, ciência e cotidiano; a importância da experiência e do trabalho na atividade criadora; a interpretação e a leitura subjetiva como criação, suas potencialidades e limites e; as relações com a educação e a função da escola no processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, consideramos a imaginação e a criatividade como elementos fundamentais para o trato da literatura no ensino de geografia. Este empenho analítico emprega esforços no desenvolvimento da temática que envolve o ensino de geografia e a literatura, em vistas de ampliar as possibilidades da produção do conhecimento geográfico, somando-se à temática que vem demonstrando tendências de crescimento no meio acadêmico geográfico brasileiro.

Neste momento discutimos os processos de imaginação e criatividade como uma atividade histórico-cultural, apoiados, sobretudo, nas perspectivas de Vigotski (1999; 2014) e Bakhtin (2017). Esta abordagem carrega consigo a humanização da imaginação e da criatividade ao serem consideradas como produto do desenvolvimento do gênero humano, portanto, que não são dadas, que não são um dom e não pertencem a uma natureza exótica do homem, mas que são, sim, produtos do trabalho humano e que, portanto, podem ser desenvolvidas e potencializadas em cada indivíduo.

Assim, consideramos que a produção da imaginação e da criatividade precede e sucede os conteúdos trabalhados, possibilitando novas aprendizagens e, com a apropriação dos novos conhecimentos, os alunos têm suas condições de imaginar e criar ampliadas, enriquecidas para além dos domínios do conteúdo escolar. Nesta análise, assumimos a

interpretação criadora de Bakhtin (2017) como importante fundamento para o trato da literatura na mediação do conhecimento geográfico, sendo necessário compreender a obra tal como o autor a concebeu para uma melhor interpretação no momento atual, à luz de novas informações que o autor não dispunha no momento de concepção de sua obra.

3 FUNDAMENTOS PARA A RELAÇÃO ENTRE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Assumimos a literatura como uma possibilidade na mediação pedagógica no ensino de geografia. Para tanto, a tomamos como um produto histórico, cultural, artístico e social do desenvolvimento da humanidade, no sentido de que sua produção, para além de reproduzir aspectos da realidade, pode estar para além da relação espaço-temporal registrada na obra, superando as questões colocadas no/pelo cotidiano do leitor. Assim, pode-se constatar pelos clássicos da literatura, pelas histórias, romances, contos, crônicas, poesias, tratados que, escritos há séculos, ainda se mantêm atuais, pertinentes, mesmo que produzidos em diferentes formações econômico-sociais.

Uma abordagem para a interpretação e compreensão da literatura que relacionamos com o trabalho educativo é concebida por Cândido (2006), ao apresentar uma proposta de compreensão da obra literária pela relação que se estabelece entre autor, obra e público. Por esta perspectiva as obras literárias estão relacionadas com o contexto da formação do autor, de suas concepções de mundo e pelas formas como encara a arte, que podem resultar em uma produção com elementos de integração ou de diferenciação. Para o autor,

A integração é o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade. A diferenciação, ao contrário, é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros. São processos complementares, de que depende a socialização do homem; a arte, igualmente, só pode sobreviver equilibrando, à sua maneira, as duas tendências referidas. (CANDIDO, 2006, p. 33).

A relação entre o autor e a obra se articula com o público leitor, o apreciador do produto final, aquele que recebe a produção literária. Na prática docente na educação escolar, as obras literárias devem ser selecionadas segundo os conhecimentos referenciados nos currículos escolares, bem como pela possibilidade de acesso a essas obras, seja pelo acervo bibliográfico das escolas ou mesmo pela presença nos livros didáticos (em geral em pequenos trechos das obras). Neste caso, é função da escola ao longo da educação básica oportunizar aos estudantes o contato com obras clássicas de forma a contribuir com uma

formação ética e estética no longo processo de humanização do ser humano. Conforme Cândido (2011, p. 177),

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humos. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A busca por produzir e confirmar este processo de humanização no espaço escolar é um importante elemento para se reforçar o trabalho com a literatura no ensino de geografia. Na medida em que o ensino é composto em sua maior parte por textos, para além da leitura literária, este processo de humanização se constitui como um elemento fundamental para se acrescentar mais uma representação textual na mediação do conhecimento geográfico em sala de aula, que pode/deve ser acionado com outras linguagens no ensino.

