



# LITERATURA E IMAGENS MENTAIS: UMA ABORDAGEM TRÍPLICE DO ARQUÉTIPO DA INFÂNCIA EM *O OCEANO NO FIM DO CAMINHO*, DE NEIL GAIMAN<sup>1</sup>

LITERATURE AND MENTAL IMAGES: A TRIPLE APPROACH OF THE CHILDHOOD  
ARCHETYPE IN *THE OCEAN AT THE END OF THE LANE*, BY NEIL GAIMAN

---

Arthur Aroha Kaminski da Silva <sup>2</sup>

---

Artigo submetido em: 2 set. 2021

Data de aceite: 12 nov. 2021

Data de publicação: 20 dez. 2021

**RESUMO:** Este artigo propõe uma adaptação, por parte da literatura comparada, da metodologia proposta pelo historiador da arte Artur Freitas em *História e imagem artística: por uma abordagem tríplice* (2004). A justificativa é a dificuldade em se encontrar, no âmbito da literatura comparada, uma metodologia bem estruturada para tratar das imagens mentais que surgem em obras literárias, a exemplo do arquétipo da infância. Frente a essa lacuna metodológica, e impulsionados pela interdisciplinaridade fomentada pelo campo dos estudos culturais, levantamos esta hipótese: a de intercâmbio metodológico entre a História da Arte e a Literatura, o que permitirá a esta última sublevar-se contra limitações erigidas pelas fronteiras entre essas disciplinas, e enriquecer as análises das próprias imagens (mentais) que gera e reproduz.

**Palavras-chave:** Literatura comparada. Imagem artística. Imagem mental. Arquétipos. Infância.

**ABSTRACT:** This article proposes an adaptation, by the comparative literature, of the methodology proposed by the art historian Artur Freitas in *História e imagem artística: por uma abordagem tríplice* (2004). The justificative is the difficulty in finding, in the context of comparative literature, a well-structured methodology for dealing with the mental images that appear in literary works, such as the childhood archetype. In front of this methodological gap and driven by the interdisciplinarity fomented by the cultural studies, we raise this hypothesis: that of methodological exchange between the History of Art and Literature, which will allow the latter to deconstruct limitations erected by the boundaries between these disciplines and enrich the analysis of the (mental) images that it generates and reproduces.

**Keywords:** Comparative literature. Artistic Image. Mental Image. Archetypes. Childhood.

---

<sup>1</sup> Texto orientado pelo Prof. Dr. Artur Correia de Freitas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil.

<sup>2</sup> Doutorando do Curso de Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0407903186580955> / <https://orcid.org/0000-0002-4822-237X>





## INTRODUÇÃO

O artigo *História e imagem artística: por uma abordagem tríplice* — publicado em 2004, por Artur Freitas, no periódico *Estudos históricos*, da Fundação Getúlio Vargas —, trata-se, de maneira geral e simplificada, de uma proposta metodológica para a interpretação de imagens artísticas. Sua ideia central é a de que o conhecimento histórico e o conhecimento artístico são interdependentes, e que as fontes visuais devem ser vistas em função de três dimensões: a formal, a semântica e a social (Cf. FREITAS, 2004, p. 3; p. 17). Isto porque, embora seja possível estabelecer uma interpretação de uma imagem a partir de uma única destas dimensões, tal leitura acabará sendo parcial, uma vez que ignorará dois outros aspectos que também a constituem.

A dimensão formal de que fala Freitas se refere à análise do objeto artístico enquanto *coisa*, levando em consideração que ela é feita de algum material (como pedra ou tinta), e tem características, composição e forma específicas (peso, cor, textura, espacialidade, movimento). Em suma, portanto, se refere ao que um indivíduo concretamente vê ao observar uma imagem ou objeto artístico. Todavia, o aceite de que uma imagem artística é uma *coisa* resultante do trabalho de alguém faz com que cheguemos à sua dimensão social, que inclui os espectros histórico e geográfico por onde circula (ou circulou) a imagem em questão.

Ou seja: se a abordagem *formal* tem como teto a compreensão estritamente material de um objeto que foi, de algum modo, *construído no tempo*, é a abordagem *social* que prolonga esse teto ao descrever os caminhos que esse objeto percorreu até o presente. (FREITAS, 2004, p. 13, ênfase no original)



A dimensão social, portanto, trata do tempo, lugares e espaços por onde circulou a imagem a ser analisada, além dos agentes com as quais se **relacionou** (no caso de uma imagem artística, os museus, galerias, marchands, curadores, críticos, colecionadores, artistas, etc.). Dessa forma, a dimensão social se refere a um circuito de relações de dois gumes, já que os espaços e indivíduos podem engendrar determinados valores a uma imagem, mas também podem ser influenciados por valores que ela já carrega<sup>3</sup>. Ocorre que, desta forma, consequentemente passamos a ver a imagem como **signo**, algo que, além de suas características formais também passa a simbolizar algo mais, ter outros sentidos, e assim chegamos à dimensão semântica. Conforme Freitas, entretanto, esta dimensão não nasce da soma das duas anteriores, mas da sua interpretação:

