

O LIVRO COMO OBJETO TRANSICIONAL: CRIANÇAS, FICÇÃO, E LIVROS-OBJETO

THE BOOK AS A TRANSITIONAL OBJECT: CHILDREN,
FICTION, AND BOOK-OBJECT

Arthur Aroha Kaminski da Silva¹

¹ Doutorando e Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é também graduado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Contato: arthuraroha@gmail.com

RESUMO: Este texto aventa a possibilidade de aplicação do conceito de *objeto transicional* (da Teoria da Ilusão-Desilusão de Donald Winnicott (1971) aos livros-objetos para crianças. Inicialmente traçamos um panorama das discussões de cunho teórico que envolvem a relação limítrofe entre a narrativa ficcional, o texto (enquanto conjunto de símbolos e ferramenta literária), e o livro (enquanto suporte tridimensional). Em seguida procuramos demonstrar que, em última instância, um livro-objeto é também um brinquedo. Até, por fim, introduzimos a proposta dos *fenômenos transicionais* de Winnicott e, em diálogo com autores como Ilsa Goulart, Gilles Broügère e Neil Gaiman, expomos os argumentos que visam a justificar a adaptação do conceito de *objeto transicional* à análise dos livros-objeto.

PALAVRAS-CHAVE: Livro-objeto; Brinquedo; Objeto transicional; Winnicott; Infância.

ABSTRACT: This article suggests the application of the concept of *transitional object* (from Donald Winnicott's Theory of Illusion-Disillusion, of 1971) to book-objects for children. We initially traced an overview of the theoretical discussions that involve the relations between the fictional narrative, the text (as a set of symbols and a literary tool), and the book (as a three-dimensional support). Then we tried to demonstrate that a book-object is also a toy, which ultimately lead us to the introduction of Winnicott's proposal of *transitional phenomena* and – in dialogue with authors such as Ilsa Goulart, Gilles Broügère and Neil Gaiman – to the exposure of the arguments that aim to justify the adaptation of the concept of *transitional object* to the analysis of book-objects.

KEYWORDS: Book-object; Toy; Transitional object; Winnicott; Childhood.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que livros, mais do que telas pelas quais se acessam textos e narrativas, são também objetos tridimensionais com os quais interagimos materialmente, este artigo tem como objetivo abordar a possibilidade de aplicação do conceito Winnicottiano de *objeto transicional* a um livro de ficção, e consequentemente também abordar as relações entre livro, imagem, narrativa e desenvolvimento cognitivo infantil que daí decorreriam. Nossa proposta, portanto, se estabelece na fronteira entre os Estudos Literários, a História da Arte, a Psicologia, a Pedagogia e as Artes Visuais, e demandará um percurso que nos fará visitar diversos autores, conceitos e áreas. Para tanto, propomos a divisão deste artigo em tópicos, procurando melhor organizar as ideias aqui expostas.

Conquanto no âmbito Ocidental por muito tempo se tenha pensado em “livros” como uma espécie de sinônimo de “textos”, e a literatura como um campo imaterial existente apenas na virtualidade do pensar e do imaginar, hoje já é comum que se aborde o livro também pelo seu viés material – pelo objeto físico e tridimensional que contém este conteúdo imaterial. Entretanto, como aponta Elizabeth Romani, “a bibliografia específica sobre livro-objeto é ainda incipiente, de natureza híbrida, transitando entre as Artes e a Literatura” (ROMANI, 2011, p. 14), e por isso, para começar nossa reflexão, faz-se necessário que procuremos determinar o que é este objeto ou espaço que denominamos livro, tanto no sentido material, vinculado à sua forma física, quanto no seu sentido imaterial e subjetivo, vinculado àquilo que carrega – um texto e/ou narrativa.

O LIVRO DE FICÇÃO POR SEU CONTEÚDO: A NARRATIVA E AS DISPUTAS ENTRE TEXTO E IMAGEM

É muito comum, especialmente no mundo contemporâneo, em que interagimos cada vez mais com *e-books*, arquivos em PDF, e outras versões digitalizadas de livros e revistas ao invés de suas versões impressas, que pensemos nos livros apenas

por seu conteúdo: o texto e a narrativa. Esta última, a narrativa, é uma zona imaterial, acessível apenas através da prática de leitura, da interpretação de símbolos e da imaginação. Além disso, no âmbito das Artes, este também é um espaço de disputa. Isto ocorre porque por muito tempo tratou-se a arte escrita e as artes visuais como coisas distintas e independentes, como se ambas não tivessem origem comum ou não possuíssem capacidades compartilhadas.

Como seria impossível – frente à inescrutabilidade do tema – realizar uma abordagem completa destes processos de afastamento, reaproximação, conflito, colaboração, competição e imbricamento entre estas ferramentas de comunicação humana, o que propomos aqui é iluminar alguns pontos desta tradição teórica. Apenas o suficiente para resumir esta disputa teórica sobre a contação de histórias, de forma que se estabeleça uma base para nossas reflexões seguintes.