Ainda que haja diferenças entre a produção científica, artística literária, conforme aponta Vigotski (1999), elas guardam em comum o fato de serem produtos e se desenvolverem histórica e culturalmente como formas de explicação e representação do mundo vivido pelo homem, daí o seu uso como meio e como recurso na educação desde a Antiguidade. Neste sentido, coadunamos com Cândido (2011, p. 177) ao afirmar que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, constituindo elemento indispensável ao processo de humanização do homem, já que, em seu sentido mais amplo, faz parte, desde o primeiro até último dia, da vida humana, através de sonhos, fantasias, brincadeiras, até as palavras lidas, organizadas e sistematizadas em textos.

Frederico (2013), a partir de uma análise de Lukács, contribui com a reflexão sobre os liames entre arte e ciência e a relação com a vida cotidiana.

Arte e ciência são formas desenvolvidas do reflexo, de reflexão, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente. Lukács privilegia a ciência e a arte como formas puras do reflexo, mas, entre elas, num “fecundo ponto médio”, localiza o reflexo próprio da vida cotidiana (a consciência do homem comum). A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provêm as necessidades de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência. (FREDERICO, 2013, p. 133).

O movimento entre arte e ciência com o cotidiano, na objetivação do gênero humano, amplia as possibilidades de uso da literatura no ensino, assumindo a educação como importante mediadora na prática social. Neste caso, a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, é a apropriação do conhecimento, pela problematização, instrumentalização e catarse, o que possibilita uma prática social enriquecida e apta à transformação dela, da vida social, como elaborado por Saviani (1986) e desenvolvido por Galvão, Lavoura e Martins (2019). Neste sentido, de acordo com Martins (2013), embasada por Rubinstein, a arte, a literatura em nosso caso, apresenta condições de suplantar a realidade, sem dela se afastar.

Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin (2017) e Vigotski (2014; 2016) nos ajudam a refletir sobre mediações para as relações que envolvem literatura e ensino, a partir da atividade criativa. Bakhtin (2017) enfatiza a cultura, trabalhada como um elo entre o passado e a atualidade, manifesta no diálogo entre os tempos e os sujeitos envolvidos, tanto na produção da escrita, quanto dos intérpretes da obra. Ao levantar a questão sobre a interpretação como atividade criadora, o autor nos possibilita um diálogo com o pensamento de Vigotski (2014) ao trabalhar os temas referentes à criatividade, à imaginação e à realidade, elementos fundamentais que devem ser desenvolvidos e adequados para o uso da literatura em sala de aula, articulado com os conhecimentos das disciplinas escolares.

A partir das reflexões de Vigotski (2014) e Bakhtin (2017), compreendemos que a atividade criativa é um importante instrumento para o trabalho com literatura no ensino de geografia. Pensando de forma genérica sobre esta relação, Vigotski (2014) considera que uma das dimensões da atividade criativa se dá com base na produção, por estar relacionada à memória e ser elaborada mediante impressões passadas, isto é, são criações concretizadas a partir da repetição de algo já existente. Esta função é de grande importância ao desenvolvimento do Homem, já que é por meio dela que acontece a conservação de aspectos da vida, desde as experiências anteriores, em momentos que facilitaram a adaptação, ao possibilitar a criação e a estimulação de hábitos. Portanto, esta é uma perspectiva responsável pela reprodução e pela conservação das experiências humanas, pela seleção das que resultaram satisfatórias às necessidades dos grupos humanos e se propagaram, de um lado e, de outro, pela exclusão daquelas experiências que não serviram ou que deixaram de servir em algum momento no desenvolvimento da espécie.

De outra maneira, a atividade criadora também se realiza enquanto uma capacidade de criação de algo novo, em que a produção de um novo conhecimento parte de elementos como a combinação e a reelaboração, bem como pela capacidade de formação de uma ideia, de uma

imagem. Aqui se considera que o cérebro não opera apenas seguindo estímulos à reprodução, mas também na produção do novo. De acordo com essa perspectiva, Vigotski (2014, p. 3) considera as atividades cerebrais de suma importância, para o qual, o cérebro

(...) é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos e experiências passadas, novos princípios e abordagens. (...) é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que projeta para o futuro, um ser que modifica o seu presente.