(...) quer dizer, nasce dos significados atribuídos pelo sistema de referências e valores de um *observador concreto* – nasce, enfim, da construção *subjéctiva* de um *conteúdo*. Desse modo, quando um conteúdo é atribuído por um intérprete a uma forma visual contextualizada, a imagem deixa de ser entendida como pura forma ou fato social, e passa a *funcionar* como uma relação de atribuição, ou seja, como um *signo*. (FREITAS, 2004, p. 14, ênfase no original)

Ou seja, juntas, as dimensões formal e semântica compõem a ideia da imagem como **signo**, ideia essa que se suspende na dimensão social, que por sua vez pressupõe a condição da imagem como **coisa**. A dimensão semântica, dessa maneira, trata da leitura que o indivíduo faz da imagem a partir de sua própria bagagem cultural – dos métodos, modelos e categorias que conhece e com os quais já teve contato. Uma bagagem que “se altera a cada nova experiência” (FREITAS, 2004, p. 15).

Esta proposta de abordagem tríplice para a interpretação de imagens artísticas é que pretendemos, neste artigo, adaptar e utilizar para a análise de uma imagem mental.

<sup>3</sup> Como escreve Freitas: “A dimensão social da imagem artística é, assim, um aspecto inalienável do fenômeno visual – e não só dele –, e a análise que lhe corresponde trabalha com perguntas não sobre a natureza da imagem, mas sobre, como vimos, sua condição de coisa: ‘onde anda?’, ‘por que anda por onde anda?’, ‘que série de efeitos provoca?’ e, por fim, ‘como funciona?’” (FREITAS, 2004, p. 14).



## IMAGEM ARTÍSTICA E IMAGEM MENTAL

Antes de nosso exercício prático, entretanto, é necessário que procuremos determinar uma diferença entre a imagem artística, de que tratam disciplinas como a História e a História da Arte, e a imagem mental, que abordaremos na sequência deste artigo, e que comumente é abordada por disciplinas como a filosofia, a psicologia e a neurociência. Afinal, como afirma Mitchell, a palavra **imagem** é utilizada por incontáveis áreas para se referir a infindáveis coisas e fenômenos, e isto resulta em usos e significâncias muito distintos para o mesmo termo (Cf. MITCHELL, 1984, p. 504). Para exemplificar este processo, Mitchell construiu um esquema bastante ilustrativo, o qual reproduzimos abaixo, já que para nosso intento de apontar diferenças ele será de grande valia.

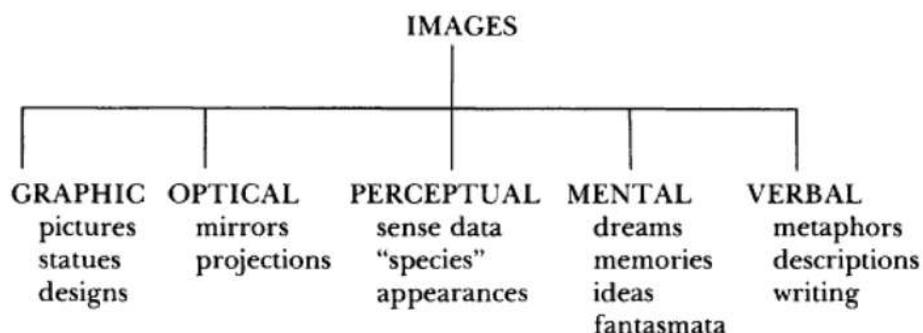


Figura 1 – As famílias da imagem (MITCHELL, 1984, p. 505)

Conforme aponta Freitas, “a *Imagem artística* – essa noção-chave que condensará aqui o estético no visual” (FREITAS, 2004, p. 4, ênfase no original), refere-se especificamente ao que os historiadores (da arte) chamariam de fontes visuais, sobretudo as de cunho artístico. Desta forma, uma imagem artística seria aquela que está presente em um objeto material, físico, imbuído de uma estética artística, ou de uma forma visual identificada como arte<sup>4</sup>. Grosso modo, portanto, a expressão **imagem artística** se refere a obras de arte como pinturas, desenhos, gravuras, esculturas etc. Ou seja, a todos os produtos estético-artísticos produzidos ou fixados na realidade material. Produtos que podem ser observados, tocados e pesados. Que são compostos por matéria, seja na forma de tintas, pigmentos, metais, pedra, tecido, ou qualquer outro material. Afinal, mesmo que a imagem artística em si por vezes possa ancorar-se numa percepção tridimensional simulada em um plano bidimensional, como

<sup>4</sup> Para Freitas, que neste ponto aceita o raciocínio de Marcel Mauss, “um objeto de arte é, por definição, um objeto definido como tal por um determinado grupo” (MAUSS, citado em FREITAS, 2004, p. 4).

no caso da pintura acadêmica ou tradicional, este produto ainda é composto por materiais físicos tangíveis e identificáveis. Desta forma, a imagem artística de que trata Freitas (2004) se enquadra na família das **imagens gráficas** indicada no esquema de Mitchell (1984).

