

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CRIATIVIDADE NAS AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE *CONCRETE POEMS*  
SOB O VIÉS DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL<sup>40</sup>**

*Leonardo Jovelino Almeida de Lima* (UERJ)

[leolimamat@hotmail.com](mailto:leolimamat@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo principal mostrar como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e criatividade na elaboração *concrete poems* (ou poemas concretos) nas aulas de língua inglesa de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Dessa forma, as análises partiram das concepções da Teoria da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002), e da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980). Essas análises evidenciaram relações metafóricas e metonímicas, assim como relações vitais de espaço interno e de espaço externo que contribuíram significativamente para a produção de sentidos pelos alunos e para a manifestação da criatividade em sala de aula.

**Palavras-chave:**

Criatividade. *Concrete poems*. Integração conceptual.

**ABSTRACT**

This work aims to show how the compressions of vital relations of the conceptual blending act for the production of meanings and creativity in the creation of concrete poems in 4<sup>th</sup> year English classes (Elementary School). Thus, the analyzes are based on the principles of the Conceptual Blending Theory created by Fauconnier and Turner (2002), and on the Conceptual Metaphor Theory initiated by Lakoff and Johnson (1980). The analyzes show metaphorical and metonymic relations as well as inner and outer space vital relations that contributed significantly to the production of meanings by students and to the manifestation of creativity in the classroom.

**Keywords:**

Creativity. Concrete poems. Conceptual blending.

**1. Introdução**

Na condição de professor de uma língua adicional, eu acredito no favorecimento de diferentes formas de trabalhar a língua em sala de aula, na intenção de se alcançar uma aprendizagem significativa e contextuali-

---

<sup>40</sup> Pesquisa apresentada como Comunicação na II Conferência Internacional Encontro com as Ciências Humanas e IV LINCOG – Simpósio Internacional de Linguagem e Cognição, em 2021.

zada, a dinamicidade, a quebra da rotina e, principalmente, a criatividade. Entretanto, devemos levar em consideração que o próprio processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro é limitante. Nas explicações de Schimitz (2009), os professores dispõem de poucas horas para atuar com as abordagens e metodologias de forma eficaz, fazendo com que o trabalho com a língua inglesa seja inadequado, especialmente, se focalizarmos as escolas públicas do país.

Em minha visão, é nessa lacuna supracitada que a criatividade deve “reclamar” pelo seu lugar. O professor deve ser criativo e pensar em propostas eficientes que atendam os objetivos de aprendizagem e o tempo necessário para a realização das aulas. Nesse processo, a “competência dos professores e suas capacidades de organizar situações de aprendizagem e desenvolver diretrizes para o trabalho em equipe” (KAUARK; MUNIZ, 2008, p. 21), são de grande importância. Para o docente, o desafio agora é ser criativo na elaboração e no desempenho das aulas. Ademais, torna-se necessário criar um ambiente onde a rotina seja quebrada, dando lugar à criatividade humana através de condições e estímulos que sejam favoráveis a essa criatividade (Cf. KAUARK; MUNIZ, 2008).

Dessa forma, a criatividade, como uma promotora da criação de novos produtos, de novas ideias, novas formas de pensar e refletir sobre o mundo, deve ser entendida como relevante para os contextos pedagógicos, visto que aprender uma língua adicional significa também se deparar com o novo, ou seja, com novas ideias, reflexões, visões de mundo e novos sentidos. Contudo, inicialmente, cabe levantar dois questionamentos: “Como a criatividade pode atuar como mediadora do conhecimento no ensino e na aprendizagem de línguas?” e “Quais atividades podem ser realizadas em sala de aula na intenção de estimular a produção de sentidos e a criatividade?”.

Este artigo apresenta significativas respostas a esses dois questionamentos, uma vez que expõe como objetivo principal mostrar como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e a criatividade na elaboração *concrete poems* (ou poemas concretos) nas aulas de Língua Inglesa de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Para alcançar o objetivo principal, esta pesquisa se vincula à Linguística Cognitiva e baseia suas análises na Teoria da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002), que compreende a criatividade como um resultado da compressão resultante da mesclagem de relações vitais;

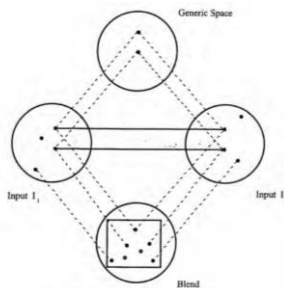
e na Teoria da Metáfora Conceptual de George Lakoff e Mark Johnson (1980).