Ao desenvolver suas análises, Vigotski (2014) considera fundamental para a atividade criadora o uso e desenvolvimento da imaginação, já que é parte constituinte de toda vida cultural, diretamente ligada às produções artísticas, científicas e tecnológicas. No trato com as crianças, considera-se que as atividades lúdicas e as brincadeiras são importantes elementos para se desenvolver a imaginação criativa, uma vez que a criança tem uma “capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui[ndo] o fundamento do próprio processo criativo” (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

Uma questão importante a ser considerada a respeito do processo de imaginação para Vigotski (2014, p. 10) é que “qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa”. Ou seja, para que se possa imaginar algo é necessário possuir algum conhecimento sobre esta coisa, de forma a criar relações e sentidos capazes de abstrair alguma informação ou forma sobre tal ou qual coisa em questão. Dessa maneira, a atividade criadora se relaciona com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, daí sua importância de se alargar, de se enriquecer ao máximo as experiências das crianças e dos jovens em bases sólidas, conforme Saviani (2008), fazendo valer a função da escola na produção do conhecimento.

Para Vigotski (2014), a partir dos conhecimentos já produzidos e das experiências dos indivíduos, não há apenas a reprodução, mas também a possibilidade de um processo criativo a partir da imaginação, que se dá por um conjunto de novas combinações, com a criação de novas imagens pela relação, pelo confronto entre a fantasia e a realidade. Esta produção criativa se torna possível pelo contato com experiências alheias ou pelo processo de socialização e apropriação delas, que cria o conhecimento sobre determinada coisa (como a Revolução Francesa ou o Deserto Africano, por exemplo), o que torna possível a atividade dessa imaginação coincidir com representação do real.

Este processo de imaginação se dá por dois movimentos para Vigotski (2014), em que, por um lado a imaginação está apoiada sobre as experiências de cada um e, por outro, será a

própria experiência que servirá de apoio aos processos de imaginação. O primeiro caso apenas se torna possível mediante os conhecimentos já produzidos no indivíduo, assim ele conseguirá imaginar um cachorro depois de ter conhecimento sobre a materialidade de um membro desta espécie, ou de alguma representação sua, assim como uma casa, um carro, um cavalo, etc. Já no segundo caso, mesmo sem ter presenciado um determinado fenômeno ou uma coisa, é possível imaginá-los a partir de registros, como são os casos de um deserto e de uma revolução, como sinalizados pelo autor. Por este segundo processo é possível explicar que, mesmo sem nunca ter visto ou ido a um deserto, por experiências e relatos alheios, se torna possível a imaginação de um, de alguma forma, próximo da imagem formada pelo imaginário social comum.

A associação dos processos imaginativos na criança se dá pela junção de elementos dissociados e modificados que vão desde o agrupamento subjetivo de imagens a uma organização científica objetiva, “como a que evidencia, por exemplo, a representação geográfica” (VIGOTSKI, 2014, p. 29) de uma paisagem, com a identificação de seus elementos constituintes. Daí que a combinação dessas imagens isoladas produzidas e situadas num determinado contexto é o momento fulcral da atividade de imaginação criativa, que se completará quando houver a produção de imagens exteriores condizentes com aquilo tratado, seja um conceito ou uma representação de um determinado fenômeno.

Neste sentido, é importante notar que também há em Vigotski (2014) uma importância da esfera cotidiana no processo criativo, a se considerar nas atividades com as crianças, ao julgar o meio que os cerca como uma totalidade das coisas que envolve elementos como classe social, desenvolvimento técnico, científico e artístico, ou seja, a totalidade do desenvolvimento histórico e cultural. Neste sentido, se compreende que a atividade criativa, apesar de ser datada em um determinado momento, acontece a partir de um acúmulo do conhecimento produzido historicamente e culturalmente.

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. (VIGOTSKI, 2014, p. 32)

De acordo com Pino (2006, p. 54), o trabalho humano, ao transformar a si próprio e a natureza, também é produtor de imaginação e de criação: “Com efeito, o simples fato de

antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criativa do homem”. Por este percurso metodológico, Ignatiev (1978) aborda a questão da imaginação na atividade criadora como produto de uma relação de acúmulo de trabalho somada aos conhecimentos e a uma rica experiência, não apenas como um momento, fruto de uma inspiração sobrenatural ou de uma genialidade atribuída a um dom divino.