Por outro lado, uma **imagem mental** se estabelece no plano imaterial, imaginativo. De modo simplificado, podemos dizer que uma imagem mental é uma experiência sensorial ou imaginativa que se assemelha bastante à experiência de ver ou perceber visualmente um objeto, evento ou cena. Entretanto, no caso da imagem mental, este objeto ou evento não está efetivamente presente ou ocorrendo no mundo concreto e material (nem sequer está sendo projetado, como ocorreria em um cinema), mas apenas no âmbito imaginativo da mente do indivíduo que a experimenta. Este processo pode acontecer voluntariamente, como quando tentamos conscientemente imaginar algo, mas também involuntariamente, quando uma fala, texto ou lembrança faz nossa mente produzir imagens sem que as tenhamos planejado conscientemente<sup>5</sup> (Cf. THOMAS, 2006; e KAPPES; MOREWEDGE, 2016). A imagem mental, portanto, do modo como a entendemos neste artigo, se estabelece entre duas das famílias propostas por Mitchell (1984): a das imagens perceptivas e das imagens mentais, que são os espaços da imaginação, das memórias, da lembrança e da atividade criativa<sup>6</sup>.

Estes dois tipos de imagem, todavia, podem se influenciar mutuamente: uma imagem artística, afinal, pode ser o ponto de origem para a formação de uma imagem mental (individual ou coletiva) sobre determinada questão, pessoa ou ser. Da mesma forma, uma imagem mental também pode servir como referência para a construção de uma imagem artística, mesmo que ela tenha origem irrastrável — já que imagens mentais podem estar vinculadas ao folclore, tradição oral, religião, política e à memória coletiva de um povo (Cf. HALBWACHS, 1990; e MITCHELL, 1984)<sup>7</sup>.

Para não cairmos em uma diferenciação excessivamente rígida, porém, é importante mantermos em mente que não existe produção ou recepção de obras de arte **materiais** sem que se recorra, ainda que por meio de

<sup>5</sup> No caso de uma alucinação ou dos estágios pré-sono, os limites entre a imagem mental e a imagem concreta podem, inclusive, tornarem-se nebulosos.

<sup>6</sup> Referimo-nos aqui à atividade criativa no sentido atribuído a esta expressão por Donald W. Winnicott em *O brincar e a realidade* (1975).

<sup>7</sup> Essa amplitude da imagem, aliás, é o que leva Mitchell a apontar que: “Images are not just a particular kind of sign, but something like an actor on the historical stage, a presence or character endowed with legendary status, a history that parallels and participates in the stories we tell ourselves about our own evolution from creatures ‘made in the image’ of a creator, to creatures who make themselves and their world in their own image” (MITCHELL, 1984, p. 504, ênfase no original). Ou, em português: “Imagens não são apenas um tipo particular de signo, mas algo como um ator no palco histórico, uma presença ou personagem dotado de um status legendário, uma história que é paralela e participa das histórias que contamos a nós mesmos sobre nossa própria evolução: de criaturas ‘feitas à imagem’ de um criador para criaturas que transformam elas mesmas e seu mundo à sua própria imagem”. A tradução aqui apresentada foi feita pelo autor deste artigo.

registros inconscientes, à imaginação e à memória. E isso não quer dizer que essas duas modalidades de imagem possam apenas se influenciar mutuamente, como se uma pudesse ser o **ponto de origem** da outra. Os dois processos, sensação e imaginação, afinal, estão sobrepostos no próprio ato de perceber ou imaginar, e por isso não há pintura ou escultura que, no âmbito produtivo ou apreciativo, não passe também pelo processo de elaboração psíquica de imagens mentais, tanto do artista quanto do espectador. Na prática, portanto, a distinção que tentamos estabelecer entre os dois tipos de imagem se refere a uma diferença de gradação ou perspectiva, e não necessariamente de essência. De toda forma, feita esta distinção, podemos nos perguntar: qual a necessidade ou utilidade de se procurar utilizar um mecanismo metodológico de análise pensado para uma delas — a imagem artística — para estudar a outra — uma imagem mental?

## IMAGENS MENTAIS NA LITERATURA: O CASO DO ARQUÉTIPO DA CRIANÇA

A literatura, por ser uma arte que se baseia na escrita, logicamente não produzirá imagens no sentido estrito vinculado à imagem artística<sup>8</sup> a que se referia Freitas (2004), já que esta condensa o estético no visual e trata de obras de arte visual que são o objeto de estudo dos historiadores da arte. Todavia, em última instância obras textuais podem produzir ou reproduzir imagens mentais (e geralmente o fazem). Estas produções podem perpassar um processo criativo pessoal, e se estabelecer como uma tentativa de descrição de um ser, objeto ou cena, objetivando a construção de uma imagem mental direcionada por parte do leitor – como quando um escritor descreve fisicamente uma pessoa, um monstro ou objeto ficcional presente em sua narrativa. Mas também podem surgir como uma reprodução de uma imagem pré-existente, como pela referenciação de uma imagem artística existente, ou de um objeto, cena ou evento que tenha ocorrido na história humana, e que seja de conhecimento geral – quando um escritor cita uma obra de arte famosa como a *Monalisa*, ou a aparência de uma pessoa famosa, ou ainda um evento histórico como a queda da Bastilha. Estes seriam os exemplos mais usuais, mas há ainda um terceiro caso, e neste é que focaremos neste artigo: o caso dos arquétipos.

