

A LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS À LUZ DA PSICOLOGIA DA IMAGINAÇÃO

Marília Papaléo Fichtner *

RESUMO: Considerando o conceito de comunicação transicional, este estudo explora, sob diferentes ângulos, a analogia estabelecida por diversos autores entre a relação texto-leitor e a diade original mãe-filho. Nesse contexto, é dado destaque à importância que Winnicott atribui à elaboração imaginativa da experiência física e corporal, mobilizada na leitura de textos poéticos através das sensações rítmicas e corporais que o poema provoca no leitor. A partir da relação entre o corpo e as vivências do imaginário, este estudo se abre para questões colocadas no campo de uma psicossociologia da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Interação texto-leitor; diade mãe-filho.

Introdução

Este artigo sintetiza as idéias centrais da dissertação de mestrado intitulada *A “caixa de concretizações”*: uma proposta que visa a desenvolver jogos e experiências que promovam a interação texto-leitor. Como o próprio título explicita, a “caixa” pretende intensificar as experiências de interação texto-leitor. Desse enfoque, surge a possibilidade de descrever e pro-

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Esta dissertação foi orientada pela Dr. Vera Teixeira de Aguiar e defendida, no segundo semestre de 1999, no curso de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

por a leitura de textos poéticos à luz da psicologia da imaginação.

Para elaborar a “caixa” está sendo enfatizado o fato de que, considerando-se os fatores de continuidade no desenvolvimento humano, o uso da ilusão na primeira infância – como o descreve D. W. Winnicott (1975) através dos fenômenos e objetos transicionais – pode resultar na formação do pacto ficcional na interação texto-leitor – como o descreve Wolfgang Iser (1996), em *O fictício e o imaginário*. Assim, sempre focando aspectos que relacionam a internalização da leitura com o desenvolvimento infantil, este estudo está organizado em três seções ou capítulos nomeados “A analogia entre a imagem da casa e as nossas imagens da intimidade”, “O corpo e as vivências do imaginário” e “A caixa de concretizações”. O primeiro capítulo possui os seguintes tópicos: “A relação forma/conteúdo como um modelo da intimidade”, “O conceito de *mimese interna*”, “A casa e o universo”, “O uso do jogo de rabiscos de Winnicott”, “A comunicação transicional”, “A capacidade de habitar o próprio corpo”, “A criação do objeto transicional a partir da *mimese interna* do poema”, “A interação texto-leitor como uma relação de forma/conteúdo”. O segundo capítulo possui os tópicos que seguem: “As vivências psíquicas”, “A abertura da consciência do leitor às vivências do imaginário”, “Os valores da intimidade representados pela simbologia casa/corpo/universo”, “O arco que vai da fenomenologia do canto aos devaneios da imensidão íntima, segundo Gaston Bachelard”. O terceiro capítulo possui os seguintes tópicos: “A concretização da “caixa de concretizações”, “A relação entre as vivências de criatividade primária e o sentido da palavra cinestesia”, “A metáfora da mala”, “A criação da partitura *A dança do universo*”, “O uso de um *dicionário* que apresente mundos sonoro-visuais”.

Da apresentação do sumário cabe destacar que o título dos capítulos e mesmo os tópicos de que cada um é composto dão a sensação de uma aparente poeticidade na linguagem empregada.

da que, na verdade, informa o quanto este trabalho é realizado a partir da utilização de um pensamento analógico que se abre ao estudo da própria lógica simbólica em que, no dizer de Giulio Carlo Argan (1983: 51), a história da arte pode ser descrita como uma história de imagens em que o intelecto é, todavia, apenas “um setor ou segmento da imaginação”. Como o autor italiano destaca, para quem estuda a fundo a teoria simbólica de Ernst Cassirer; apesar de sua fundamentação matemática e filosófica, é possível perceber que os sistemas de perspectiva e proporção são, todavia, iconologias do espaço e do corpo humano (p. 52).

Tendo em mente essa questão, a argumentação deste estudo foi desenvolvida através de uma lógica simbólica que permite estabelecer uma equivalência entre o brinquedo infantil de criar e habitar espaços topológicos (caixas, gavetas, cabanas de lençóis e demais cantinhos espalhados pela casa) e os rabiscos ou garatujas criadas pela criança na fase de alfabetização. Para expressar esse idéia, ou seja, a idéia de um corpo que contém outro corpo ou uma forma que contém outra forma, os dados trabalhados foram expostos tendo em vista *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard. A partir desse estudo, foi possível estabelecer uma analogia de estrutura entre o conceito de inserção psicossomática de Winnicott, quer dizer, a inserção da *psiquê* no *soma*, com as nossas imagens da intimidade, simbolizadas através da tríade casa-corpo-universo que Bachelard descreve como as nossas imagens do espaço feliz.

Logo, considerando mais uma vez que o intelecto é apenas “um setor ou segmento da imaginação”, um dos dados que emerge no conjunto deste estudo é a valorização da elaboração imaginativa da experiência física e corporal – como o faz Winnicott em sua obra e prática clínica – conectada ao que Gilbert Durand (1997: 250), o antropólogo do imaginário, descreve como o simbolismo da viagem mortuária em todas as culturas. Segundo o autor, esse simbolismo leva Bachelard a perguntar-se se a morte

não foi arquetipicamente o primeiro navegador. Se o foi, ela aludiria à imagem do “velho capitão” arquetípico que apaixona a navegação dos vivos. Decerto, por essa incidência fúnebre, argumenta o autor, toda a barca é um pouco navio fantasma, atraída pelos inelutáveis valores terrificantes da morte. Todavia, segundo o antropólogo, a barca, mesmo que seja mortuária, participa, na sua essência, no grande tema do *embalar materno* [grifo meu] (p. 251). E isso, acrescento, relaciona, de forma especial, os objetos e fenômenos transicionais de Winnicott às características do Imaginário Noturno da humanidade.

Nesse sentido, quando, no decorrer da descrição da “caixa”, vai se configurando a idéia de que, à luz da psicologia da imaginação, o processo de letramento pode ser descrito como uma tentativa de miniaturização do mundo, é possível perceber que este estudo se enquadra em um marco teórico que está em sintonia com as colocações de Bachelard e de Durand, quando descrevem as características do devaneio poético ou da mente que imagina. Ou seja, o que está sendo apontado, através dos jogos e exercícios propostos pela “caixa”, é que, na tentativa de que a escrita funcione como um sistema que representa o mundo, realmente o Homem, através de sua existência psicossomática ou corporal, é a medida de todas as coisas. Aliás, segundo Durand, a tomada em consideração do corpo é o grande sintoma da mudança ou da passagem do Regime Diurno ao Regime Noturno de Imagem.

Para situar os quadrantes em que a “caixa de concretizações” transita, também foram importantes as idéias de Charles Moore (1979), expostas no livro *Body, memory and architecture*. Valendo-se de *A poética do espaço*, de Bachelard, de conceitos psicanalíticos referentes à elaboração da imagem corporal, bem como de uma visão abrangente sobre estética, o autor analisa as diferenças perceptivas entre as medidas métricas, visuais e corporais, relacionando, de forma contundente, o corpo e as vivências do imaginário.

Como expõe o autor, no começo de sua vida como indivíduo, o Homem mede e ordena o mundo partindo do seu próprio corpo: o mundo como um espetáculo, abre-se à sua frente e fecha-se às suas costas. Em consequência, começa a aparecer uma clara diferença entre as idéias de frente/trás de maneira que, ao enfrentarmos o mundo que nos rodeia, prestamos mais atenção ao que está a nossa frente do que ao que está as nossas costas. Contrariamente ao que fazem outros seres vivos, mantemo-nos erguidos em cima da coluna vertebral. Com isso, o autor aponta que o que está acima adquire conotações opostas ao que se encontra abaixo, assumindo, inclusive, um significado moral. As coordenadas frente/trás, direita/esquerda são as que levam mais diretamente à definição das quatro coordenadas polares (norte-sul, leste-oeste), enquanto que os três níveis verticais fazem referência à trilogia mítica que, na cultura ocidental, remete às noções de paraíso, terra e inferno.