Como explica Nunes (2015, pp. 14-26), a tradição ligada ao dito de Horácio, *ut pictura poesis*, ou “como a pintura, a poesia”, representa toda uma vertente do pensamento artístico ocidental, pois colocou em relação essas modalidades artísticas e se tornou a principal base para análises teóricas sobre essas relações. Essa tradição, entretanto, “(...) se constitui, na verdade, a partir de uma interpretação exagerada, ou mesmo distorcida, da expressão de Horácio” (NUNES, 2015, p. 14), já que em suas discussões o filósofo romano pretendia apontar os conceitos aristotélicos de verossimilhança e mímese, e não o significado deturpado que a tradução para o latim *imitatio* deu a esses termos aristotélicos já no século XV. O problema dessa tradução é que o termo “imitação” eliminou do conceito original mímese sua dimensão fundamentalmente criativa e poética, e assim a tradição europeia passou a se referir à *mimesis* aristotélica pelo sentido de cópia, num grave contrassenso². Ainda assim, essa estranha e deturpada tradição prevaleceu, e, baseando-se na premissa de que as Artes deveriam ser “cópias da natureza”, colocou em conflito as diferentes modalidades artísticas, em

2 Como explicita Hagstrum (1968, p. 9), “Actually the phrase means less than what it says, which is, “As a painting, also a poem”. It really implies only this: “As sometimes in painting, so occasionally in poetry”. There is no warrant whatever in Horace’s text for the later interpretation: “Let a poem be like a painting”.

especial a Escrita e as Visuais, em uma espécie de competição sobre quem seria mais eficiente nesta função, tendo diferentes autores, artistas e teóricos pendido mais favoravelmente para um ou outro lado, através de uma infinidade de argumentos em relação à acurácia, precisão e eficiência imitativa. Mais que isso, essa longa tradição se consolidou no Barroco, se prolongou até o Neoclássico, e de maneira impressionante segue fomentando debates ainda hoje, dado que autores como Lessing (1766) – ainda herdeiros da interpretação da mímese aristotélica como *imitatio* – tenham estabelecido algumas das estratégias de diferenciação entre as artes empregadas até hoje, como a noção de domínio da escrita sobre a dimensão do tempo e a das artes visuais sobre a dimensão do espaço. Assim, uma fotografia, desenho, escultura ou pintura “jamais deveria aspirar ao status de narrativa ou discurso” (MITCHELL, 1987, p. 100), já que estariam presas a seu caráter instantâneo, podendo no máximo servir como apoio à narrativa textual.

Por mais que essa tradição persista discursivamente em alguns meios, todavia, a realidade parece mostrar sempre o contrário. Como aponta Nunes, afinal, “uma visão panorâmica da arte figurativa europeia entre os séculos XV e XIX revela esta verdade simples: grande parte da arte visual foi – e ainda é³ – dedicada à narração de histórias reais ou fictícias, possuindo uma forte relação com a narrativa ou com a escrita literária” (NUNES, 2015, p. 27). Isso ocorre, segundo Mitchell, porque:

As obras de arte, como todos os outros objetos da experiência humana, são estruturas no espaço-tempo, e que o problema interessante é compreender uma construção espaço-temporal particular, e não rotulá-la como temporal *ou* espacial. Um poema não é literalmente temporal e figurativamente espacial: ele é literalmente uma construção espaço-temporal. Os termos “espaço” e “tempo” só se tornam figurativos ou impróprios quando são abstraídos um do outro como independentes, essências antitéticas que definem a natureza de um objeto (MITCHELL, 1987, p. 103).

3 Especialmente se levarmos em conta o Cinema, a Televisão, os Videogames e os Quadrinhos, massivas produções do século XXI, e que são todas linguagens narrativas que de certa forma são amálgamas das artes escritas e visuais, cada qual à sua própria maneira.

Assim, como explica Nunes, essa disputa que é travada no interior da cultura entre o texto e as imagens, e a longa competição entre a representação por meio de palavras ou por meio de imagens visuais, “está relacionada à própria forma como se entende ser possível representar o mundo de forma correta e adequada, com vistas à verdade” (NUNES, 2015, p. 29). De maneira geral, portanto, “a relação entre palavras e imagens reflete, no reino da representação, as relações que postulamos entre os símbolos e o mundo, os signos e seu significado” (MITCHELL, 1987, p. 43). Ou seja, reflete a disputa no mundo da cultura pelas reivindicações que determinadas áreas, linguagens e meios fazem para si, como se fossem os únicos a poderem acessar determinados elementos ou lugares de nossa capacidade cognitiva. Como demonstra Mitchell, todavia, “todos os meios são meios mistos, e todas as representações são heterogêneas; não há artes ‘puramente’ visuais ou verbais, ainda que o impulso de purificar os meios seja um dos gestos utópicos centrais do modernismo” (MITCHELL, 1987, p. 5). E o livro objeto, compreendido por este viés, é um caso exemplar das relações de contaminação e hibridização entre as artes visuais e a literatura, como veremos a seguir.