Por esto es equivocado considerar la capacidad creadora como resultado de una inspiración, que permite al escritor, al artista y al inventor crear sus obras sin trabajo. En realidad, la inspiración es la tensión inmensa de todas las fuerzas psíquicas del hombre. Es la concentración máxima de estas fuerzas para solucionar la tarea planteada. “Cuando escribo algo, pienso sobre esto cuando como, cuando duermo y cuando converso con alguien” (Dostoievski). “Quizá no crea que incluso en sueños no puedo liberarme de mis máquinas. Algunas veces sueño con los dibujos y con los cálculos” (Lavochkin). Puschkinescrebía: “Me olvido del mundo”. Y Chaikovski, cuando hablaba de la creación, afirmaba: “Lo olvido todo.” Toda la actividad del hombre en estado de inspiración está concentrada en el objeto que crea. La inspiración no se puede contraponer al trabajo; por el contrario, es el resultado de un gran trabajo. Según Repin: “La inspiración es la recompensa a un trabajo de presidiário.” Y según Chaikovski: “Los vagos no tienen nunca inspiración.” La imaginación es posible únicamente cuando se há acumulado una gran experiencia, cuando se tienen los datos necesarios, cuando ya se há perfilado el proyecto de la obra, y el sábio, el escritor o el artista están cautivados por la idea de ejecutarla. (IGNATIEV, 1978, p. 317).

As abordagens de Pino (2006) e de Ignatiev (1978) são importantes no processo de desenvolvimento da imaginação e da criação como resultado do trabalho humano, como uma condição indispensável para a sua produção. Se o ato criativo é parte constituinte da produção de uma obra artística, Vigotski (1999, 2016) também considera a criatividade como algo de maior importância no processo de sua recepção. O autor incorpora o pensamento de Marx e Engels (2010, p. 135) ao referir que “A formação dos sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até os nossos dias”. Portanto, para que se possam explorar tais sentidos, é necessário que sejam produzidas as condições para isto. É neste sentido que, para Vigotski, há uma síntese criadora que acompanha o desenvolvimento dos sentidos.

Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. (...) todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetado nas imagens da arte (...) (VIGOTSKI, 2016, p. 334).

Assim consideramos pertinente a concepção de Duarte *et al.* (2012, p. 32), que mantém intenso diálogo entre o que vimos argumentando:

Entendemos por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da

literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo. A leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo.

Ademais, contribuindo com esta questão, os autores recorrem aos pensamentos de Leontiev e Marx para aprofundar as reflexões sobre a recepção estético-literária, considerando que o

(...) processo de apropriação segundo Leontiev é, como vimos, a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo as faculdades humanas historicamente formadas. Isso quer dizer que as funções psíquicas necessárias à recepção estético-literária não são inatas às pessoas, não são dons com os quais os seres humanos sejam agraciados por algum ser divino ou pela natureza. Essas funções psíquicas se formam por meio da apropriação da arte. Marx (2008, p. 110) escreveu que “[...] o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto [...]” e que “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história humana até aqui [...]”. Assim, se o processo de ensino, por um lado, deve se orientar pela atividade social sintetizada na obra, por outro, precisa igualmente considerar as características dos alunos na condição que sujeitos historicamente situados. (DUARTE *et al.*, 2012, p. 45).

Em contribuição à perspectiva apresentada, Bakhtin (2017) considera que a interpretação também é dotada de uma intencionalidade, entendida como uma ação criadora e ativa que completa o texto, atribuindo ao intérprete uma posição central na realização da obra artística, daí que a obra apenas se realiza quando está em contato, quando é apropriada pelo intérprete. Assim, para Bakhtin (2017, p. 35-36), é necessário

Compreender o texto tal qual o próprio autor o compreendia. Mas a interpretação pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsistente e polissêmica. Na interpretação ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. A interpretação criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos intérpretes.

O autor chama a atenção para a questão da avaliação, que é parte integrante e inseparável da interpretação, na recepção de uma obra. Em linhas gerais, prossegue Bakhtin (2017, p. 36):

É impossível uma interpretação sem avaliação. Não se pode separar interpretação e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam suas avaliações, mas neste caso elas mesmas continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra, que sempre traz algo novo. (...) O

intérprete não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Neste sentido, para Bakhtin (2017) o processo de interpretação acontece em primeiro lugar, quando leva em consideração a própria compreensão que o autor teve ao produzir a obra, na sua conjuntura social, cultural, econômica, o que demanda um grande esforço quanto à mobilização de material. Num segundo momento, é preciso de um distanciamento temporal e cultural para ampliar o entendimento do sentido da obra, o que inclui utilizar do contexto atual, em favor de uma análise interpretativa que melhor contribui à compreensão daquele tempo em que a obra foi produzida. Assim, para o autor,

O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os novos elementos e os seus significados somente no contexto). **Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado), mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para o outro sentido, isto é, só existe com ele.** Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade. (BAKHTIN, 2017, p. 41-42 – grifo nosso)

Esta questão da interpretação e de sua posição entre os sentidos é importante para o diálogo entre a obra literária, o ensino de geografia e também sobre os conhecimentos que os alunos já devem dominar para a utilização desses textos na mediação pedagógica para a produção dos novos conhecimentos. Ou seja, faz-se necessário que os alunos possuam um conjunto de conhecimentos, que tenham acesso a uma série de conteúdos para que possam melhor mobilizá-los para a construção de novos conhecimentos, tudo isso sob a mediação do trabalho docente.