Dessas colocações, o que foi destacado neste estudo, servindo quase como um guia de orientação para posicionar as questões levantadas e os jogos propostos na “caixa”, é o fato de que, como afirma Moore, todas as distinções qualitativas, nascidas da própria consciência do nosso ser, são implicitamente questionadas quando começamos nossa educação e aprendemos um novo sistema, o cartesiano, no qual as relações espaciais entre os objetos aparecem com mais precisão, mesmo sem ter em conta as qualidades de sua localização. Mediante esse sistema, qualquer ponto pode ser localizado com exatidão referindo-se aos eixos x, y, z, considerando-se equivalentes todos os pontos do espaço. Por isso, o autor aponta que a abstração cartesiana não apresenta a menor relação com esse espaço referido ao corpo e carregado de valor com que começamos a viver, espaço esse que nasce do sentido de *lugar* [grifo meu] que tem o corpo humano como centro.

Por isso, visando à elaboração de jogos e experiências que promovam a interação texto-leitor – no sentido de levar o leitor a

posicionar todo o corpo e não só os olhos e os ouvidos no centro da experiência sensorial – , este trabalho parte da utilização do jogo de rabiscos de Winnicott,¹ direcionando intencionalmente a compreensão e utilização dessa técnica para a leitura de textos poéticos. Assim, a partir do uso do desenho é possível perceber como a resposta da criança ao texto poético pode se manifestar em diferentes linguagens, revelando, ao mesmo tempo, que o estrato fonológico da língua portuguesa traz em si dados de história, memória e literatura e que o corpo, através das vivências de ritmicidade do poema, pode abrigar ou conter imagens iconológicas da história de uma cultura que transcendem a elaboração da imagem corporal como dado primário da identidade do indivíduo.

Nesse sentido, os dados levantados no conjunto deste trabalho abrem-se aos estudos realizados no campo da sociossemiologia e alinham-se na direção dos trabalhos apresentados no livro *Corpo e significado*, ensaios de antropologia social (Leal: 1995). Essa publicação apresenta artigos que abordam as imagens do corpo, a semiologia do corpo, o corpo batuqueiro, o afeto na voz e no corpo, o corpo carnavalesco, a corporalidade nos contos de fadas, entre outros temas. Em meu entender, essa abordagem torna significativo o encontro do ser humano com a arte no que diz respeito ao permanente contato do leitor com a criatividade primária, descrita por Winnicott principalmente em *O brincar & a realidade*.

1. O tema proposto

O tema deste estudo – que foi desenvolvido a partir da descrição teórico-prática da “caixa de concretizações” – é o desen-

¹ Para conhecer mais sobre o pensamento de D.W. Winnicott em geral, e o jogo de rabiscos em particular, consultar a *Revista Brasileira de Psicanálise*: Donald Winnicott, número especial dedicado a Winnicott. São Paulo, vol. 24, n. 2.

volvimento de jogos e experiências que promovam a interação entre o texto e o leitor utilizando um *corpus* de poesia infantil que permita estudar a categoria do fictício como uma forma específica de objeto transicional.”

Este tema está baseado na afirmação de Wolfgang Iser (1996: 32) de que o fictício, enquanto objeto transicional, “se move do real ao imaginário com a finalidade de provocar a sua mútua complementariedade”. Para o autor, enquanto “objeto transicional”,² o fictício seria um fato, pois, por intermédio dele, realizam-se contínuos processos de troca ainda que em si o fictício seja um nada, pois existe apenas através desses processos de comunicação.

As questões tratadas neste estudo nasceram da proposta de reendereço do poema “Canção mínima”, que se encontra no livro *Vaga música*, de Cecília Meireles (1973), a todas as crianças pré-escolares que, por ventura, estejam estudando ou fabulando sobre o universo (e seus planetas) através de informa-

² Segundo Wolfgang Iser, a partir da perspectiva psicanalítica, D.W. Winnicott desenvolve o fingir dos “objetos transicionais” como função central da primeira infância, por intermédio da qual se realiza a separação da mãe. Iser sintetiza o conceito de objeto transicional citando o próprio Winnicott: “desde o nascimento, o ser humano tem a ver com o problema da relação entre o objetivamente percebido e o subjetivamente concebido. Uma boa solução desse problema não existe para o ser humano que não tenha sido bem preparado pela mãe para isso”. *A área intermediária a que me refiro é aquela concedida à criança entre a criatividade primária e a percepção objetiva, fundada no teste de realidade.* Os fenômenos transicionais representam os primeiros estágios do uso da ilusão, sem os quais não há significado para o indivíduo na idéia de uma relação com o objeto percebido pelos outros como externo àquele indivíduo [...] O objeto transicional e os fenômenos transicionais concedem a cada ser humano aquilo que lhe será sempre importante, isto é, uma área neutra de experiência que não será desafiada. *Do objeto transicional pode-se dizer que ele é um objeto de concordância entre nós e a criança a quem nunca se pergunta: “Foi você quem concebeu isso ou isso se apresenta a você de fora?” O importante é que aí não se espera nenhuma decisão. A questão não há que ser formulada [...] Essa área intermediária da experiência sobre a qual não se indaga se pertence à realidade interna ou externa (partilhada) constitui o território maior da experiência da criança e, por toda a vida, se mantém na experimentação intensa que pertence às artes, à religião, à vida imaginativa e ao trabalho científico criador.*

ções oriundas de textos, fotografias, mapas e ilustrações. Nesse contexto de aprendizagem, a contribuição do gênero poético seria suscitar na criança a aproximação concreta do real, um real que pressuponha a intuição do mundo físico-matemático e, ao mesmo tempo, valorize a visão simbólica que a criança tem do universo. Eis o poema:

CANÇÃO MÍNIMA

No mistério do Sem-fim,
equilibra-se um planeta.

E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;

no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,

entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.

A idéia de reendereçar esse poema está respaldada na afirmação de Bruno Bettelheim (1978) de que as explanações realistas são usualmente incompreensíveis para as crianças porque lhes falta a compreensão abstrata. Conforme seu entendimento, apenas as afirmações que são inteligíveis em termos de conhecimento existente da criança e de suas preocupações emocionais trazem convicção para ela.

O autor argumenta que dizer para a criança que a Terra flutua no espaço, atraída pela gravidade, circulando em volta do Sol e não cai no Sol, como a criança cai na Terra, é confuso para ela. A criança sabe, por sua experiência, que tudo tem que re-

pousar sobre alguma coisa ou ser seguro por algo. Para se sentir segura na Terra, a criança necessita acreditar que este mundo é sustentado firmemente. Neste sentido, ela encontraria melhor explicação num mito que lhe diz que a Terra repousa em uma tartaruga ou é sustentada por um gigante. Segundo o psicanalista, até que a criança possa compreender conceitos abstratos, ela só pode vivenciar o mundo subjetivamente (p. 62).

Bettelheim ainda aponta que, em relação à ordem do mundo, os antigos egípcios, como ainda o faz a criança, viam no firmamento e no céu, a figura materna (*Nut*) que se debruçava protetoramente sobre a Terra, envolvendo-a, junto com seus habitantes, serenamente. No artigo "O útero e a tumba, antropologia da casa", Joseph Rykwert (1987) afirma, inclusive, que a simbologia da casa é um caminho promissor para começar a se investigar os mitos primordiais. Sua relação conceitual com o corpo e sua condição de imagem/reflexo do universo pela via analógica são revelações que, por mais que tenham sido objeto de intuição poética, requerem a configuração e o estudo da antropologia. O autor desbrava nesse artigo os elementos que fazem da casa um sistema simbólico particularmente rico e bem arraigado no inconsciente de nossa cultura. Segundo ele, a chave parece residir no nexos existente entre construção e procriação, ou seja, no nexos casa-corpo. Refletindo sobre esse nexos, acredito que, hoje, esses aspectos ainda são vivenciados pela criança, em seu desenvolvimento, através do apego e do prazer que manifesta em brincar e construir espaços contenedores próprios à construção do espaço topológico.