O LIVRO DE FICÇÃO POR SUA FORMA: TODA TELA É TAMBÉM UM OBJETO

Uma comparação que acredito seja válida fazer é entre a percepção, por parte da Literatura e da Pintura, das fronteiras existentes entre seus conteúdos – a narrativa, a cor, a forma – e seus suportes – o livro e a tela.

Tradicionalmente no âmbito da Arte acadêmica de influência europeia cada categoria ou disciplina artística era considerada possuidora de algumas características ou suportes específicos, como a partitura na Música, o livro na Literatura, o palco no Teatro, a tela na Pintura, o pedestal ou nicho na Escultura, e assim por diante. No mundo contemporâneo – especialmente nos anos de 1960 –, todavia, muitos artistas passaram cada vez mais a lançar mão da experimentalidade, buscando novas formas de expressar e construir suas produções. Neste contexto de improvisação, expe-

rimentação e multidisciplinaridade, surgiram diversas cenas e movimentos que se tornariam referências em todos os campos da Arte: através da Música experimental de Hermeto Pascoal, do Teatro de improviso de Viola Spolin, e da multidisciplinar Tropicália e Contracultura, para citar apenas alguns exemplos.

Nas Artes Plásticas, especificamente, um dos efeitos dessa fase de desconstruções e amalgamações disciplinares foi o questionamento dos suportes, ou seja, da tela, do quadro e do pedestal. Para os Neoconcretistas, como Ferreira Gullar e Hélio Oiticica, a cor e as formas precisavam ir além dos suportes, e levar suas experiências práticas a explorar os limites entre as disciplinas artísticas, chegando “[...] ao abandono da moldura e do suporte, ao salto para o espaço real” (FAVARETTO, 1992, p. 18). Sobre esse rompimento da Pintura com seu suporte tradicional, Oiticica inclusive afirmava que o fim do quadro já era uma realidade, no sentido de que a Pintura estava se transformando em outra coisa, que ele – influenciado por Gullar – chamava de “não-objeto” (OITICICA, 1986, p. 26 e 47). Isto significava dizer que as construções expressivas da cor deveriam se dar num novo espaço: o espaço real. Como explica Favaretto, os neoconcretos então foram “[...] rompendo com as categorias fundadas na obra de arte como objeto autônomo e isolado, e tomando o objeto estético como objeto relacional. No objeto neoconcreto, não há, como no concreto, hierarquização de forma, cor e fundo” (OITICICA apud FAVARETTO, 1992, p.40). Um processo de desconstrução do esquema figura-fundo (base do espaço representacional pré-cubista) que significou a passagem da produção de muitos artistas vinculados à Pintura do bidimensional para o tridimensional.

Grosso modo, portanto, o que ocorreu no âmbito das Artes Visuais a partir de artistas como Oiticica foi a desvinculação ou superação por parte do conteúdo da obra de seu suporte, a tela, que naquele momento a limitava. Enquanto a Pintura entrava em conflito com seu suporte, entretanto, a Literatura de ficção por outro lado parecia acordar para a existência do seu: o livro. Assim como a Pintura tradicional possui uma tela (um objeto) onde imprime sua representação, narrativa, expressão, ou imagem através de pigmentos e cores, a Literatura também possui uma tela onde imprime sua própria representação, narrativa, expressão ou imagem: o livro. Enquanto a Pintura percebeu que a sua tela por vezes a limitava, e por isso passou a explorar “telas”

alternativas, como muros, paredes e a própria realidade (no sentido de espaço físico tridimensional, em oposição à tela que é um ambiente bidimensional “virtual”), a Literatura de ficção percebeu que poderia utilizar a sua tela (o objeto-livro) como uma ferramenta de enriquecimento expressivo, pelo qual poderia complementar ou mesmo ampliar sua capacidade narrativa. O gênero literário no qual isso fica mais evidente, ou que mais explorou esse mecanismo, é o da Literatura infantil, até porque o público a que se destina muitas vezes ainda não domina e/ou desenvolveu plenamente sua habilidade de leitura – no sentido tradicional e específico atribuído a este conceito por autores como Jouve (2002, p. 17-18).