Independentemente de a literatura ser dotada de intencionalidade, num sentido amplo, no contexto aqui abordado, permitimo-nos mobilizá-la em articulação, numa zona de intermediação entre o conteúdo já desenvolvido na disciplina escolar e aquele a ser trabalhado no processo de ensino. Por isso, assumimos de Bakhtin (2017, p. 66) a perspectiva sobre: “A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de um dado texto com outros textos.” Para Souza, Giroto e Silva (2012 p. 170), “o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.”

Portanto, O texto literário deve estar em diálogo com o conteúdo da disciplina, em diálogo com determinada situação ou contexto, construindo pontes entre um e outro assunto, sendo elemento da problematização e instrumentalização na produção do conhecimento no aluno.

A abordagem de Silva (1987, p. 64) é importante ao considerar que “O ato de ler envolve direção da consciência para a expressão referencial da escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado”. Nesse sentido, refletimos sobre a produção do conhecimento e do significado que a literatura pode conferir ao ensino de geografia, daí a necessidade de compreender e direcionar positivamente a leitura e a interpretação vinculando aos conteúdos geográficos em questão. Sobre este aspecto, de acordo com Bakhtin (2017, p. 67 – grifo do autor):

A interpretação como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar).
Etapas do desenvolvimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. (...)
Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só um ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo.

A interpretação é tomada como elemento fundamental para o trabalho com a literatura em sala de aula, todavia, não se devem desconsiderar seus limites no processo educativo. Uma obra literária, cuja produção está atrelada a um contexto mais amplo do que uma questão pontual de algum conteúdo a ser tratado num contexto geográfico específico, está aberta às mais diferentes possibilidades de análises e relações, devendo haver um direcionamento positivo proposto pelo docente. Bezerra (2017, p. 94-95 – *italico do autor*), em análise complementar à Bakhtin, considera que:

A obra tem objetividade própria e o intérprete precisa manter o núcleo de sentidos objetivos do texto como condição de uma interpretação adequada, vale dizer, ele deve “compreender a obra tal qual o autor a compreendia”. Mas como a obra é, em muitos aspectos, “inconsciente e polissêmica” e a interpretação é “ativa e criadora”, o intérprete, que tem a seu favor um conjunto de novos conhecimentos produzidos no grande tempo, logo, inexistentes na época de criação da obra, pode e deve compreendê-la melhor do que o próprio autor a compreendia. Ele atualiza até onde é possível os sentidos (até onde é possível porque, diferentemente do significado, que é rígido, o sentido é flexível e redivivo, desconhece limite e acabamento e, como diz o próprio Bakhtin, “é potencialmente infinito” que o autor pôs em sua obra e, trazendo-a para a atualidade de intérprete extralocalizado e distanciado no espaço, no tempo e na cultura, analisa-a à luz dos saberes desse tempo e dessa cultura e acrescenta novos sentidos à obra, fazendo-a renascer em nova qualidade. Assim, a interpretação criadora é uma criação compartilhada, “completa o texto”, “dá continuidade à criação”, ou seja, faz

do intérprete um criador compartilhante que Bakhtin chama de *cocriador*, que “multiplica a riqueza artística da humanidade”. Nota-se que Bakhtin fala em cocriação como um momento da interpretação, como transformação do alheio no “alheio próprio”. Não fala em coautoria, conceito inexistente em sua teoria da interpretação. (...) Na criação compartilhada a obra permanece inalterada em sua estrutura formal, o leitor-intérprete não a modifica como produto estético; o que ele acrescenta são os novos sentidos que nela descobre à luz das conquistas de sua época.

Cabe ressaltar, porém, que a cocriação restringe-se aos novos sentidos que o intérprete descobre e insere na interpretação da obra.