Por isso, "Canção mínima", além de ter sido reendereçada a todas as crianças pré-escolares que, pela própria característica de sua faixa etária, costumam fazer perguntas que dizem respeito a uma ontologia infantil, dirigiu-se também a uma criança em especial, Luiza, quatro anos, que, durante uma semana, acalentou o medo de ir ao Planetário com a escola, pois, em sua con-

cepção primária ou pré-científica do funcionamento do universo, o céu verdadeiro, e não sua representação, poderia se mexer e, nesse movimento – que ocorreu em sua fantasia ou, mais precisamente, no espaço potencial do imaginário – uma nuvem, que se aproximasse sorrateiramente dela, poderia levá-la embora, separando-a definitivamente de sua mãe e do seu lar.

Nesse reendereço, imaginei o receptor mirim (mais ouvinte do que leitor) concretizando as imagens apresentadas pelo poema como uma espécie de caixinha chinesa ou jogo de empilhar cubos. Como resultado final, surgiu um estranho universo ptolomaico que sugere um ideal estático absoluto, sem deixar de retratar, com graciosa beleza e tensão, que todo o equilíbrio é instável. Embebida nesse estado de *nonsense*, li o poema à menina, dramatizando a cena, e pedi-lhe que me apresentasse esse mundo no papel.

É importante destacar que, na forma com que li e dramatizei o poema “Canção mínima” para que a menina o desenhasse, utilizei minhas próprias impressões sobre o mesmo de forma lúdica e espontânea. Esse tipo de comportamento faz parte do que Winnicott descreve como atmosfera necessária para que a comunicação ocorra no espaço potencial do imaginário, que é a área intermediária entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, lugar teórico do objeto transicional, da brincadeira da criança e da experiência cultural.³

³ Considerando as idéias de Winnicott, Maria Accioly Lins (1990: 198) põe em evidência que os desenhos que resultam do jogo de rabiscos são fragmentos retirados da realidade exterior. Assim, as crianças e os adolescentes utilizam-nos colocando-os a serviço do que puderem captar da realidade pessoal. Segundo ela, aos fragmentos exteriores, para Winnicott, há uma relação íntima entre o jogo da criança e o sonho, ou seja, brincando a criança exterioriza uma amostra do sonho potencial. Como não existem dois casos semelhantes na produção dos desenhos, toda a relação que se cria a partir do jogo de rabiscos constitui uma vasta área de comunicação transicional. A partir da amplitude do conceito de comunicação transicional é possível propor a utilização do jogo de rabiscos a partir de diferentes linguagens como dramatizações, colagens e outras, desenvolvendo, assim, formas de intervenção transicional tipo “ra-

O desenho realizado pela menina pode ser descrito assim:

O rosto do planeta antropomorfizado é um grande círculo com olhos, pestanas, sobrancelhas, nariz e boca. A cabeça possui orelhas e da própria cabeça saem os braços e as pernas. Como um equilibrista de circo, o boneco sustenta em sua cabeça, uns sobre os outros, os objetos apresentados no poema (um jardim, um canteiro, uma violeta, uma asa de borboleta...) A expressão geral do boneco é de alegria, o que dá, de fato, um aspecto circense ao jogo de equilíbrio-desequilíbrio que o poema propõe. O boneco foi desenhado no centro da folha, com os braços abertos. O eixo central do desenho, que perpassa o corpo do boneco, se inclina para a esquerda, se for considerado o ponto de vista do leitor. A ausência da linha de base, associada ao conjunto da composição do boneco e sua colocação na folha, dá uma sensação de realidade, ou seja, de verossimilhança a esse pretensão equilíbrio do planeta que flutua na folha em branco. A própria folha remete à totalidade do universo que contém o pequeno planeta descrito em "Canção mínima", fazendo parte, por sua vez, do pacto ficcional estabelecido entre o leitor, o texto e o desenho. Assim, na representação do universo de "Canção mínima", Luiza, 4 anos, dá a impressão de que ainda capta e brinca com a idéia de um mundo em que, como diria Bruno Bettelheim, "tudo repousa (ou tem que repousar) sobre alguma coisa".

A partir da descrição do desenho, é possível perceber que a menina representa esse estranho mundo ptolomaico antropomorfizando-o. Por um lado, isso é o esperado para a sua faixa

bisco". Essa proposta estaria em sintonia com a sugestão de Ligia Averbuck (1986) – quando pensa o ensino de poesia na escola – de que é "preciso que o professor, na sala de aula, crie um clima capaz de assegurar ao trabalho de exploração do texto poético todas as possibilidades de inventividade, desde a utilização de elementos visuais como desenhos, os jogos visuais, as representações plásticas variadas, as atitudes rítmicas, os jogos com as palavras do poema" (p. 76).

etária; por outro, isso também reflete a influência de minha dramatização em sua apreensão do poema. Todavia, o importante é que a menina não deixa de captar e expressar, em seu trabalho gráfico, as relações topológicas de encaixe e de dentro/fora e as relações de equilíbrio e movimento que, de um jeito ou de outro, sempre estão associadas à noção de ritmo. Assim, de uma forma especial, que alude ao *nonsense*, a leitura do poema “Canção mínima” consegue mobilizar vivências de equilíbrio, simetria, ritmo e proporção no leitor.

O que ocorreu no caso desse desenho, e o que ocorre em toda a situação em que há uma transposição da palavra-imagem, enquanto fanopéia (o brilho intelectual da palavra), e da palavra-ritmo, enquanto estrato fonológico, ao grafismo do desenho, é o que Fayga Ostrower (1983) denomina analogia estrutural entre uma linguagem e outra. Segundo ela, as ordenações físicas ou psíquicas tornam-se simbólicas a partir de sua materialidade. Por isso, em termos estéticos, não é possível traduzir nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor de uma matéria específica para outra desqualifica essa matéria e não qualifica a outra. Fayga aponta que o único caminho aberto para nós seria conhecer bem uma dada materialidade no fazer. Com esse conhecimento e com nossa sensibilidade tentaríamos acompanhar analogicamente o fazer de outros; sempre, é claro, por analogia de estrutura, e não de operações mecânicas (p. 35).

O relato de Ana Maria Lisboa de Mello, em palestra sobre poesia infantil, que consta no relatório *Poesia e Cognição* – uma experiência de ensino de 1ª grau para alunos do curso de Licenciatura em Letras da PUCRS (1998), parece corroborar o pensamento de Fayga Ostrower. A professora refere que é comum que as crianças, após a leitura do poema “As duas velhinhas”, de Cecília Meireles (1990), solicitadas a desenhar algo sobre o poema, acabem desenhando uma cadeira de balanço, mimetizando

assim sensações rítmicas e corporais que o poema lhes provoca.
Eis o poema de Cecília:

AS DUAS VELHINHAS

Duas velhinhas muito bonitas,
Mariana e Marina,
estão sentadas na varanda:
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,
Mariana e Marina,
e penteados de tranças:
Marina e Mariana.

Uma diz: "Como a tarde é linda,
Não é Marina?
A outra diz: "Como as ondas dançam,
não é Mariana?"

"Ontem eu era pequenina",
diz Marina.
"Ontem, nós éramos crianças",
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,
Mariana e Marina,
As xicrinhas de porcelana:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as duas velhinhas,
Mariana e Marina.
E falam de suas lembranças,
Marina e Mariana.



A par da diagramação do texto, a ilustração que acompanha o poema apresenta duas velhinhas tomando chá. Através da diagonal imaginária que une as duas velhinhas, é possível intuir o andamento lento e monótono de uma gangorra (similar à cadeira de balanço) em seu movimento de para cima/para baixo, para cima/para baixo...