## 2. Teoria da Integração Conceptual, produção de sentidos e criatividade

Pertencente ao campo da Linguística Cognitiva e desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), a Teoria da Integração Conceptual argumenta que a capacidade do ser humano de inventar e produzir novos sentidos é resultado de operações imaginativas ocorridas a nível mental. Essas operações são chamadas de mesclagens (ou *blendings*) e, conforme veremos adiante, são movidas por conexões e projeções entre espaços mentais. As mesclagens evidenciam a capacidade do ser humano de integrar duas ou mais entradas diferentes para criar novas estruturas emergentes que podem resultar em novas ferramentas, tecnologias ou novas formas de pensar (Cf. FAUCCONNIER; TURNER, 2002).

Fauconnier e Turner (2002, p. 18) explicam que a integração conceptual, “também chamada de mesclagem conceptual, é uma operação mental básica, altamente imaginativa, mas crucial até mesmo para os tipos mais simples de pensamento”<sup>41</sup>.

Figura 1: Diagrama Básico da Integração Conceptual.



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 18).

<sup>41</sup> Nossa tradução do original: “which we also call conceptual blending, is another basic mental operation, highly imaginative but crucial to even the simplest kinds of thought.” (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 18).

Os processos de integração conceptual consistem sempre na ativação de um mínimo de quatro espaços mentais: dois espaços de entrada (*input*), um espaço genérico e um espaço mescla. Os espaços mentais podem ser entendidos como “pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. (...) Eles contêm elementos e são normalmente estruturados por *frames*”<sup>42</sup>, (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40)<sup>43</sup>. Para uma melhor visualização desses espaços mentais, Fauconnier e Turner apresentam o diagrama acima (figura 1) como um modelo básico que ilustra de forma eficaz o processo de integração conceptual.

No diagrama, podemos ver quatro espaços mentais que são representados por círculos, que correspondem a dois espaços de entrada (*inputs* I1 e I2), um espaço genérico (*generic space*) e um espaço de mescla (*blend*). As linhas dizem respeito às conexões realizadas entre os espaços: enquanto as linhas sólidas indicam a correspondência e a conexão de contrapartes entre os espaços de entradas, as linhas pontilhadas evidenciam as projeções entre os espaços de entrada e o espaço genérico ou entre os espaços de entrada e espaço de mescla. Essas conexões e projeções direcionam-se ao espaço mescla, desenvolvendo, assim, uma estrutura emergente, representada no diagrama pelo quadrado sólido (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Para uma explicação mais detalhada sobre os espaços mentais presentes no diagrama acima, Azevedo (2006) expõe que, no modelo básico que ilustra o processo de integração conceptual, há:

Dois ou mais espaços **inputs**, que constituem informação prévia, ligados à experiência; são em algum sentido análogos, mapeáveis entre si, de onde elementos são selecionados para compor o espaço mescla; um **espaço genérico**, uma abstração contendo o que há em comum entre os **inputs** e a **mescla**, contendo elementos selecionados dos **inputs**, estrutura emergente, as inferências, que resultam dos seguintes processos imaginativos de integração, composição, completamento e elaboração. As estruturas emergentes, por sua vez, podem ser base para outras mesclagens. (AZEVEDO, 2006, p. 39) (grifo do autor)

---

<sup>42</sup> “*Frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso.” (DUQUE, 2015, p. 26).

<sup>43</sup> Nossa tradução do original: “small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. [...] They contain elements and are typically structured by frames.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 18).

Fauconnier e Turner (2002) explicam ainda que a estrutura emergente surge no espaço mescla e não está nos espaços de entrada e nem é cópia destes. Ademais, essa estrutura emergente pode surgir de três maneiras: pela composição (engendramento de novas relações pela composição de elementos pertencentes aos espaços mentais de entrada, mas que não existiam separadamente nesses espaços); pelo completamento (baseado em *frames* e cenários independentemente recrutados); e pela elaboração (que corresponde à simulação e à execução da estrutura emergente através de um processo cognitivo desempenhado no interior da mescla de acordo com princípios lógicos e estabelecidos, ou seja, trata-se do funcionamento da mescla).