O LIVRO-OBJETO INFANTIL

No âmbito das Artes Visuais, o conceito de livro-objeto é comumente relacionado às experiências artísticas nomeadas “livros de artista”, uma proposta dos anos 1960 vinculada ao movimento Neoconcreto. Mais especificamente, como explica Romani, se trata “[...] de um produto artesanal da arte contemporânea construído a partir de um modelo de suporte conhecido, o livro protótipo, ao qual reverencia, ora faz contraposição, enaltece, ora experimenta possibilidades de crise” (ROMANI, 2011, p. 15). No campo da Literatura, todavia, o conceito de livro-objeto comumente se refere a outros tipos de construtos (embora guardem algum parentesco com a proposta dos neoconcretistas). Para Linden (2007), por exemplo, os livros-objeto são híbridos entre o livro e o brinquedo; já para Shulevitz (1997) o livro-objeto é um álbum que busca e/ou precisa de equilíbrio entre texto e imagem; Romani (2011), por sua vez, entende o livro-objeto como “[...] um produto de expressão artística passível de reprodução cuja narrativa é explorada por meio da manipulação” (ROMANI, 2011, p. 5); e Paiva (2010), por fim, indica que o livro-objeto é (ou inclui) todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensório, o plástico, a originalidade, jogos gráficos e visuais.

Dentro do conceito guarda-chuva *livro-objeto* podemos incluir, portanto, várias produções: caso do *folioscópio* (também chamado de “cinema de bolso” ou *flip book*, em inglês), que se trata de uma narrativa visual construída a partir de

ilustrações organizadas sequencialmente em forma de um livreto, e que podem ser folheadas manualmente para que as ilustrações pareçam produzir imagens em movimento, criando uma sequência animada; caso dos *livros animados* (ou *livro pop-up*), inspirados nos *origamis* japoneses, e que contam com sistemas de correções e esconderijos que ocultam dobraduras que se abrem conforme as páginas são viradas, revelando ilustrações ampliadas e por vezes até mesmo objetos tridimensionais; e caso ainda dos *livros-álbuns* (ou *picture book*), em que as imagens são predominantes em relação ao texto, que é bastante reduzido, e nos quais a narrativa se constrói de maneira articulada entre texto e imagem, que não funcionam isoladamente, podendo também possuir textura ou outros elementos táteis (e ocasionalmente até mesmo sonoros). Assim, como resume D'Angelo (2013), “o livro-objeto é, amiúde, entendido como um produto estético que se realiza por meio de manipulação. [E] Essa visão tende a enfatizar o livro-objeto como material manual destinado às crianças” (D'ANGELO, 2013, p. 36).

Segundo Romani (2011, p. 13) a destinação do livro-objeto ao público infantil ganhou força no mercado editorial principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com as facilidades de reprodução que permitiram a designers explorarem novas formas de manipulação dos livros, e pela grande aceitação do público infantil a essas experiências. Ainda segundo a autora (ROMANI, 2011, p. 19), dado o consenso entre especialistas de que o hábito de leitura deve ser promovido desde o princípio da infância, o livro-objeto surge como uma fonte de estímulos a pequenos leitores que ainda não dominam a leitura, e apresenta a infantes já letrados um tipo diferente de experiência de leitura daquela institucionalizada pela escola, vinculando essa atividade a um objeto que pode ser visto como fonte de prazer, e não apenas obrigação. Isto faz com que, além de um livro e de um objeto, o livro-objeto possa ser encarado também como um brinquedo. Até porque, como conclui Romani, “[...] os instrumentos lúdicos são as ferramentas de projeto que diferenciam o livro tradicional do livro-objeto” (Romani, 2011, p. 20). Desta forma, o livro-objeto pode (e deve) ser explorado como suporte à leitura e à imaginação, possibilitando a ampliação de experiências e perspectivas do imaginário infantil.

LIVRO É BRINQUEDO: A LUDICIDADE NO LIVRO-OBJETO

Uma das principais características do livro-objeto é a exigência que ele impõe a seu usuário-leitor: ser manuseado. Esta característica gera, portanto, uma experiência sinestésica, em que a criança terá de fazer uso de sentidos e capacidades cognitivas diversas, como visão, audição, tato e olfato, além de interpretação, leitura, imaginação e abstração. Essa experiência, que Romani nomeia “jogo sinestésico” (ver: ROMANI, 2011, p. 22-23), é alcançada através da exploração que a criança faz de seus próprios sentidos por meio da manipulação do livro, e é, portanto, uma experiência dupla: é tanto acessar uma informação ou história quanto explorar a si mesmo e à sua própria cognição. Além disso, como explica a autora, “[...] o jogo se torna mais surpreendente quando as regras são rompidas, permitindo à criança a transgressão do senso comum” (ROMANI, 2011, p. 25). Ou seja, quando a simples repetição narrativa é quebrada por uma surpresa que desafia o leitor daquele livro a lidar com (ou encarar) uma situação à qual não está acostumado. No caso do livro-objeto essa quebra pode ser tanto de caráter temático ou textual quanto vir na forma de uma inesperada intrusão tridimensional, tátil ou sonora no que parecia ser um livro convencional, por exemplo. Mas vale lembrar que o jogo sinestésico a que se refere Romani também trabalha o tempo da narrativa, uma vez que, como algumas obras trazem propostas que podem ser lidas de frente para trás ou vice-versa, apresentando mensagens distintas em um mesmo livro, “[...] o leitor é convidado a refletir sobre a linearidade narrativa por meio da manipulação” (PERROT apud ROMANI, 2011, p. 25).