O exemplo do desenho da cadeira de balanço – que surge da *mimese interna* do poema bem como a própria ilustração que, do ponto de vista gráfico, põe à disposição do leitor a intuição de um movimento circular, também qualifica o uso do desenho como uma das técnicas de ideação⁴ que possibilita a exploração de analogias de estrutura entre a poesia e outras linguagens, facilitando, com isso, a apreensão dos processos literários que estão em jogo na experiência estética. Desse modo, a criança explora de uma forma lúdica os caminhos que fazem com que a experiência estética em si (e/ou o jogo simbólico) contribua para o desenvolvimento infantil.

Enfim, dessa primeira abordagem resultou a idéia de construir a “caixa de concretizações” de forma a que ela pudesse, através de jogos e exercícios, dinamizar as representações que a criança faz do mundo através da leitura de textos poéticos. Restaria, agora, expor em mais detalhes o que foi pensado em relação a como o poema deve chegar à criança (ou vice-versa) e qual o caminho que a mesma deve percorrer para que o processo de

⁴ Segundo Giulio Carlo Argan, no livro *Projeto e destino* (1969: 32), sua inquietação básica não reside na possível dualidade entre arte e ciência que, enquanto campos culturais diferenciados – que operam a partir de modelos tecnológicos específicos – gera um conflito de valores que dinamiza a vida social. Sua preocupação maior é com a autonomia da técnica, com a deshistorização da mesma. Segundo ele, hoje o problema não está no destino da técnica operativa e sim no destino da técnica ideativa. Sua indagação maior é se no quadro tecnológico moderno ainda há lugar para a ideação e, se houver, se a ideação ainda pode tomar como modelo a ideação artística nos processos de seleção, ordenação e construção do mundo de imagens da sociedade contemporânea.

realização de desenhos expresse algo sobre a criação do objeto transicional num trabalho específico com poesia. Por hora, é suficiente afirmar que o poema deve chegar à criança através do ato de leitura e que, a par da técnica do jogo de rabiscos de Winnicott, foram considerados alguns elementos dos testes projetivos gráficos⁵ no processo de interação texto-leitor.

2. A concretização da "caixa de concretizações"

O objeto que concretiza a proposta deste trabalho, em termos plásticos e dinâmicos, é a mala que, além de mobilizar a idéia simbólica de uma viagem, também pode ser associada à mala de leitura. Portanto, do que foi exposto até aqui, é possível afirmar que a "caixa" terá a forma de uma mala que leva livros de poesia que, a princípio, serão lidos, ouvidos e desenhados pelo pequeno leitor.

Devido à importância dada, no contexto deste estudo, ao que Winnicott descreve como elaboração imaginativa da experiência física e corporal, foi incluído na mala um boneco de madeira, de mais ou menos 30 cm, que possui todas as articulações móveis, para ajudar a criança a representar no "outro", ou seja, no boneco, as sensações corporais advindas da interação texto-leitor.

Realizada a leitura do poema e, uma vez feito o desenho, a criança deve ser estimulada a tomar o boneco em suas mãos e fazer uma pequena dramatização. Inclusive, isso pode ser com-

⁵ Segundo Emanuel F. Hammer (1984), em *Testes projetivos gráficos*, no campo dos desenhos projetivos, a interpretação baseia-se empiricamente nos seguintes pontos fundamentais: a) o uso dos significados simbólicos comuns em psicanálise e folclore, derivados dos estudos sobre sonhos, mitos, arte, fantasia e outras atividades semelhantes impregnadas de determinismo inconsciente; b) da tendência antropomórfica na representação do mundo...

binado desde o início da atividade. Essa combinação pode ser feita pelo adulto que coordena o trabalho (professor, agente cultural ...) ou vir por escrito no conjunto de informações que devem acompanhar o material que compõe a mala. Assim, depois que o pequeno leitor passou pela experiência de escutar o poema e fazer o seu desenho, é a vez de o boneco fazer o mesmo, quer dizer, escutar o poema e expressar o que ele sente e pensa através do corpo. Nesse jogo de faz-de-conta, a criança pode inclusive dar um nome ao boneco e criar um rosto e expressões para o mesmo sempre que achar necessário. Após a dramatização, é importante que a criança verbalize ao grupo o que ocorreu durante o seu trabalho ou registre a sua experiência por escrito.

Sempre deve ser observada qual a relação que a criança tem com a matéria madeira do boneco, isto é, em que circunstâncias, apesar da mobilidade das articulações, a dureza da madeira favorece ou não a expressão das sensações e dos sentimentos do pequeno leitor. Se for necessário, a criança pode ser estimulada a construir um boneco homônimo de pano, por exemplo. Ela até pode substituir esse boneco, em determinadas situações, por um brinquedo pessoal.

No âmbito deste estudo, o suporte ou a qualidade da matéria em que determinados objetos são apresentados está sendo valorizado através do conceito de analogia de estrutura. Segundo Don Seiden (1987), nas relações humanas, uma das formas mais poderosas de contato são as relações físicas. Nesse sentido, nós somos profundamente movidos pelo sentido de toque que pressupõe em si diferentes variedades e qualidades de relações. Existem os contatos amorosos, os jogos sexuais, os jogos violentos e todas as sutis conexões que se estabelecem entre eles. O que está sendo valorizado em relação ao contato da criança e do boneco é o fato de que, como afirma Don Seiden, ao se fazer arte, os nossos sentidos visual e tátil são despertados de modo

simbólico através do contato físico do instrumento na superfície do papel (ou qualquer outra matéria como a madeira do boneco) que reproduz o contato similar às vivências de pele na pele das relações humanas. É esse conjunto de experiências que pode ser mobilizado através da interação leitor, poesia, desenho e manipulação do boneco.

Por isso, é importante ter em mente que, quando Winnicott descreve a criatividade primária através da relação da criança com os objetos e fenômenos transicionais, pode-se incluir aí todas as relações táteis, quer dizer, de pele na pele, que estão envolvidas nesse processo. O curioso é que isso não se restringe aos bebês humanos. Estudos na área da etologia comparam o comportamento humano com o dos animais. Eles mostram como até os pequenos animais preferem o aconchego do colo materno.

Como consta no livro *Etologia: a conduta animal, um modelo para o homem?* (s.d), o primeiro amor do recém-nascido é, sem dúvida, sua mãe, com quem mantém estreito contato ao mamar. Para estudar as reações e as aprendizagens em relação ao ato de mamar, foram isolados macaquinhos que viviam apenas com a companhia das mães artificiais de pano ou arame. Como mostra a foto apresentada no livro, todos os macaquinhos preferiram – mesmo que as mães de arame possuísem mamadeira – as mães de pano, devido justamente ao aspecto mais quente e macio do material. Comparativamente, no contexto deste estudo, o que foi apontado é que, desse estreito contato entre mãe-filho, Winnicott destaca as experiências de ritmicidade, de pele na pele e de olho no olho.

Deixando de lado o plano da etologia, o que está sendo articulado nesta mala é a proposição de atividades que potencializem a exploração das sensações rítmicas e corporais, que fazem com que a obra de arte possa ser caracterizada como uma relação de forma/conteúdo em que a interação texto-leitor é com-

parada, por Simon Grolnick (1993), à diáde original mãe-filho em seus processos de troca e comunicação transicional.

Por fim, o motivo de pensar esta “caixa” como uma mala de viagem – com os livros, as fitas, as informações necessárias ao andamento do trabalho, o boneco e as indicações de outras atividades que ainda serão expostas – tem a ver com a intenção de atingir um público-alvo que se concentra entre a primeira e a quarta série, dando destaque exatamente às crianças que freqüentam essas duas séries. A razão dessa escolha deve-se ao fato de que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em específico o de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, a discussão sobre o fracasso escolar tem dado toda a atenção à questão da leitura e da escrita. Eis o que consta no texto do PCN:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados às dificuldades que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que as concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os adultos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (p. 19)

Todavia, é importante chamar a atenção para o fato de que a proposta de elaborar esta mala não tem nada a ver com a intenção de oferecer algum subsídio pedagógico *strictu senso*, mas, sim, constitui-se em um trabalho no âmbito de uma psicossociologia da leitura, com vistas a fazer do processo de letramento da criança uma atividade em que a leitura contribua para constituição da identidade.