---

<sup>8</sup> Neste ponto tocamos uma longuíssima disputa histórica entre os campos das artes visuais e da literatura, ou entre a imagem e o texto no âmbito da cultura, que se relaciona à possibilidade de representação do mundo por meio de imagens e palavras. Uma disputa que se relaciona, como diz Fabrício Vaz Nunes: "(...) à própria forma como se entende ser possível representar o mundo de forma correta e adequada, com vistas à verdade" (NUNES, 2015, p. 29). Esta discussão, entretanto, foge a nosso foco principal; portanto, deixamos aqui apenas esta pequena menção (cf. NUNES, 2015; e MITCHELL, 1987).



Um arquétipo, segundo o dicionário *Michaelis*, é:

1. Tipo primitivo ou ideal; original que serve de modelo.
2. O modelo, o exemplar ou o original de uma série qualquer.
3. O que serve de modelo ou exemplo em estudos comparativos; protótipo.
4. Símbolo ou motivo que recorre periodicamente na literatura, na música e nas artes em geral. (MICHAELIS, 2020)

Temos, portanto, que um arquétipo é um ideal, um modelo simbólico reproduzido discursivamente e pelas artes, e os arquétipos mais famosos são aqueles que se conectam a mitos, religiões e tradições coletivas, como a figura da deusa-mãe (ou figura materna), do deus-pai (ou o patriarca), do louco, do herói, da donzela, do velho(a) sábio, da criança etc. Para a psicologia analítica de

Carl Gustav Jung (2016), estas imagens primordiais se originariam da constante repetição de experiências ao longo de incontáveis gerações, o que levaria ao estabelecimento de imagens mentais sólidas em relação a estas experiências coletivas similares e repetitivas.

Tomemos como exemplo o arquétipo da criança: na literatura é muito recorrente o uso de figuras infantis como personagens ou protagonistas, em especial em narrativas ficcionais com traços fantásticos<sup>9</sup>. Os exemplos são infindáveis, e apenas para ilustrar esta amplitude mencionamos aqui textos como: *Der sandmann* (1816), de E. T. A. Hoffmann; *Alice's adventures in wonderland* (1865), de Lewis Carroll; *Conto de escola* (1884), de Machado de Assis; *Sredni vashtar* (1912), de Saki; *Um encontro* (1914), de James Joyce; *A menina do narizinho arrebitado* (1921), de Monteiro Lobato; *Final del juego* (1956), de Júlio Cortázar; *Boys and girls* (1964), de Alice Munro; e *Coraline* (2002), de Neil Gaiman. Todos esses textos representam o arquétipo da criança a partir de alguns elementos-chave, como a curiosidade exacerbada, a enorme atividade imaginativa, a atividade exploratória, a atividade lúdica, a inocência, o medo, certa incapacidade de concentração, uma presença constante de devaneios, uma desconfiança ou incompreensão em relação a adultos, e uma suposta mescla entre os universos concreto e imaginativo. Pode parecer tentador concluir que estes seriam os traços básicos que definem o arquétipo da criança, mas as coisas não são tão simples. O próprio Jung, afinal, indicava que os arquétipos não possuem formas fixas ou imutáveis:

---

<sup>9</sup> Referimo-nos aqui à literatura ou discurso fantástico no sentido todoroviano (cf.: TODOROV, 2014).



Nenhum arquétipo pode ser reduzido a uma simples fórmula. Trata-se de um recipiente que nunca podemos esvaziar, nem encher. Ele existe em si apenas potencialmente e quando toma forma em alguma matéria, já não é mais o que era antes. Persiste através dos milênios e sempre exige novas interpretações. Os arquétipos são os elementos inabaláveis do inconsciente, mas mudam constantemente de forma. (JUNG, 2016, p. 179)

Isto significa dizer que mesmo um arquétipo sofre influências, adaptações e transformações em cada cultura ou período histórico, e uma obra literária ou artística em geral tenderá a produzir ou reproduzir um modelo específico deste arquétipo, e não uma forma ancestral ou imutável dele. Isto também significa dizer que os arquétipos e seus significados – como ocorre com quaisquer outros símbolos – estão sempre envolvidos nas disputas de poder identificadas por Bourdieu em *O poder simbólico* (2003).<sup>10</sup>

Assim, pensando no conjunto de obras literárias citadas há pouco, podemos notar que ele possui outras coisas em comum: todos os textos mencionados fazem parte do contexto da literatura (de modelo) ocidental constituída desde o início do século XIX; e, de uma forma ou de outra, todos perpassam uma tentativa de reencontro de seus autores com o que usualmente se define como uma capacidade das crianças de se divertirem e viverem concomitantemente no mundo real e num mundo de fantasia, o qual muitas vezes é ancorado num hipotético mundo real mais aprazível ou desejável. O que podemos concluir, assim, é que a imagem mental da criança que textos como estes (re)produzem é um arquétipo carregado de significados culturais e temporais. Algo já percebido por autores como Sarmento, em *Imaginário e culturas da infância* (2002); Natov, em *Poetics of childhood* (2003); e James e Prout, em *Constructing and reconstructing childhood* (2005).