Nos livros-objeto, portanto, são feitos usos de diversos instrumentos lúdicos concomitantes, e a exploração do prazer tátil, visual e auditivo são recursos recorrentes. Todas características comum a inúmeros outros brinquedos, que, por sua vez, como explica Broügère, foram criados para ofertar uma “leitura” do mundo:

O brinquedo, nas suas formas mais distanciadas do livro, surgiu em nossa cultura para oferecer uma leitura dela às crianças, permitindo-lhes apreender alguns dos significados que a constituem. A criança é, então, confrontada com um objeto de brincadeira. Ela

manipula, por intermédio da multiplicidade de objetos, o consumo, a inovação tecnológica, os novos vetores da cultura, tanto nos seus conteúdos quanto na relação que estabelece com a criança (BROÛGÈRE, 2004, p. 269).

Assimilar que um livro é igualmente um brinquedo, e, portanto, um objeto lúdico⁴, também significa dizer que, ao ler/interagir com um livro, uma criança não aprende apenas (com) o significado de palavras e frases, mas também experimenta, avalia e incorpora valores estéticos e culturais. Isso é especialmente possível no livro-objeto porque, mais do que um observador neutro, o leitor exerce um importante papel – ele participa da obra, e assim:

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. [...] [E] lemos intelectualmente, num nível superficial, aprendendo certos significados e conscientes de certos fatos, mas ao mesmo tempo, invisivelmente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, interagindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra coisa que ainda não aprendemos (MANGUEL, 1997, p. 201).

A ligação entre livro/texto e leitor é, portanto, profunda, ultrapassando uma simples apropriação do conteúdo ali codificado. Por isso, como diz Romani (2011, p. 21), “o jogo dentro de um livro pode ser considerado um suporte à imaginação”, uma vez que o livro por si só não é um jogo, mas passa a ter sentido lúdico de acordo com o meio e modo pelo qual o usuário faz uso dele (Cf. também: GOULART, 2009, p. 20). Uso este que permitirá que as informações contidas no livro sejam decodificadas e interpretadas pela criança, estabelecendo-se assim uma interação. Dessa forma, “[...] o livro jogo pode exercer o mesmo encantamento que um brinquedo. O uso de cores,

4 Utilizamos aqui o termo ‘lúdico’ como definido por Romani: “o lúdico consiste em um sistema de regras voltado a uma atividade física ou mental que permite o desenvolvimento de habilidades infantis, cognitivas e motoras” (ROMANI, 2011, p. 20).

ilustrações e o trabalho com a forma do objeto permitem à criança a leitura da imagem como um pequeno explorador, ampliando a perspectiva do imaginário” (ROMANI, 2011, p. 21); e, em última instância, “[...] o livro-brinquedo pode ser entendido como uma ligação entre dois universos: cultural e diversão” (ROMANI, 2011, p. 16).

A HIPÓTESE DOS FENÔMENOS TRANSICIONAIS DE WINNICOTT

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento ‘manual’, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais (DONDIS, 2007, p. 6).

Este processo de passagem do reconhecimento e percepção do mundo físico-tátil e do mundo subjetivo-simbólico a que se refere Dondis (2009), no universo das teorias Winnicottianas é chamado de *fenômenos transicionais*, os quais são elemento central das hipóteses defendidas por Winnicott em seu livro *O Brincar e a Realidade* (1971). Nesta obra o pediatra inglês questiona a congruência do enunciado costumeiro da natureza humana pelo qual habitualmente se define o indivíduo como uma unidade com uma membrana limitadora entre um exterior e um interior. Premissa originária da Psicanálise que tornou costume recorrer ao “teste de realidade” quando se almeja uma distinção clara entre apercepção e percepção. Para Winnicott, entretanto, ainda que adjutório, este axioma não era suficiente, pois em seu entendimento, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, e que constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa

humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 12).