Winnicott, no artigo "O desenvolvimento emocional primitivo" (1998), quando fala sobre a capacidade de habitar o próprio corpo, descreve que existem três processos do desenvolvimento que parecem começar muito cedo: a integração, a personalização e, depois dessa, a apreciação do tempo e do espaço. Nesse sentido, o *corpus* de poemas que compõe a mala, de alguma forma, deve responder à realização desses três processos. Todavia, seria um equívoco pensar em uma classificação rígida, no sentido de propor uma lista de poemas que "trabalhem" o espaço, uma lista de poemas que "trabalhem" o tempo e assim sucessivamente.

É bom sempre ter em mente que, ao escrever sobre os objetos e fenômenos transicionais, em *O brincar & a realidade*, Winnicott descobriu-se continuamente a relutar em fornecer exemplos. Sua resistência tem a ver com o motivo de que os exemplos podem começar a fixar espécimes e iniciar um processo de classificação do tipo antinatural e arbitrário, ao passo que aquilo a que ele se refere é universal e de variedade infinita.

Segundo o autor, descrever objetos transicionais é algo bastante semelhante à descrição do rosto humano, quando o descrevemos em função do formato, dos olhos, do nariz e das orelhas. Mesmo buscando semelhanças entre eles, permanece o fato de não existirem dois rostos iguais. O psicanalista aponta que dois rostos podem ser semelhantes quando em repouso, mas, tão logo se animam, tornam-se diferentes. Winnicott acredita que aquilo a que se refere como objeto transicional não é o pano nem o ursinho que o bebê usa; para ele, a importância não está tanto no objeto e sim no uso do objeto (p. 10).

De forma análoga, é possível afirmar que, em relação ao *corpus* de poemas que devem compor a mala, a chave de compreensão do processo de interação texto-leitor não está em uma classificação prévia dos poemas, mas no uso que o leitor faça de cada poema. E isso, em si, só valoriza a proposta da mala, pois os

jogos e as experiências esboçadas não visam à utilização mecânica de um poema, e sim a incentivar, no leitor, o uso específico que ele pode fazer do poema apresentado.

Falar de poesia infantil não envolve mistério, pois ela, enquanto gênero, como consta no relatório *Poesia e cognição* – uma experiência de ensino de 1º grau para alunos do curso de Licenciatura em Letras da PUCRS (1998), segue as características de toda a obra poética: possui versos, estrofes e rimas que abrigam imagens e combinações inusitadas de palavras. Outro dado importante é o de que a poesia direcionada ao pequeno leitor também pode abordar qualquer assunto. No entanto, os temas predominantes giram em torno de folclore, fantasia, representação da família e da escola, busca da identidade e de papéis sociais e texto literário e sua função metalingüística.

Os textos poéticos, segundo o relatório referido acima, podem ser classificados quanto à autoria (no caso do folclore, o autor é anônimo); quanto ao discurso predominante (aí encontra-se a poesia narrativa, descritiva, expositiva e mista); e quanto ao efeito causado no leitor, (aí temos a poesia lúdica, pedagógica, de humor, com *nonsense* e a lírica). Qualquer desses poemas, independente de sua classificação, pode satisfazer os critérios de seleção (integração, personalização e apreciação de tempo e espaço) para integrar o *corpus* da mala. Mais uma vez, o importante não está na classificação mas no uso que for feito do poema.

Pensando no funcionamento da mala, foi proposto um roteiro de trabalho que agregue os poemas que, porventura, venham a compor o seu *corpus*. A par da liberdade que a criança tem de folhear os livros como bem entender, acredito que o melhor critério para agregar os poemas, considerando o roteiro de atividades a serem propostas, é o *temático*. Esse critério permite reunir um grupo de poemas, que pode ser composto por diferentes espécies, a serem apresentados ao usuário da mala com a

dinâmica de uma oficina de leitura interativa, que pode ocorrer a partir de um trabalho individual ou em grupo.

Outro dado importante desse critério é que ele permite o agrupamento de poemas a partir de campos semânticos. Assim, em torno do tema medos infantis é possível preparar um material que contenha desde canções de ninar a poemas em que o discurso predominante possa ser o narrativo, o descritivo, o expositivo... e cujo efeito passa pelo lúdico, pelo humorístico, pelo *nonsense* e pelo lírico.

Os temas podem ser propostos em uma escala que se organize a partir das primeiras emoções e percepções infantis, como o medo do escuro e os rituais de separação, até o complexo processo de socialização da criança, que envolve a disputa fraternal, a construção da identidade na família, na escola e na comunidade. A organização dessa escala também permite identificar que grupo de poemas é mais indicado ao público-alvo, considerando a faixa etária e o processo de escolarização.

Dessa forma, a partir do critério temático, a mala pode ser montada e distribuída em módulos, o que favorece a sua preparação em termos de qualidade e extensão dos materiais apresentados, bem como cria uma possibilidade de interação entre o adulto que coordena o trabalho ou fornece a mala à criança (o professor, o animador cultural, os pais, os avós, as babás...) e a equipe que esteja engajada na produção do material. Quem sabe, a própria criança também venha a se corresponder com essa equipe?

Por exemplo, um grupo de crianças da primeira série, ao realizar as atividades do módulo 1, quem sabe, em torno dos medos infantis, destaca tópicos como a hora de dormir, a noite, o fazer xixi na cama e outras situações... O adulto que estiver em contato diariamente com a criança na escola, na família ou na comunidade, através dos desenhos e de um breve relato do trabalho que foi realizado, pode remeter o material à equipe que

organizou a mala. No caso dos desenhos, é recomendável remeter um xerox para não tirar os desenhos das crianças, caso em que elas ficarão tristes, com toda a razão.

A partir do material recebido, a equipe pode produzir um novo material a ser enviado em outra mala, apresentando uma proposta de trabalho que focalize em mais profundidade o(s) tema(s) emergente(s) para a criança e para o grupo. Se, a partir do trabalho com determinado módulo, se acentua o tema da agressividade, a nova mala pode propor uma série de atividades relacionadas ao controle dos impulsos. Ou seja, atividades baseadas na leitura da poesia, na sua representação pelo desenho e pelo corpo – utilizando inclusive o boneco de madeira – em que a criança seja estimulada a trabalhar o pacto ficcional. Por exemplo, ela vai bater no boneco, ou em outro personagem, mas é faz-de-conta, e a energia empregada deve ser outra, pois envolve o uso da ilusão.

Como viajar envolve sempre uma economia na bagagem, no sentido de levar apenas o essencial, acredito que o essencial, na mala, está relacionado a levar, além dos livros, os sons da língua portuguesa. E os sons da língua portuguesa devem ser pensados (ou escutados) nos termos em que Cecília Meireles (1979) coloca a questão: “Quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheio de vozes contando o mundo” (p. 11).

A tarefa da mala, portanto, é a de ajudar o pequeno leitor a imaginar os livros cheios de vozes, contando o mundo. Como uma espécie de *karaokê*, a leitura dos poemas deve ser acompanhada de toda uma sonorização complementar que faça com que essas vozes surjam na imaginação do leitor como Cecília afirma, ou seja, como “vozes vivas e rumorosas, com gestos, canções e danças” (p. 49). A forma objetiva de apresentar essas sonorizações à criança é através de fitas cassete ou CDs, de modo que, a partir

da escuta da leitura dos poemas e de seus sons complementares, o pequeno leitor seja motivado a desenhar aspectos, temas, objetos e ambiências que lhe chamarem a atenção.