O arquétipo ou imagem mental da criança, nestes casos literários, não é apenas uma imagem visual estática, pois ela também está imbuída de características comportamentais. Mesmo assim ela não deixa de ser uma imagem, um *modelo*, que talvez – e sabemos que aqui corremos o risco de sermos questionados – possa ser comparado aos modelos erigidos e difundidos por (e entre) diferentes movimentos artísticos, sejam visuais ou literários – como o

---

<sup>10</sup> Conforme Freitas, aliás: “(...) segundo Gombrich (1995: 123-84), também o artista, o produtor de imagens, age de maneira semelhante, ao trabalhar segundo um processo contínuo de ‘esquema-e-correção’. E é sobretudo através do estudo das variações desses ‘esquemas’ que o conhecimento historiográfico se tem aproximado da dimensão semântica das imagens de arte, na medida em que percebe que os significados das imagens podem corresponder a certos padrões culturais mais amplos – numa tradição de viés antropológico que remonta a Aby Warburg (ou mesmo a Jacob Burckhardt) e chega com fôlego renovado aos dias de hoje” (FREITAS, 2004, p. 15, ênfase no original). O texto de Gombrich a que Freitas refere-se neste momento trata-se de: GOMBRICH. *Arte e ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Neoclassicismo, Arcadismo ou o Romantismo, por exemplo. Uma representação equestre na pintura e na escultura, afinal, não deixa também de ser um modelo arquetípico, da mesma forma que os padrões de retratos baseados na pintura acadêmica do século XIX também o eram. Diferentemente das artes plásticas, todavia, a literatura não produz imagens estáticas e tangíveis que incorporem estes elementos culturais e políticos, mas por outro lado, através do texto, constrói imagens mentais que cumprem o mesmo papel. Será então que estas imagens mentais e literárias poderiam ser analisadas pelas mesmas ferramentas que são utilizadas para tratar de imagens artísticas? Isto é o que pretendemos aferir.

## APLICABILIDADE PRÁTICA: TRÊS CAMINHOS PARA A ANÁLISE DO ARQUÉTIPO DA INFÂNCIA EM *O OCEANO NO FIM DO CAMINHO*, DE NEIL GAIMAN

Tomemos como exemplo o romance *O oceano no fim do caminho* (2013), de Neil Gaiman<sup>11</sup>. Trata-se de um romance composto pelas divagações de um protagonista em suas próprias memórias durante uma visita à cidade em que viveu quando criança. Este personagem nunca nomeado acumula também a função de narrador, e é através do simulacro de seu fluxo de consciência que acompanhamos a sequência de lembranças que surgem conforme revê pessoas e locais que marcaram aquele primeiro período de sua vida.

O mote principal perpassa uma série de lembranças traumáticas de um curto período de sua infância (aos 7 anos), no qual ocorreram o suicídio de um inquilino da família, o afastamento da mãe do núcleo familiar, a contratação de uma babá abusiva (Úrsula) que se torna amante do pai, e o desaparecimento de Lettie, sua melhor amiga – que a narrativa nunca confirma se simplesmente se mudou ou se faleceu. Estas memórias são apresentadas ao leitor pelo âmbito do fantástico, que se estabelece pela presença de duas diferentes versões que se sobrepõem, sendo uma de viés mais naturalista, e outra com forte presença do sobrenatural (Cf. TODOROV, 2014). As duas versões, entretanto, são indissociáveis, dado que, conforme a narrativa estabelece o ponto de vista infantil como testemunha daquelas ocorrências, fica bastante claro que grande parte dos eventos insólitos se dá pelo jogo simbólico, no faz de conta das brincadeiras entre o protagonista e Lettie. Assim, ao mesmo tempo em que Úrsula é a amante de seu

<sup>11</sup> O prolífico autor britânico Neil Gaiman, nascido em 1960, é radicado nos Estados Unidos e figura conhecida em diversos âmbitos da cultura *pop*. É autor de contos, romances, histórias em quadrinhos e roteiros de ficção, sendo especialmente conhecido pela série de quadrinhos *Sandman* (1989), e por romances como *Stardust* (1999), *Coraline* (2002) – que possuem adaptações para o cinema –, e *American gods* (2001) – que foi adaptado para a televisão em formato de série.



pai e uma babá abusiva, ela também é uma entidade interdimensional que planeja escravizar a humanidade. Enquanto Lettie, e a mãe e a avó da garota, são tanto as trabalhadoras rurais da fazenda vizinha quanto um grupo de bruxas benévolas que podem ajudá-lo a proteger sua família do algoz extradimensional. O livro, porém, nunca dá margem para uma interpretação definitiva, pois ao mesmo tempo em que permite tal explicação racional da sobrenaturalidade pelo jogo simbólico, está carregado de elementos misteriosos que parecem extrapolar o simples brincar infantil. As memórias narradas no romance de Gaiman, portanto, se estabeleceriam ao mesmo tempo no mundo real e num mundo de fantasia, talvez mais aprazível e desejável. Um espaço intermediário da percepção que o protagonista, já adulto, visivelmente deseja **recuperar**.