Ainda segundo Fauconnier e Turner (2002),

Não estabelecemos espaços mentais, conexões entre eles e espaços mesclados sem alguma razão. Fazemos isso porque nos dá uma visão global, compreensão em escala humana e um novo significado. Isso nos torna eficientes e criativos. Um dos aspectos mais importantes de nossa eficiência, percepção e criatividade é a compressão alcançada por meio da mesclagem.<sup>44</sup> (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 92)

Em concordância com as palavras de Fauconnier e Turner, Rodrigues (2010) explana que o processo de integração conceptual, ou seja, o estabelecimento de espaços mentais, as relações entre esses espaços resultando em um espaço mescla, ocorre porque essa operação nos leva à percepção global, à compreensão e a produção de novos significados e sentidos.

Assim, notamos como a integração conceptual contribui para que possamos ter a capacidade de compreender e produzir novos sentidos. Além disso, é pela realização da mesclagem que a nossa criatividade se manifesta, sendo essa, portanto, resultado das compressões ocorridas no espaço mescla. Conforme pontua Langlotz (2016), é por meio da interação, da conexão entre as estruturas dos espaços mentais no processo de integração conceptual, que estruturas novas e sem precedentes podem ser construídas de maneira criativa. Dessa forma, seguindo as considerações de Fauconnier e Turner (2002) e de Langlotz (2016), neste trabalho, assumo a criatividade como um resultado da compressão obtida por meio

---

<sup>44</sup> Nossa tradução do original: “We do not establish mental spaces, connections between them, and blended spaces for no reason. We do this because it gives us global insight, human-scale understanding, and new meaning. It makes us both efficient and creative. One of the most important aspects of our efficiency, insight, and creativity is the compression achieved through blending.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 92).

da mesclagem, da integração, de relações vitais. Essas relações vitais são importantes relações conceptuais e aparecem repetidamente na mesclagem. Fauconnier e Turner (2002) anunciam que essas relações podem ser de mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel, analogia, desanalogia, propriedade, similaridade, categoria, intencionalidade e singularidade. Elas operam no sentido de promover as compressões, sendo elas propulsoras da percepção e compreensão do ser humano. Além do mais, essas relações podem ser de espaço externo (entre os espaços mentais de entrada) e relações de espaço interno (comprimadas dentro do espaço mescla).

### **3. Metáforas e metonímias conceptuais**

Fauconnier e Turner (2002) explicam que, no processo de integração conceptual, as conexões de contraparte entre os espaços de entrada, representadas pelas linhas sólidas no diagrama anteriormente apresentado (figura 1), podem também ser conexões metafóricas. Dito isso, compreendemos como as metáforas podem estruturar os espaços de mescla e, portanto, contribuir para a nossa compreensão e produção de sentidos. Assim, neste artigo, estabeleço uma relação entre a Teoria da Integração Conceptual e a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por George Lakoff e Mark Johnson no livro *Metaphors We Live By*, de 1980.

Também sob a luz da linguística cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual estabelece que as metáforas não são somente um fenômeno linguístico, mas elas estão disseminadas em nossas vidas diárias e presentes em nossas ações e em nossos pensamentos. Em outras palavras, as metáforas estruturam o que nós percebemos, pensamos e fazemos. Logo, elas correspondem a uma forma de conceptualizarmos o mundo. Desse modo, podemos entender que o sistema conceptual do ser humano é fundamentalmente metafórico por natureza (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

De acordo com essa teoria, as metáforas são estruturadas pelo mapeamento entre dois domínios, sendo um domínio-fonte e um domínio-alvo. Sendo assim, a essência das metáforas é “entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outro”<sup>45</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5). As metáforas podem ser classificadas em metáforas estruturais,

---

<sup>45</sup> Nossa tradução do original: “The essence of metaphor is understand and experience one kind of thing in terms of another.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5).