A questão que se coloca, neste momento, é fazer com que, a partir dessas vozes, a criança aprenda a transpor o discurso da linguagem oral para a escrita através do jogo de rabiscos de Winnicott. Por isso, além da sonoridade da própria *mimese interna* do poema, associada aos sentido que ela veicula, os barulhos do mundo que acompanham a leitura desses poemas devem ajudar a criança a concretizar em seu corpo, através de sensações cinestésicas, mundos sonoro-visuais. E, a partir dessas sensações, a criança deve ser estimulada a registrar esses mundos sonoro-visuais no papel através de rabiscos e desenhos.

É importante destacar que essas sensações cinestésicas podem ser exploradas através da dança, da dramatização, da música e de outras linguagens conforme o tema da poesia e da própria afinidade da criança com alguma linguagem específica. O que está em questão nas atividades a serem propostas não diz respeito a promover uma linguagem ou outra, mas a, através de exercícios em diferentes linguagens, estimular a interação entre o ver-ouvir e as sensações corporais na formação do pequeno leitor.

3. A criação da partitura “a dança do universo”

Considerando que a proposta da mala diz respeito a motivar o pequeno leitor a expressar suas representações do mundo através da leitura de textos poéticos, inspirada, agora, no trabalho de Violeta de Gainza, intitulado *Música para niños vol. I* (1983), vamos supor a composição de uma peça homônima à música “A dança do universo”, a ser criada a partir do desenho do poema “Canção mínima”.

O primeiro passo, na seqüência de atividades a serem propostas para a elaboração dessa partitura, é o ato de leitura do poema. A seguir, o pequeno leitor deve passar por experiências de tempo em relação ao ato de leitura. O mesmo poema deve ser lido ou apresentado em tempos diferentes, sugerindo respirações e intenções de interpretação alternativas (as palavras se esticam, as palavras se encurtam, o tempo se expande, o tempo se comprime). O objetivo dessa atividade é fazer com que o leitor entre em contato com a densidade da palavra, com a textura do poema, que caracteriza a essência da linguagem poética em oposição à prosa.

Feita essa brincadeira de leitura com o poema, deve ser sugerida a criação de um desenho, por parte do leitor (ou ouvinte), que expresse a sua impressão mais forte ou marcante da poesia lida. Possivelmente, esse desenho já expresse algo sobre o objeto transicional a ser criado pelo leitor.

Num segundo momento, se for necessária uma maior estimulação ao grupo ou à criança, é possível direcionar a atenção para determinadas imagens ou aspectos do poema lido. Algo parecido como foi feito de fato no poema "Canção mínima" para que Luiza fizesse o desenho em que lancei mão de uma dramatização do mesmo (a dramatização também pode ser substituída por estímulos auditivos, colagens ou mesmo a criação da "cena" sugerida no espaço tridimensional, com caixas de papelão).

Supondo que o trabalho com "Canção mínima" tivesse sido realizado em grupo, é possível afirmar que, a partir do mesmo estímulo, surgiriam diferentes respostas ou desenhos. Esses desenhos seriam marcados não tanto por uma diferença temática, mas sim pela qualidade de relação entre o leitor-deseñista, o objeto desenhado e a relação desse leitor e seu desenho com o espaço gráfico.

Como essa experiência não foi realizada em grupo, ao longo da elaboração deste estudo preocupei-me em registrar algu-

mas variantes de resposta da mesma criança ao mesmo estímulo (a leitura e/ou dramatização do poema “Canção mínima”) para que pudesse pôr em evidência diferentes aspectos da relação criança/desenho/espaco gráfico⁶ que são, enfim, os elementos que vão marcar a qualidade da partitura. A seqüência de desenhos referida chama a atenção para as mudanças na composição da figura (dimensão, colocação na folha e relações topológicas) bem como pelo próprio uso vertical da folha, que permite criar todo um jogo de escala entre o universo de “Canção mínima” e o universo maior que o contém, simbolizado através do espaco em branco do papel.

O desenho nº 1, descrito anteriormente, foi realizado por ocasião da primeira leitura do poema à menina, leitura que foi sucedida pela dramatização também já referida. O que chama atenção nessa figura é o delicado equilíbrio do universo de “Canção mínima”. A tensão equilíbrio-desequilíbrio é criada a partir da inclinação do eixo da figura para o lado esquerdo. Para que esse desenho expresse essa sensação de busca de um equilíbrio que logo será rompido, também é importante a presença dos braços abertos do planeta antropomorfizado.

Por fim, o fato de que o desenho não possui a linha de base dá a impressão de que, de alguma forma, a criança intui a folha em branco como um espaco equivalente ao universo, enfim, um espaco que contém o pequeno planeta. Assim, cria-se uma relação de figura-fundo em que o espaco em branco da folha não funciona mais como uma página em si, ou seja, como a matéria-papel à espera da escrita ou do desenho, adquirindo um significado simbólico. Dessa forma, o espaco em branco da folha participa do pacto ficcional do desenho.

⁶ Os tópicos valorizados na relação criança/desenho/espaco gráfico são descritos por Emanuel F. Hammer (1984), em *Testes projetivos gráficos*, especificamente na parte II, capítulo 3, Aspectos expressivos dos desenhos projetivos, especificamente nos itens seqüência, tamanho, pressão, traço, detalhes, simetria, colocação e movimento.

O desenho nº 2 foi realizado por ocasião da segunda leitura do poema à menina alguns meses depois. Ele apresenta características completamente diferentes do primeiro. Sobretudo, parece que ele é fruto de um interesse maior pelo interior da figura do que pelo ponto de apoio ou contato das partes que compõem a figura. A figura não se apresenta mais como uma seqüência de objetos que se equilibram uns sobre os outros, perdendo sua característica dinâmica. Predomina a imagem (arquetípica) de uma forma que contém outra forma, que pode ser um animal ou qualquer outro ser vivo, inclusive um bebê. A figura, colocada no centro, adquire uma nova proporção e, em termos de escala, ocupa toda a página. Devido à dimensão da figura, o espaço da folha perde a característica de espaço-universo que contém o pequeno planeta descrito em "Canção mínima".

O desenho nº 3 foi realizado por ocasião da terceira leitura do poema à menina, algum tempo depois. Ele recupera algumas características do primeiro desenho em termos de composição, proporção e colocação na folha. Todavia, ao contrário do primeiro, revela um universo estático e pesado. Os objetos que se empilham uns sobre os outros dão a sensação de que pesam sobre a cabeça do planeta antropomorfizado.

O desenho nº 4 foi realizado por ocasião da quarta leitura do poema à menina, também algum tempo depois da leitura do anterior. Esse desenho, mesmo sem a colocação dos braços no planeta, recupera a qualidade do jogo equilíbrio-desequilíbrio retratado pelo poema. Chama a atenção, principalmente, o jogo espacial entre a figura bastante reduzida em sua escala e a sua colocação quase ao centro da página. Se ele estivesse bem no centro e na vertical, a sensação seria de uma postura estática. Porque a figura inclina-se um pouco e sai do eixo vertical da folha parece que esse pequeno planeta realmente flutua e brinca no universo imenso da folha em branco.

Toda essa descrição da qualidade dos desenhos e do jogo das figuras no espaço gráfico supõe vivências de tempo e espaço ligadas às noções de equilíbrio, simetria, ritmo e proporção. Segundo Emanuel Hammer (1984), todos os indivíduos, tanto as crianças como os adultos, expressam-se mediante pautas características de movimento que cada um molda de acordo com sua ideossincrasia (p. 52).

O autor destaca que são óbvias as dificuldades para captar, registrar e medir as qualidades transitórias do movimento manifesto. Por isso, é necessário buscar meios para fazê-lo e, aparentemente, os que melhor respondem a essa necessidade são os desenhos projetivos, pois captam o movimento no papel⁷ (p. 52). Nessa captura do movimento no papel é possível perceber como a criança prende o tempo (da ação humana) no espaço, expressando suas vivências de equilíbrio, simetria, ritmo e proporção. São elas que interessam explorar na partitura a ser criada.