Tomemos agora especificamente a imagem da infância como um arquétipo: o modelo ou imagem mental que iremos analisar pela metodologia proposta por Freitas. Ou seja, tratemos o inominado protagonista de *O oceano no fim do caminho* como uma pintura de uma criança feita por Gaiman, e identifiquemos de que modos poderíamos estabelecer sobre ela uma abordagem formal, social e semântica. Nesse ponto, todavia, é necessário fazer um adendo: na proposta metodológica de Freitas a **imagem artística** pressupõe cada **imagem** como uma obra de arte completa – uma peça teatral, musical ou literária. Isso quer dizer que *O oceano no fim do caminho* de Gaiman seria a obra-imagem integral. Focalizar nossa análise apenas em um de seus personagens (o protagonista), portanto, seria o mesmo que analisar apenas um dos personagens presentes em uma pintura figurativa. Apesar de todos os riscos envolvidos, o que efeturemos a partir daqui, portanto, trata-se de uma dupla adaptação da proposta de Freitas, pois transporemos seu método para a análise de uma imagem mental, e ao mesmo tempo a moldaremos para que se adapte à análise de uma parcela da imagem, e não de sua integralidade. Mergulhamos agora, portanto, no universo da experimentação.

Identificar os elementos formais de uma imagem mental provavelmente é, destas três opções, a mais difícil<sup>12</sup>. Uma imagem artística, afinal, tem peso, materialidade, textura, volume e características que a permitem inclusive categorizá-la entre diferentes modalidades artísticas. Procurando seguir esta mesma lógica ao focalizarmos uma imagem mental, talvez tenhamos como melhor saída procurar delimitá-la, definir o que ela é: neste caso, uma criança. Mas o que é uma criança? No caso do protagonista de *O oceano no fim do caminho*, um ser humano no início de seu desenvolvimento físico, psíquico e biológico básicos – ele é uma miniatura de um ser humano, mais frágil, mas também mais flexível e com alta capacidade regenerativa. Ele também possui algumas marcas psíquicas – como a agitação, certo egocentrismo, uma parca capacidade de antecipação de eventos, uma grande curiosidade e uma grande atividade imaginativa, que o faz viver

<sup>12</sup> Uma opção mais fácil, talvez, fosse adaptar a ideia de abordagem formal à análise formal do texto, algo que já existe no âmbito da literatura. Mas neste artigo decidimos levar às últimas consequências a noção de que a infância, neste caso, se constitui como **imagem**.



concomitantemente no mundo real e num mundo de fantasia. Isto é o que podemos determinar em relação à **forma** da imagem mental da criança pintada por Gaiman. Uma forma que, de maneira geral, bate com a descrição técnica que as ciências biológicas e a psicologia fazem da infância: a qual vai dos dois até os doze anos de idade – conforme Rathus (2016, p. 4), antes disso o indivíduo é um bebê, e após ocorre a transição para a puberdade<sup>13</sup> –, e é um estágio em que o ser humano possuiria algumas marcas distintivas físicas e psíquicas como as representadas por Gaiman. Esta abordagem formal, todavia, nos leva a um segundo ponto: esta definição da infância tem uma origem temporal e geográfica. Isto nos levará a uma passagem para o segundo eixo de abordagem proposto por Freitas, onde seria necessário identificar os espaços, lugares e pessoas que influenciaram e foram influenciadas por esta imagem da infância.

No caso da infância representada por Gaiman, se faz útil (ou mesmo necessária) uma abordagem social, já que a imagem por ele (re)produzida parece dialogar com um imaginário cultural sobre a infância estabelecido a partir de algumas correntes teóricas específicas, herdadas da Psicologia europeia dos séculos XIX e XX, em especial a psicanalítica<sup>14</sup> e as construtivistas<sup>15</sup>. Linhas que compartilham um elemento comum que é inerente à própria concepção moderna da infância, na qual o imaginário infantil é entendido como a expressão de um *déficit* (SARMENTO, 2002, p. 2). Ou seja, as crianças imaginariam o mundo em tons fantasiosos porque ainda não está completo seu desenvolvimento racional, nem estão bem estabelecidos seus laços com a realidade.