A interpretação criadora deve explorar a imaginação e os conhecimentos dos alunos, todavia, na educação escolar, no contexto mais particular do ensino de geografia, ela deve ser pautada pela relação intelectual entre o conteúdo da obra literária e os conhecimentos a serem mobilizados naquele determinado momento. Assim, coadunamos com Rouxel (2013, p. 22) sobre esta questão quando assevera que: “Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo.”

A teoria da interpretação de Bakhtin aqui abordada contribui para a superação da leitura subjetivista na educação escolar ao considerar a necessidade de o leitor/intérprete compreender a obra tal como o autor a compreendeu em seu processo de produção. O leitor, para participar ou tornar-se um cocriador precisa de conhecimentos acumulados e atualizados à luz de seu tempo, dos quais o autor não dispunha no local/espço e momento/tempo de elaboração da obra.

Esta é uma questão cara, considerando que há uma perspectiva em curso que leva ao extremo o subjetivismo na pesquisa e na prática educativa, ao negar parte significativa do desenvolvimento histórico e científico acumulado historicamente pelos homens, como definido por Duarte (1998), as concepções negativas sobre o ato de ensinar. Em Souza (2021) identificamos este subjetivismo em trabalhos de pós-graduação, que afasta de uma leitura da realidade concreta de mundo (como síntese de muitas determinações). Assim a geografia passa a ser interpretada como uma ciência das narrativas, dos sentidos e das existências, das identidades e das representações pessoalistas, individualistas, subjetivistas, escanteando uma dimensão de totalidade, de classes sociais, dos movimentos contraditórios, do desenvolvimento desigual e combinado, etc. Não que estas questões sejam desimportantes, mas limitada por estas abordagens, perde-se o sentido do que é a geografia como ciência, num movimento em que tudo e qualquer coisa se transforma em geografia. Aqui os limites entre o tudo e o nada se fundem.

Rouxel (2013, p. 17 – *itálico da autora*) aborda a questão que gira em torno de se ensinar literatura ou, como se ensinar com literatura, sinalizando que independentemente da prática, ela deve estar ligada “às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da [e com a] literatura: ensinar literatura para quê? O para quê determina o como. Métodos e finalidades estão ligados”. Para a autora, a finalidade do ensino de e com a literatura é produzir no aluno-leitor um sentido de autonomia, que permita a argumentação de sua recepção, além de contribuir com a formação de uma personalidade sensível e inteligente, com capacidades de abstrações e generalizações.

Ademais, para Rouxel (2013) os alunos de ensino fundamental já dispõem de algum conhecimento sobre os textos literários, sobre as tramas neles mobilizados de forma genérica, ou seja, entende que há elementos presentes na obra literária que integra alguma dimensão de um contexto mais amplo de suas vidas. A leitura de Kleiman (2008) é complementar, ao chamar a atenção para um importante aspecto de que devem ser demandados aos alunos conhecimentos prévios que contribuirão para a conexão dos sentidos do texto trabalhado, para sua melhor compreensão e integração no contexto da atividade educativa. Ademais, novos conhecimentos podem ser elaborados durante mesmo o trabalho com a obra literária, necessários para sua análise, compreensão e interpretação.

Seguindo por esta perspectiva, o pensamento de Dalvi (2013) é importante para o nosso esforço em refletir sobre a literatura no ensino de geografia, ponderando sobre a necessidade do direcionamento do professor nesse tipo de atividade docente. A autora pontua sobre a importância da cautela no trato com a literatura, já que:

ler um texto literário é um ato crítico histórico-social-culturalmente situado, ou seja, é um ato (ou um conjunto deles) que envolve e comporta hipóteses e juízos. Por isso mesmo, não há uma leitura *ne varietur* de um texto literário, o que não significa que toda e qualquer leitura seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as leituras fundamentadas das leituras forçadas, arbitrárias ou até aberrantes. O professor tem de saber traçar cuidadosamente e prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o “relaxo” interpretativo-analítico-crítico e faz isso a partir de sua experiência e repertório como sujeito leitor e de sua formação sólida, tanto inicial quanto continuada. (DALVI, 2013, p. 79 – *itálico da autora*).

Ao abordar sobre os limites da interpretação e a atuação docente, a autora ainda considera que:

a leitura de textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com

sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. (DALVI, 2013, p. 80).

A posição de Dalvi (2013) suscita uma especial atenção à produção de sentidos possíveis na interpretação dos alunos em um determinado contexto de trabalho com o conhecimento desenvolvido na ciência de referência. Para tanto, Volochinov (2013) entende que as condições dos enunciados precisam estar situadas em um contexto muito bem delimitado e planejado, o que deve ser central para a atividade com o texto literário no ensino (de geografia).