É interessante, e mesmo fundamental, observar que, quando os desenhos referidos acima, foram apresentados em uma seqüência linear e em uma escala uniformizada, os mesmos perderam, do seu contexto original, as relações de proporção e jogo com a folha em branco, que equivale à totalidade do universo. Nesse sentido, como toda a escrita, a partitura "A dança do universo" também tende à descontextualização, à abstração. Todavia, o jogo elaborado propõe que, através da sonorização, a criança deve recuperar o contexto musical e gráfico da cada desenho.

⁷ Segundo Emanuel Hammer, os músculos das pessoas são honestos. Quando tratamos de ocultar o que temos em mente, nos delatam os músculos do rosto e dos ombros e nossa postura corporal. É difícil sorrir quando o coração está triste. Para ele, com efeito, muitas vezes, nossa expressão psicomotora é mais eloqüente do que a palavra (p. 51). Por isso, os testes projetivos gráficos exploram a correlação que existe entre a personalidade e os padrões psicomotores que caracterizam a dinâmica psicológica.

Assim, dentro do jogo que está sendo proposto, a leitura desses desenhos em conjunto produz a música que é *A dança do universo*. A tarefa agora é convidar a criança a tomar consciência dessa música. Para escrever a partitura, seria interessante estimular o leitor a estabelecer uma associação entre as sensações de peso, volume, equilíbrio, movimento, velocidade, que cada desenho expressa a seu modo (o planeta se arrasta como uma corrente ou possui a leveza de um pássaro?), através da linha, da composição, da colocação no papel, do uso da folha⁸ e das sensações sonoro-cinestésicas correspondentes. Essa associação entre um repertório de sons e movimentos corporais e a expressão gráfica dos desenhos pode ser desenvolvida considerando uma escala que vai do simples ao complexo.

Para entender a atitude de descobrir e expressar a música desses desenhos é importante saber o que significa em mais detalhes produzir mundos sonoro-visuais. Essa expressão está ligada à idéia de que existe uma interação muito forte entre os atos de ver e ouvir. Helga de la Motte-Haber, no artigo “Música visual”, publicado na revista *Humboldt*, v. 31 n. 60-65, 1990, afirma que nós vemos com os ouvidos e que é perfeitamente possível chegar a conclusões de cunho visual através de impressões auditivas.

⁸ Tomando como exemplo a fala de Marise Zimmermann – proferida em *workshop* sobre arte-terapia, realizado no Instituto Mário Martins de Porto Alegre, em julho de 1996 – no que diz respeito ao tópico referente aos elementos de arte, é possível afirmar que “a linha funciona como uma interface entre duas formas, pois ela divide, separa, conecta e corta o espaço; ela também funciona, por sua vez, como uma passagem ou estrada que leva a algum lugar ou a lugar nenhum. A linha começa; termina, move-se em curvas e ângulos e pode combinar-se com outras linhas. Portanto, segundo a arte-terapeuta, a qualidade da linha pode refletir velocidade, intensidade, pressão, largura, claro ou escuro, hesitação, confiança, força, propósito, ritmo, unidade... Num sentido adicional, a linha pode descrever um estado particular de ser ou estar. Enfim, para ela, as linhas, nas suas infinitas variedades, podem ser parecidas com as palavras no sentido de que são símbolos que respondem às questões: como você sente o que sente? E o que você pensa?”

Segundo a articulista, no porão escuro, se começarmos a assobiar captamos impressões de espaço através do reflexo de ondas sonoras. Também as diferenças mínimas de tempo e intensidade com que as ondas sonoras chegam a ambos os ouvidos permitem “detectar a posição” de objetos. Segundo ela, conseguimos “ver” com os ouvidos até mesmo num ângulo de 90 graus.

Helga afirma que, além da representação do espaço exterior, as impressões acústicas possuem qualidades visuais que parecem claras. Para ela a expressão “ver os tons” é mais do que um circunlóquio metafórico. A música produz impressões de altura e profundidade. As melodias parecem movimentar-se para cima e para baixo. Percebemos não apenas direções, como também posições; “a escala de tons” dá a entender que esse espaço sonoro possui distâncias definidas.

A articulista demonstra que o fato de que a noção de tons é nítida e pronunciadamente vertical se reflete na representação gráfica da música. E isso geralmente aparece de forma a que os sons que parecem altos sejam registrados acima, o que denota que sentir a música pressupõe sentir o espaço também. Todavia, comparando o fator vertical do espaço sonoro, sempre nítido e pronunciado, o fator horizontal, formado pela duração e pelo movimento dos tons, é menos expressivo. Mesmo assim, em seu conjunto, o espaço que o som gera e ocupa pode dar a sensação de ter uma terceira dimensão. Os sons podem parecer agudos, pesados, redondos, finos... podem transmitir até a noção de massa e de volume. A autora conclui que a intuição do espaço, que às vezes parece estar tão limitada ao sistema visual, se manifesta na música através de uma estreita relação com a vivência de tempo.

Voltando à atividade de criar partituras a partir de desenhos, como no caso de “Canção mínima”, cabe destacar que é importante que elas surjam do produto dessa intensa relação

entre os atos de ver e ouvir que devem sempre estar associados às sensações corporais.

4. O uso de um *dicionário* que apresente mundos sonoro-visuais

Assim como para escrever palavras e textos usamos o dicionário, para grafar partituras a criança poderia valer-se do auxílio de um dicionário apropriado. Ir do simples ao complexo pressupõe um registro de gestos, movimentos e sons do corpo e da voz que começam com a descarga motora e chegam no gesto simbólico. Will Eisner (1995), em *Quadrinhos e arte seqüencial*, apresenta um microdicionário de gestos, posturas e movimentos que, na essência, ocorrem em todas as culturas, que pode servir como um modelo para que o pequeno leitor utilize um dicionário equivalente em relação à transposição de suas sensações sonoro-cinestésicas ao plano do grafismo. Nesse dicionário, de forma sintética, o autor retrata diferentes posturas que correspondem às expressões de raiva, medo, alegria, surpresa, dissimulação, ameaça e poder. Para Eisner, estas abstrações bem simples lidam com indicadores externos de sensações internas. Por outro lado, elas também mostram a enorme série de símbolos que construímos a partir de nossa experiência.

O dicionário a ser criado deve ter um sentido interativo, ou seja, ele oferece algumas situações estruturadas, e a criança pode ampliar o campo de significados daquela situação com associações pessoais. Por exemplo, se a criança está trabalhando com o microdicionário de gestos, ela deve associar a cada comportamento de raiva, medo, alegria e outros, os sons e ambiências correspondentes. Esse trabalho de associação dá um caráter pessoal ao dicionário; por isso, seria interessante que a criança registrasse as suas produções, no caso do som, em uma fita cassete.

Considerando que a interação humana é um fato complexo que envolve diferentes contextos e linguagens, dá para pensar que esse dicionário seria composto por pequenos dicionários dentro de um grande dicionário, que, na verdade, é o dicionário da comunicação humana. Além da linguagem corporal haveria, portanto, o microdicionário da linguagem verbal, da linguagem gráfica e da linguagem sonora. A tarefa do leitor seria ampliar os pontos de associação e intersecção de uma linguagem com a outra.

Em termos de interação texto-leitor, o que a transposição de linguagens acaba propiciando é o processo que Wolfgang Iser (1996), em *O fictício e o imaginário*, denomina de digitalização do material analógico. Esse processo parece ser um dos momentos importantes em toda a atividade de leitura e escrita pela vida afora e, por isso, aprender a fazer o jogo de transpor a mensagem analógica à mensagem digital (e vice-versa) também é uma atitude que deve ser desenvolvida e estimulada na formação do leitor. Segundo Iser, para Wilden “o campo amorfo do jogo constitui uma espécie de ponte para captar conceitualmente a digitalização do análogo” (p. 330).

As atividades que estão sendo propostas nesta mala, em última instância, pressupõem que brincando de criar pontes entre o análogo e o digital o pequeno leitor aprende a passar do domínio da linguagem mitopoética ao domínio da linguagem lógica e racional e vice-versa.