Essa área ou estado intermediário – que Winnicott relaciona fortemente ao ato de brincar – existiria, por exemplo, “[...] entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade” (WINNICOTT, 1975, p. 13). Esse autor, assim, se propõe a estudar a substância da *ilusão*: aquilo que é permitido ao bebê ou à criança, mas que na vida adulta ou é inerente à arte e à religião, ou “[...] se torna marca distintiva de loucura quando um adulto exige demais da credulidade dos outros, forçando-os a compartilharem de uma ilusão que não é própria deles” (WINNICOTT, 1975, p. 13). Ou seja, para Winnicott essa área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido é, na infância, necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, e na vida adulta é uma das raízes naturais do agrupamento entre os seres humanos. Pois se o indivíduo não reivindica a aceitação da objetividade de seus fenômenos subjetivos – pelo que lhe seria diagnosticada a loucura –, os expondo sem tal pretensão determinista, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias (WINNICOTT, 1975, p. 29). E por esta sobreposição de experiências comuns, compartilhando do respeito pela experiência ilusória alheia, formarmos, se quisermos, um grupo – religioso, artístico ou filosófico, por exemplo – com base na similaridade de nossas experiências ilusórias (WINNICOTT, 1975, p. 13 e 29).

É a partir dessas premissas que Winnicott elabora o que chama de *Hipótese dos fenômenos transicionais* e de *Teoria da Ilusão-Desilusão*. Uma proposta de que o processo de apreensão e aceitação da realidade pelo indivíduo humano nunca é integralmente completado, e por isto “[...] nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa” (WINNICOTT, 1975, p. 28-29). O alívio dessa tensão seria proporcionado por esta área intermediária de experiência que não é contestada e que “[...] está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se ‘perde’ no brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 29). Para Winnicott, então, é por esse espaço médio que se moldam os outros dois espaços que definem o indivíduo (e sua identidade) – o da realidade interna e o da externa. Um bebê ou criança, afinal, apreende o que o cerca através desta “zona limítrofe” onde sua psique esca-

pa ao “teste de realidade” – da distinção clara entre as realidades física e psíquica. É pela *experimentação* das coisas que a cercam – objetos, pessoas – que ele irá definir tal distinção (WINNICOTT, 1975, p. 13-14), e a principal ferramenta (ou habilidade) que permite a um bebê ou criança experimentar o universo que a rodeia é o ato de brincar, ação pela qual, para o pediatra inglês, se gera o processo de ilusão-desilusão e os fenômenos transicionais.

A delimitação do real, segundo Winnicott, se inicia pelas primeiras possessões ilusórias feitas pelo indivíduo. Isto se daria, hipoteticamente, através da *impressão* que o lactente tem de que suas necessidades, como a fome, lhe são supridas pela sua própria vontade e imaginação: como se, ao sentir aquela sensação, fosse a vontade-necessidade de contorná-la que fizesse surgir um seio para lhe amamentar. Como se o universo se moldasse para prover suas necessidades, conforme as sentisse ou imaginasse. Como se, então, ele mesmo criasse o universo, ou que ambos fossem uma coisa só: uma ilusão de onipotência. Com o afastamento natural – pelo desmame, por exemplo – da mãe do bebê, ele passa então a desiludir-se e experimentar a frustração. É por este processo de ilusão-desilusão, entretanto, que o indivíduo descobre, por exemplo, a possibilidade de atribuir valores ou características simbólicas a objetos ou coisas. Como quando o bebê atribui a um *objeto transicional* o mesmo valor afetivo ou de segurança que daria ao seio de sua mãe, vinculando ao objeto um significado que não o “original”, numa atividade do imaginar que torna menos doloroso o processo de separação do seio materno, já que o objeto se transforma numa defesa contra a ansiedade.

No âmbito das teorias Winnicottianas, portanto, os *objetos transicionais* são aqueles objetos aos quais os bebês se apegam sentimentalmente, exigindo sua presença para que durmam, relaxem, ou estejam sozinhos. São tecidos, babadores, travesseiros, bichos de pelúcia etc. Objetos que o infante comumente tateia, chupa, abraça, e aos quais, com o tempo, pode inclusive atribuir um nome ou designação – normalmente uma sílaba que se dá como uma corruptela ou simplificação da palavra pela qual os adultos do entorno se referem ao objeto (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 14-17). Esta atribuição, que posteriormente será percebida como inadequada – quando a criança concluir que o objeto *interno* que imagina não é, afinal, a mesma coisa que o

objeto *externo* que tem em mãos, pois não cumpre todas as mesmas funções essenciais –, funciona como um predecessor do “teste de realidade”, mas também como um primeiro exercício imaginativo que possibilitará o desenvolvimento no indivíduo das atividades do imaginar, fantasiar, brincar e experimentar. Porque, no fim, não é o objeto que é transicional: ele representa parte do *fenômeno transicional*, ou seja, do processo de transição do bebê de um estado de fusão com o entorno (especialmente com a mãe), para um estado em que está em relação com o entorno (e com a mãe) como algo externo e separado de si (WINNICOTT, 1975, p. 13-31). Uma passagem que geralmente é vinculada a uma suposta “libertação” de uma forma narcísica de relação com o mundo a que muitas vezes se referiu Freud (Cf. FREUD, 2010, p. 359-360), e que, como vimos, para Winnicott poderia acontecer com o auxílio (ou através) de um *objeto transicional*.