Assim, cada enunciação efetiva, real, tem um *significado* determinado. Entretanto, se tomarmos uma enunciação, inclusive a mais comum – banal – nem sempre podemos fixar-lhe imediatamente seu significado. Muitos leitores, provavelmente, ouviram ou pronunciaram as palavras “Ah, é assim!”. E a cada vez, por mais que quebre a cabeça, não se compreenderá o significado dessa enunciação se não se conhecem todas as condições nas quais ela foi pronunciada. Em condições distintas, em situações distintas, essa enunciação terá também significados distintos. (VOLOCHINOV, 2013, p. 171 – *italico do autor*).

Assim, a situação é um termo ligado a três aspectos subentendidos da parte não verbal: o espaço e o tempo em que ocorre (relacionado ao onde e quando); o objeto ou tema que se refere à enunciação (de que se fala) e; a atitude dos falantes (relativo à valoração). Desta forma, Volochinov (2013, p. 173) considera que “o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existem”.

A partir de Volochinov (2013) nos permitimos refletir sobre a relação em sala de aula com o uso da literatura no ensino de geografia, tomando o texto literário como parte do enunciado que dialoga e medeia, por meio de seu conteúdo e significado, os conhecimentos geográficos a serem produzidos nos alunos. Esta perspectiva reforça a importância da função do professor na sala de aula, tanto no que concerne ao domínio dos conteúdos a serem trabalhados, quanto no planejamento do ensino, ou seja, na organização e sequenciação dos conhecimentos para os alunos daquele determinado ano/período/sequência didática.

Portanto, pensar a inserção da literatura como um instrumento na mediação pedagógica no ensino de geografia carece, antes de tudo, de um planejamento e uma organização coerente do conhecimento geográfico em cada ano, período, sequência didática. O contexto e o momento em que determinado conteúdo é trabalhado, que dá prosseguimento a outros, possibilita que os alunos aprendam novos conhecimentos, relacionando com aqueles abordados em momentos anteriores e, tendo os próximos à vista. Esta organização, por

exemplo, possibilita que os alunos possam melhor relacionar os conceitos espontâneos com os conceitos escolares, já apropriados por eles, aos novos conteúdos, a serem trabalhados, como preconizado por Vigotski (2009), no processo de produção dos conceitos científicos.

No contexto da educação escolar, é de suma importância o desenvolvimento do pensamento conceitual, apoiado, mas, para além do pensamento mais entranhado ao empírico, situado aos limites do cotidiano. Conforme Martins (2013, p. 305):

(...) a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. (...)

Por conseguinte, do ponto de vista pedagógico, as reais condições de desenvolvimento da imaginação se identificam com a ampliação da experiência. Ou seja, quanto mais o indivíduo ver, ouvir, atuar, conhecer, quanto mais rica sua experiência, tanto mais produtiva será sua imaginação.

Neste sentido, a partir da reflexão que buscamos tecer ao longo deste texto, pelo diálogo com os diferentes autores e áreas, consideramos que há uma íntima e valorosa articulação entre os processos de imaginação e de criatividade no movimento de complexificar o pensamento teórico, na elaboração de conceitos científicos. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento e a aprendizagem para que a imaginação e a criatividade sejam potencializadas, trabalhadas e refinadas. A atividade docente é fundamental na mediação desses elementos, que constituem uma totalidade, na medida em que produz novos conhecimentos nos alunos pelo trabalho articulado entre as formas de conhecimento cotidiano e conceitual enriquecendo-os de conhecimento, imaginação e criatividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões aqui apresentadas buscam contribuir com o desenvolvimento do ensino de geografia em geral e, especialmente, a partir de sua relação com a literatura. Partimos de uma abordagem que concebe a imaginação e a criatividade não como um dom ou algo dado à natureza de poucos seres humanos eleitos, mas como uma produção histórica e social, portanto, produzida e socializada pela humanidade.

A literatura contribui com o processo de humanização do ser humano na medida em que permite ao interlocutor o contato com o universal, em tramas que estão para além do cotidiano imediato. A produção literária permite a conexão entre diferentes tempos e espaços a partir das lentes do autor, daí uma importante chave para o uso da literatura no ensino de geografia, apoiada no tripé que contextualiza a relação entre o autor, sua obra e o público

leitor. Este é um movimento importante que permite situar o conteúdo ético, estético, político, social e cultural do autor e de sua obra no tempo de sua produção, elementos caros para o ensino na educação escolar que seja capaz de relacionar as esferas cotidianas com as esferas não cotidianas da vida social.