Em relação ao uso e aprendizagem de diferentes códigos, sempre indo do simples ao complexo, pode ser proposto todo um trabalho de associação de elementos sonoros à evolução do grafismo na criança. Rhoda Kellogg (1970), em *Analyzing children's art*, apresenta padrões gráficos que, como uma gramática, fazem parte do repertório da linguagem pictural da criança de todas as culturas. Nesse livro, a autora apresenta vinte rabiscos básicos que podem ser de grande utilidade ao trabalho que está sendo

proposto. À guisa de ilustração, a autora apresenta esses rabiscos como: ponto, linha vertical simples, linha horizontal simples, linha diagonal simples, linha curva simples, linha vertical múltipla, linha horizontal múltipla, linha diagonal múltipla, linha curva múltipla, linha sinuosa aberta, linha sinuosa fechada, *zigzag* ou linha em forma de onda, linha simples laçada, linha múltipla laçada, linha em espiral, linha múltipla preenchida de círculos, linha múltipla com círculos no perímetro, linha circular em expansão para fora, círculo simples com linhas de encontro cruzando-se ao fechar, círculo imperfeito.

O quadro apresentado por Kellogg classifica os vinte rabiscos básicos da gramática do desenho infantil. Em relação ao dicionário, pode-se considerar que eles, estruturalmente, equivalem aos fonemas da linguagem verbal. Por isso mesmo, é importante destacar que o uso do dicionário foi pensado como um elemento que motive a criança a estabelecer analogias de estrutura entre, por exemplo, a linguagem pictórica e a linguagem verbal.

Obviamente, o sentido dessa atividade visa a potencializar a interação entre o ato de ver, ouvir e as representações que o corpo, como expressão da realidade psicossomática do indivíduo, faz do que é vivido ou imaginado, criando uma progressão que vai do simples ao complexo. Os vinte rabiscos básicos, mais os diagramas e de toda a linguagem gráfica da criança, estudado por Rhoda Kellogg, estariam na categoria dessas associações sonoro-visuais mais simples, porém de grande impacto no processo de letramento.

Agora, na continuidade dessas associações, em um nível mais complexo, está a capacidade de, através da criação de partituras baseadas nos desenhos dos poemas, bem como na utilização do dicionário, mobilizar a integração das vivências psíquicas e das vivências do imaginário no trabalho gráfico realizado pela criança.

Nesse sentido, Winnicott (1988: 254) oferece um caminho quando descreve o psiquismo através de campos semânticos opostos⁹ que certamente possuem uma equivalência em termos de expressão gráfica. Esses campos são delimitados pela oposição das seguintes expressões: esvaziar/encher; morto/vivo; imóvel/movimentando-se; cinza/colorido; escuro/claro, luminoso; imutável/alterando-se constantemente; vagaroso/rápido; dentro/fora; pesado/leve; afundando/subindo; bem em baixo/lá em cima; triste; fazendo rir, feliz; deprimido/frívolo, no topo do mundo; sério/cômico; separado/unido; amorfo/formado, proporcional; caos/ordem; discórdia/harmonia; fracasso/sucesso; em pedaços/integrado; desconhecido e misterioso/conhecido e compreendido.

Em específico, na criação desse dicionário, interessa explorar as linhas que conotam, nas vivências do psiquismo, uma direção ascensional e uma direção descensional, correlacionando, ao mesmo tempo, essas linhas com a abertura que o texto poético dá, ao pequeno leitor, de experimentar o corpo e as vivências do imaginário através do que Winnicott descreve como a elaboração imaginativa da experiência física e corporal.

Esse dicionário deve motivar e organizar a conduta do leitor mirim para que ele escreva as partituras a partir dos desenhos realizados, bem como também construa miniaturas sempre usando o corpo humano como o fator que relaciona e integra as diferentes linguagens. Nesse sentido, a transposição de uma linguagem à outra, acredito, ajuda o pequeno leitor a ir do concreto ao

⁹ Em *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (1988), no artigo "A defesa maníaca", Winnicott alerta que é importante comparar a realidade externa não tanto com a fantasia, mas sim com a realidade interna. Para ele, o indivíduo chega à realidade externa através de fantasias onipotentes elaboradas no esforço de fugir da realidade interna. Winnicott fala da negação de certos aspectos de sentimentos de depressão (advindos da conquista da posição depressiva) através do uso dos opostos visando justamente a tranquilização (p. 253).

abstrato e da lógica simbólica do pensamento analógico à lógica racional que caracteriza o processo de escrita em uma cultura letrada.

Enfim, a dinâmica da mala enfatiza a importância de organizar as noções de tempo e espaço no leitor mirim, visando, inclusive, à transcendência, como é o caso do trabalho que pode ser realizado a partir de poemas como "O último andar", de Cecília Meireles (1990). Todavia, os jogos e exercícios pensados para a mala, partem, sobretudo, da necessidade de encarnar a *psiquê* no *soma*, o pensamento na palavra, o corpo no espaço gráfico e o leitor no texto escrito. Todas as atividades propostas foram pensadas para esse fim, tendo em vista que é muito importante, no que diz respeito à interação texto-leitor e ao vínculo transicional que ela gera, que a criança não se sinta, em relação ao texto, como aquele macaquinho triste, citado anteriormente, abraçado em uma mãe de pano para fugir daquela mãe de arame.

ABSTRACT: *Concerning the concept of transitional communication, this study, under diverse angles, deals with the analogy established by many authors between the text/reader relation and mother/son original double. By the way, this approach emphasizes the importance that Winnicott saw in the imaginative elaboration of physical and corporal experience, carried by the reading of poetic texts through the rhythm and corporal sensations that a poem causes. Based on the body and imaginary experiences, this study puts out questions in the field of reading psychosociology.*

KEYWORDS: *interaction text-reader; mother-son.*

Bibliografia

- AGUIAR, Vera Teixeira de (1998) *Poesia e cognição*. – uma experiência de ensino de 1º grau para alunos do curso de Licenciatura em Letras da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS. Relatório de pesquisa. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.
- ARGAN, Giulio (1969) *Projeto e destino*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.
- _____. (1984) *História del arte como história de la ciudad*. Barcelona: Laia, Guitard.
- BACHELARD, Gaston (1989) *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- BETTELHEIM, Bruno (1978) *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DURAND, Gilbert (1997) *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes.
- GAINZA, Violeta H. de. (1983) *Música para niños I e II*. Buenos Aires: Guadalupe, Mansilla.
- GROLNICK, Simon (1993) *O trabalho e o brinquedo*, uma leitura introdutória. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HAMMER, Emanuel (1984) *Testes projetivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- ISER, Wolfgang (1996) *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- KELLOGG, Rhoda (1970) *Analyzing children's art*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- LEAL, Ondina F. (org.) (1995) *Corpo e significado: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS).
- LINS, Maria Ivone Accioly (1990) O jogo de rabiscos. *Revista Brasileira de Psicanálise*: Donald Winnicott, número especial dedicado a Winnicott. São Paulo, vol. 24, nº 2, p. 179-190.
- MEIRELES, Cecília (1973) Vaga música. In: *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1990) *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____. (1979) *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus.

- MOORE, Charles W.; BLOOMER, Kent (1979) *Body, memory, and architecture*. New Haven and London: Yale University Press.
- MOTTE-HABER, Helga de la. (1990) Música visual. *Humboldt*, Bonn, v. 31, n. 60-65, nº 60, p. 60-65.
- OSTROWER, Fayga (1983) *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago.
- RYHWERT, Joseph (1987) El útero y la tumba, antropología de la casa. *A&V, Casa, cuerpo y sueños*, nº 12.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – MEC (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.
- SEIDEN, Don (1987) *Materials and tools*. Unpublished manuscript. Chicago.
- THEWS, Klaus (s.d.) *Etologia: A conduta animal, um modelo para o homem?* Círculo do livro.
- WINNICOTT, Donald W. (1975) *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1988) *Textos selecionados: da pediatria à psiquiatria*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.