Desde o estabelecimento destas concepções, porém, a própria Psicologia tem procurado revisá-las e reestruturá-las de forma que, conquanto perpassem o aceite de que exista uma óbvia imaturidade físico-biológica na infância, deixem de atribuir a ela essa carga pejorativa. Com Winnicott (1975; 2017), por exemplo, passa-se a entender o jogo simbólico não mais como um divisor de águas entre a infância e a adultidade, mas sim como uma atividade comum a todas as gerações, que se expressa através de narrativas literárias, cinematográficas e artísticas tanto quanto pelo brincar infantil, mas que também (e acima de tudo) se relaciona à própria capacidade criativa humana. Todavia, ainda que hoje boa parte dos estudos da infância influenciados por esta nova compreensão do imaginário infantil entendam que não exista um rompimento entre

<sup>13</sup> Vale lembrar que embora esta seja a definição mais utilizada do ponto de vista médico, ela não é a definição usada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), já que esta visa, antes de tudo, à proteção de qualquer indivíduo que não tenha alcançado a maioridade. Assim, para a UNICEF uma criança é qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (Cf. UNICEF, 1990, *article* 1). Vale ainda mencionar que esta definição foi instituída por uma emenda que entrou em vigor em 2002, antes da qual o texto original indicava 10 anos de idade como teto da infância.

<sup>14</sup> Ancorada na concepção freudiana do imaginário infantil como expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade.

<sup>15</sup> Baseada em propostas como a de Piaget, para quem “o jogo simbólico é uma expressão do pensamento autístico das crianças, progressivamente eliminado pelo desenvolvimento e construção do pensamento racional” (PIAGET, citado em SARMENTO, 2002, p. 2).

o imaginar e brincar infantis e o imaginar e brincar adulto, fato é que grande parte das produções literárias e cinematográficas que abordam a memória infantil tratam a infância como uma espécie de **mundo mágico perdido** vinculado a este déficit cognitivo que a faria confundir realidade e fantasia. Através de uma abordagem social, portanto, seria possível identificar como e porque a imagem mental (ou pintura) que Gaiman faz da infância é o que é, e de que forma ela se relaciona com outras representações deste mesmo arquétipo.

Por fim, o fato de que em Gaiman – da mesma forma que em muitas outras produções – a infância é retratada como um modo de existência perdido ao longo da maturação humana, uma outra maneira de viver que é descrita muitas vezes com um carregado tom de saudade, faz com que seja viável (e quiçá necessário) pensar nesta imagem mental também como um **signo**. Afinal, esta percepção romantizada ou idealizada da infância pode muito bem ser uma marca discursiva do período histórico em que foram produzidas, uma marca cujo foco não é necessariamente a infância em si, mas a sensação de **perda de algo** por parte do adulto. De modo que, como resume Sarmiento, “não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças” (SARMENTO, 2002, p. 16). Uma abordagem semântica, portanto, permitiria, quem sabe, a identificação das maneiras pelas quais as representações contemporâneas da infância dialogam, ou de que maneira autores e leitores se identificam uns com as poéticas e culturas infantis dos outros.

Temos assim um exemplo da aplicabilidade da proposta metodológica de Freitas à uma imagem mental – claro, de forma adaptada. Restamos, entretanto, talvez justificar de maneira mais adequada o porquê da busca de uma metodologia na História da Arte para a análise de elementos que comumente são trabalhados pela Teoria e Crítica Literárias, ou, mais especificamente no caso de estudos comparativos, pela Literatura Comparada.

## CONCLUSÃO

Para concluir nosso artigo é preciso esclarecer que a proposta aqui exposta se trata muito mais de uma *busca* do que de um guia que se pretenda definitivo. Este empréstimo metodológico, afinal, surge como uma experiência no âmbito de minha pesquisa de doutorado, que se dedica a uma investigação comparativa sobre as poéticas e culturas da infância em ficções literárias contemporâneas. Foi, portanto, do contexto desta pesquisa, e da procura por propostas metodológicas que pudessem enriquecer ou ampliar a análise das imagens mentais e arquétipo da infância contemporânea, que nasceu este artigo. Esta proposta se estabelece, em princípio, no campo da Literatura Comparada, um ramo da Teoria Literária – ou “procedimento de trabalho de pesquisa” (DURISIN,



citado em NITRINI, 2015, p. 90) – que se dedica ao estudo comparativo de textos literários, grupos linguísticos, intertextualidades, culturas e nacionalidades, tanto pelos seus pontos de aproximação quanto de afastamento. A Literatura Comparada é, portanto, um campo interdisciplinar, onde os produtos literários são abordados transversalmente às fronteiras políticas, culturais, linguísticas, temporais, como também a outras disciplinas, como as Artes Visuais, Música, Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, entre outras.<sup>16</sup> Assim, por este ser um campo que encoraja o intercâmbio entre disciplinas, sentimo-nos encorajados a fazer experimentos como o proposto neste artigo. Especialmente porque concordamos com Henry Remak quando este diz que a literatura comparada deve “em princípio admitir todos os métodos de abordagem” (REMAK, citado em NITRINI, 2015, p. 31). De forma que, conforme explica Nitrini, “cabe ao comparatista encontrar os princípios metodológicos de seu estudo, a partir de obras concretas que constituem o objeto da comparação” (NITRINI, 2015, p. 31).