É nesta perspectiva que a cocriação é fundamental para o trabalho com a literatura no ensino, relacionando o contexto da produção literária com o momento atual, com as práticas e os saberes espaciais. A interpretação, pelo indivíduo, envolve apropriação e atribuição de significado, neste caso, como visto, é fundamental incentivá-la, relacionando com o conteúdo e os objetivos trabalhados na disciplina, mas evitando a subjetividade desenfreada e o relaxo interpretativo.

Para tanto, é necessário que o trabalho docente em sala de aula tenha como horizonte a ampliação do pensamento teórico no aluno, de maior nível de complexidade. Neste sentido, imaginação e criatividade são exercitadas na medida em que novos conhecimentos são socializados com os alunos, enriquecendo suas experiências. A produção dos novos conhecimentos é uma condição para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, visto que o humano, pela atividade de trabalho, não apenas reproduz o aprendido, tendo condições de desenvolver, de imaginar e criar o novo. Esta dialética envolve a educação escolar e contribui com a formação do indivíduo para si, crítico, criativo e com maiores possibilidades de aprender e a interpretar o texto e o mundo.

Esta perspectiva coloca em tela uma importante função da escola, relacionada à produção de novos conhecimentos nos alunos. Assim, tratamos da imaginação, da criatividade e a relação dos conteúdos escolares desde uma abordagem que as considera no movimento histórico-cultural, fruto do trabalho humano que é elaborado socialmente e, singularmente apropriado por cada indivíduo. Dessa forma, consideramos a necessidade da produção dos conhecimentos, de novas experiências como condição para um maior desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Neste sentido, aprender geografia é importante para a potencialização da imaginação e da criatividade, ao mesmo tempo em que este desenvolvimento é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem de geografia.

Para tanto, não se pode olvidar a relação entre imaginação e criatividade como resultado e como condição da produção do conhecimento escolar, desde a análise da psicologia histórico-cultural. Portanto, não a entendemos como um dom, como algo dado, herdado da natureza biológica humana. Pelo contrário, em nossa posição, elas podem ser desenvolvidas pela ação coordenada e intencional, a qual a escola e o trabalho docente podem contribuir decididamente.

IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD: SUBSIDIOS PARA UNA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA LITERATURA

RESUMEN

Las investigaciones que involucran la enseñanza de la geografía y la literatura indican tendencias de crecimiento. En el ámbito de estas investigaciones hay una multiplicidad de temas que son objeto de discusión, con mayor o menor profundidad. La imaginación y la creatividad cruzan dichos enfoques, basados en diferentes presupuestos teórico-metodológicos. En este artículo, nuestro objetivo es contribuir a la discusión sobre la imaginación y la creatividad en las investigaciones que abordan la enseñanza de la geografía y la literatura desde la perspectiva histórico-cultural. Creemos que esta perspectiva, basada en el materialismo histórico-dialéctico y en relación con las ideas de la pedagogía histórico-crítica, son coherentes como fundamentos para una práctica de enseñanza de la geografía crítica. Así, presentamos una discusión teórico-metodológica que engloba actividades de imaginación y creatividad en la educación escolar que deben ser articuladas y guiadas por el trabajo docente en el proceso de enseñanza. Por tanto, se consideran como productos del desarrollo humano, de carácter histórico y cultural, es decir, que no es algo dado a la naturaleza biológica del hombre, ni es un don divino. La imaginación y la creatividad van acompañadas de sus contenidos, de la actividad de su producción, de ahí la importancia de reforzar el papel de la escuela y la enseñanza en la socialización de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad, condición para la producción de nuevos elementos de imaginación y creatividad.

Palabras-clave: Interdisciplinariedad. Humanización. Vygotsky. Bajtín. Interpretación creativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, Cultura e Ciências Humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, Cultura e Ciências Humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul: 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998. DOI <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Natália Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

FREDERICO, Celso. Arte e vida cotidiana. _____. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lúcia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

IGNATIEV, Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, Anatoli *et al.* **Psicología**. 4. ed. México: Editorial Grijalbo S.A., 1978.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Ensino de geografia e literatura**: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano. 2021. 139f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.268>>.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WWF Marins Fontes, 2016.

VOLOCHINOV, Valentin. **A Construção da enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

Recebido em 20/10/2022.

Aceito em 16/12/2022.