O LIVRO-BRINQUEDO COMO OBJETO TRANSICIONAL

No espaço da experimentação as coisas não são só conceitos mentais, nem são unicamente elementos externos. O *objeto transicional* a que se refere Winnicott não é para o bebê apenas um objeto *interno* (imaginário), mas tampouco é um objeto exclusivamente *externo*: ele está numa zona limítrofe. A atividade do brincar, da mesma forma, posteriormente ocupa este espaço intermediário:

Brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, em nenhum emprego da palavra. [...] Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer (WINNICOTT, 1975, p. 69).

É, portanto, pela exploração desta ‘área intermediária’ que se inicia e aprofunda a relação da criança com o mundo, e uma das principais manifestações ou meios de

se efetuar esta exploração é o ato de *brincar*. Uma ação que ocorre nos dois planos: é imaginar, claro, mas também é fazer, já que acontece também no plano físico. Assim, brincar é uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma experiência criativa que, por consumir espaço e tempo, é intensamente real para quem a vivencia. Desta forma, embora a interação entre crianças e objetos – como ver, cheirar, sentir, tocar – pareça corriqueira, para o infante todo e qualquer pormenor constitui o viver criativo: todo objeto é algo a ser descoberto e viver é um contínuo criar, e é o desenvolvimento desta capacidade criativa e, concomitantemente, da capacidade de se relacionar com o mundo, que permitirá ao indivíduo posteriormente ser capaz de uma vida social e cultural (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 161).

As proposições de Winnicott indicam existir uma evolução direta entre os primeiros *fenômenos transicionais* e o brincar, entre o brincar e o brincar compartilhado, e, por fim, entre o brincar compartilhado e as experiências culturais (WINNICOTT, 1975, p. 86). O ato de brincar está fortemente vinculado aos brinquedos, objetos culturais elaborados para facilitar esta transição. Mesmo propósito que, segundo Umberto Eco (1994), pode ser atribuído também às narrativas:

Passear por um mundo narrativo tem a mesma função que desempenha o brincar para uma criança. Crianças brincam com bonecas, cavalos de madeira ou pipas, para se familiarizarem com as leis físicas e com as ações que um dia deverão levar a cabo seriamente. Da mesma forma, ler histórias significa jogar um jogo através do qual se aprende a dar sentido à imensidão de coisas que aconteceram, acontecem e acontecerão no mundo real. Ao ler romances, eludimos a angústia que nos agarra quando tentamos dizer algo verdadeiro sobre o mundo real. Esta é a função terapêutica da narrativa e a razão pela qual os homens, desde as origens da humanidade, contam histórias. É, por fim, a função dos mitos: dar forma à desordem da experiência (ECO, 1994, p. 93).

Além disso, vimos nos primeiros tópicos deste artigo – através de autores como Romani (2011), Broügère (2004) e Manguel (1997) – que um livro-objeto (e quiçá qualquer livro) pode ser considerado um brinquedo. Logo, o que propomos aqui como conclusão é que um livro pode ocupar o papel do objeto a que Winnicott se referia

por *objeto transicional*. Não nos referimos, todavia, apenas àquele primeiro objeto transicional a que Winnicott aludiu em seus primeiros exemplos – um pano, pelúcia ou qualquer objeto ao qual um bebê se apega –, mas sim a uma possibilidade de expansão do conceito para todo brinquedo ao qual uma criança (de qualquer idade) se apega e que a auxilia a interagir com a cultura em que se insere e a experimentar os limites entre as realidades interna e externa através do brincar.

Confiamos nesta possibilidade especialmente ao observarmos as reflexões de autores como Mendes (2020) e Goulart (2009), que indicam respectivamente que: em se tratando de livros, “[...] é a experiência com o objeto material que pode oferecer um tipo de interação diferenciada, marcada pela emoção, que muitas vezes acontece de forma tão intensa que impregna o imaginário e as memórias afetivas até a idade adulta” (MENDES, 2020, p. 70); e que:

O objeto-livro ao provocar no leitor sensações, emoções e por compartilhar de um tempo da infância, de estudo e de aprendizagem, incita ações, outras, que vão além do ato de ler, como a vontade de mantê-lo consigo, de preservá-lo ao longo de sua vida, de procurá-lo em diferentes lugares até (re)encontrá-lo e de cuidados com a materialidade do impresso. Ao aproximar dos gestos, dos modos, das ações de guardar, de buscar, de cuidar de um objeto-livro, durante décadas, temos diante de nosso estudo não apenas um objeto que se prestou a uma prática leitora, mas um material de leitura impregnado de valores, sentimentos e sentidos construídos e vivenciados por uma experiência significativa de leitura. Se um livro é, para alguns, objeto de temor, tédio, inquietação e desprezo, para outros, no entanto, é objeto de amor, cumplicidade, veneração e respeito. Permite práticas antigas e contemporâneas, solitárias e coletivas, oralizadas e vistas (GOULART, 2009, p. 21-22).