Somada a esta liberdade metodológica e exploratória, veio a percepção de que, no âmbito da literatura comparada, as ferramentas utilizadas para a análise de imagens mentais ou arquétipos são (quase que) exclusivamente oriundas da Psicanálise, da Psicologia analítica, e da Semiótica. Esta constatação nos levou à decisão de buscar e experimentar metodologias originárias também em outras disciplinas, como a História da Arte e as Artes Visuais, afinal historicamente estas são áreas que se debruçam com muito afinco sobre o estudo da **imagem**.

Dentre as possíveis ferramentas metodológicas disponibilizadas pela História da Arte, a escolha da abordagem tríplice de Freitas (2004), por sua vez, decorreu de dois fatores: primeiro, a simples e honesta coincidência – tivemos contato com ela no momento em que todas estas reflexões perpassavam nossa pesquisa; e segundo, a sensação de completude que ela gera, já que, de uma só vez, ela propõe colocar lado a lado três propostas de abordagem que vínhamos encontrando de maneira separada em nossa busca por ferramentas que nos permitissem lidar com nosso objeto de pesquisa. Eram elas: um eixo formal, de análise literária e textual; um eixo de contexto social – este sim originário da própria literatura comparada, vide a metodologia proposta por Dessau (1978)<sup>17</sup>; e um eixo simbólico, que em princípio se ancoraria em elementos oriundos da

<sup>16</sup> Cf. *Literatura comparada: história, teoria e crítica* (2015), de Sandra Nitrini; e *Literatura comparada: a estratégia interdisciplinar* (1991), de Tania Franco Carvalhal.

<sup>17</sup> Referimo-nos aqui aos três princípios metodológicos de Adalbert Dessau (1978), segundo os quais uma obra literária (no caso dele o foco eram obras latino-americanas) deve ser analisada sob três abordagens histórico-comparativas que envolvem: 1. um conhecimento profundo das tradições sociais, históricas, espirituais e culturais do(s) povo(s) envolvidos na produção e transformação da obra em questão; 2. um estudo paralelo da literatura do local de produção e da história da literatura universal do momento estudado; 3. o estabelecimento de comparações entre a obra em questão e outras produções do âmbito geográfico local. Uma proposta que nos interessa muito em função de que planejamos ampliar o recorte geográfico de nossa pesquisa sobre as poéticas infantis, passando a incorporar também obras latino-americanas – que eram o grande interesse de Dessau. Cf. DESSAU, citado em NITRINI, 2015, p. 81-82.

Psicologia e Psicanálise. Três eixos que se completavam, mas que, ao mesmo tempo, talvez por estarem separados, não abrangiam satisfatoriamente a questão da **imagem mental**, que com o tempo passou a assumir um papel de destaque em nossa pesquisa. Não deve chegar a ser surpresa, portanto, que *História e imagem artística: por uma abordagem tríplice* (FREITAS, 2004), tenha nos deixado uma forte impressão e gerado certo otimismo. Ou que tenhamos identificado nos eixos formal, social e semântico de Freitas um potencial caminho para a análise das imagens mentais que estudamos. Tampouco que, após o experimento desenvolvido neste artigo, advoguemos a favor de uma abordagem tríplice da imagem (mental) também no âmbito da Literatura Comparada.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 6. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARVALHAL, T. F. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. *Revista brasileira de Literatura Comparada*, v. 1, n. 1, Porto Alegre, 1991, p. 9-21.

DESSAU, A. L'investigation de la littérature latino-américaine et les méthodes comparatistes. *Actes AILC*, 7, v. 1, Stuttgart, 1978, p. 27-33.

DICIONÁRIO MICHAELIS. *Arquétipo*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FREITAS, A. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. *Estudos históricos*, n. 34, Rio de Janeiro, 2004, p. 3-21.

GAIMAN, N. *O oceano no fim do caminho*. Tradução de Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 2005.

JUNG, C. G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Tradução de Maria Luiza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2016 (Coleção Obras completas de C. G. Jung, v. 9/1).

KAPPES, H. B.; MOREWEDGE, C. K. Mental simulation as substitute for experience. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 10, n. 7, Hoboken, 2016, p. 405-420.



MITCHELL, W. J. T. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. What Is an Image? *New Literary History*, v. 15, n. 3, Baltimore, 1984, p. 503-537.

NATOV, R. *The poetics of childhood*. London: Routledge, 2003.

NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 3. ed. São Paulo: USP, 2015.

NUNES, F. V. *Texto e imagem: a ilustração literária de Poty Lazzarotto*. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RATHUS, S. A. *Childhood & Adolescence: voyages in development*. 6. ed. Connecticut: Cengage Learning, 2016.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 5 nov. 2021.<sup>18</sup>

THOMAS, N. J. T. *Mental Imagery, Philosophical Issues about*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006 (Coleção Encyclopedia of Cognitive Science).

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara C. Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2014.

UNICEF. *Convention on the rights of the child text*. Disponível em: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text#>. Acesso em: 5 nov. 2021.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

\_\_\_\_\_. *O brincar e a realidade*. Tradução de Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

<sup>18</sup> Texto produzido no âmbito das atividades do projeto *As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância* (Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia Portuguesa). Braga - PT: Universidade do Minho, 2002.