Outrossim, reforça nossa confiança nesta possibilidade a reflexão de autores de literatura para crianças como Neil Gaiman, que, em sua palestra para a *Reading Agency* (em 2013), defendeu que a ficção tem dois usos: em primeiro lugar, ser uma “droga de entrada” para o hábito da leitura e para a vontade de aprender novas palavras, novas formas de pensar, de ter prazer em explorar e experimentar; e em segundo lugar, construir empatia e interação. Ou seja, ensinar à toda criança que “todos os ou-

tros lá fora também são um eu”, permitindo que possamos, enquanto humanos, funcionar como grupo, e não apenas como indivíduos auto obcecados, além de mostrar a todas as crianças que a realidade que vivenciam não tem de ser necessariamente como é, que as coisas sempre podem ser diferentes. Ou seja, livros mostram mundos diferentes, lugares em que o leitor não esteve, e uma vez que este leitor tenha visitado esses outros mundos, ele passará sempre a questionar e testar os limites de sua própria realidade, e isto é necessário para que essas crianças leitoras posteriormente possam transformar esses questionamentos em maneiras práticas de alterar o mundo e a cultura em que se inserem, transformando-a e deixando-a diferente, caso estejam descontentes com o modo pelo qual ela opera. Porque, afinal, o que livros fazem é nos dar armas e armaduras, habilidades, conhecimentos e ferramentas que podemos usar de maneira prática em todos os aspectos e âmbitos de nossa vida (Cf. GAIMAN, 2013). É pelo mesmo motivo que autores como Munari (2007) e Romani (2011) defendem que:

[...] a aplicação do lúdico na idade infantil, como instrumento indutor de conhecimento e memorização de dados, estimula a criatividade e a fantasia. O jogo permite que a criança intervenha, participe e coloque em ação a sua imaginação para a solução de futuros problemas, através de associação com fatos memorizados durante a infância (MUNARI apud ROMANI, 2011, p. 19).

A linguagem do *brincar* é, então, uma espécie de língua universal, que todos conhecemos e que ultrapassa barreiras culturais e de idade. É uma linguagem que todos nós podemos (e devemos) utilizar para nos comunicar e interpretar fenômenos, e é essencial que as crianças façam uso dessa ferramenta para explorar o mundo e cultura em que se inserem. Neste sentido, compreendemos que o livro, e talvez especialmente o livro-objeto, tem papel central nesta atividade através de seu potencial de exercer a função de *objeto transicional*.

REFERÊNCIAS

- BROÛGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. Trad. Maria Alice Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.
- D'ANGELO, Biagio. Entre materialidade e imaginário: atualidade do livro-objeto. In: *Ipotesi* (Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da UFJF), Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2013, p. 33-44.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3ª ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ECO, Umberto. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Trad. Hellena Lozano Miralles. Barcelona - ESP: Editorial Lumen, 1994.
- FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 1992.
- FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD. *Obras Completas, volume 14: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*, Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 328-376.
- GAIMAN, Neil. *Neil Gaiman Reading Agency's annual lecture 2013*. Palestra. 14 out. 2013. Barbican Centre, London - UK. Filmagem (26 min). Vídeo e transcrição em inglês originalmente publicadas e disponíveis em: <<https://readingagency.org.uk/news/blog/neil-gaiman-lecture-in-full.html>>; <https://www.youtube.com/watch?v=yNIUWv9_ZH0&feature=youtu.be>. Acesso em setembro de 2020.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *O livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. Dissertação (Mestrado), Campinas: Unicamp, Setor de Educação, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251531>>. Acesso em setembro de 2020.
- HAGSTRUM, Jean. *The sister arts: the tradition of literary pictorialism and English poetry from Dryden to Gray*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1968.
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia*. Trad., introdução e notas Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011 [1766].

- LINDEN, Sophie Van Der. *Lire l'album*. Paris: L'Atelier du Poisson Soluble, 2007.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENDES, Claudia. Design emocional e o livro ilustrado: a experiência material na produção de sentidos. In: *FronteiraZ* (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da USP), n. 24, jul. 2020, p. 57-71.
- MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- MUNARI, Bruno. *Fantasia*. Trad. José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2007.
- NUNES, Fabricio Vaz. *Texto e imagem: a ilustração literária de Poty Lazzarotto*. Tese (Doutorado). Curitiba-PR: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Letras, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40474>>. Acesso em setembro de 2020.
- OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROMANI, Elizabeth. *Design do livro-objeto infantil*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/pt-br.php>>. Acesso em setembro de 2020.
- SHULEVITZ, Uri. *Writing with Pictures: how to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption, 1997.
- WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.