quando um conceito é metafóricamente estruturado em termos de outro (como, por exemplo, a metáfora ARGUMENTO É GUERRA); metáforas orientacionais, quando um sistema completo de conceitos é estruturado em termos de outro (essas metáforas proporcionam conceitos a orientações espaciais, como por exemplo: FELIZ É PRA CIMA, TRISTE É PRA BAIXO, movidas por orientações como CIMA-BAIXO); e metáforas ontológicas, que são relacionadas a modos de ver eventos, atividades, emoções, etc., como entidades ou substâncias (como no exemplo PRECISAMOS COMBATER A INFLAÇÃO, que evidencia a metáfora ontológica A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE) (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Lakoff e Johnson (1980) também mencionam que as metonímias, assim como as metáforas, atuam na função de nos proporcionar compreensão. As metonímias também são sistemáticas e não são somente um fenômeno linguístico, ou seja, os conceitos metonímicos são parte do nosso modo diário de pensar, agir e falar. Elas nos permitem focar mais especificamente em certos aspectos do que está sendo referido e podem ser entendidas como: A PARTE PELO TODO, O PRODUTOR PELO PRODUTO, OBJETO USADO PELO USUÁRIO, CONTROLADOR PELO CONTROLADO, INSTITUIÇÃO PELA PESSOA RESPONSÁVEL, O LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, O LUGAR PELO EVENTO, entre outras (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

#### **4. Metodologia**

Esta pesquisa intenciona responder ao seguinte questionamento: “Como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e a criatividade na elaboração *concrete poems*?”. Assim, para efetuar as análises, norteio-me pela Teoria da Integração Conceptual desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), e Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980).

O objeto de análise escolhido corresponde a dois poemas (gênero textual *concrete poem*, especificamente), elaborados por dois alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I durante as aulas de língua inglesa em uma escola particular do Rio de Janeiro; ocorridas no primeiro trimestre do ano de 2020. O trabalho de produção dos *concrete poems* pelos alunos aconteceu durante duas aulas, de cinquenta minutos cada.

Na primeira aula, apresentei o gênero *concrete poem* aos alunos, mostrei alguns exemplos desse gênero textual e sanei algumas dúvidas que surgiram. Em seguida, pedi para elaborarem um *concrete poem* na língua inglesa e, para isso, eles puderam usar os dicionários e trabalhar de forma colaborativa. O uso de lápis de cor e canetinhas também foi permitido. Ao final da primeira aula, recolhi as produções dos alunos.

Na segunda aula, devolvi as produções aos alunos e permiti que os mesmos realizassem os últimos ajustes, caso necessitassem, para que, assim, pudessem chegar às suas produções finais. Após essa etapa, solicitei que eles apresentassem seus *concrete poems* para a turma na intenção de expressarem as motivações e inspirações que os levaram a elaborar esse gênero textual. Cabe mencionar que a turma era composta por cinco alunos, que produziram cinco diferentes poemas. Contudo, para as análises deste artigo, estabeleço como objeto apenas dois poemas que foram escolhidos aleatoriamente.

A escolha pelo uso do gênero *concrete poem* nas aulas de língua inglesa nasceu da minha percepção sobre a necessidade de realizar e promover o trabalho com a literatura em sala de aula. Acredito que as produções literárias são mediadores positivos para a aprendizagem da língua adicional por permitir que os alunos entrem em contato com a língua-alvo, assim como, com questões culturais, estéticas, históricas, etc. Além do mais, não podemos desconsiderar o próprio papel humanizador (Cf. CÂNDIDO, 2004) presente nas obras literárias; papel esse que, se enfatizado durante as aulas, oferece aos alunos oportunidades para interpretações, reflexões, estímulos a questões críticas, percepções de beleza e senso estético, entre outros, aproximando, dessa forma, cada vez mais o aluno da língua pretendida.

##### **5. Análise dos *concrete poems***

O primeiro poema apresentado nesta análise nos mostra a imagem de uma lâmpada e é formado por palavras da língua inglesa que podem ser relacionadas ao objeto lâmpada. Ao olharmos atentamente o poema, notamos o uso de palavras como *illuminate* (iluminar), *light* (luz), *service* (serviço), *idea* (ideia), *yellow* (amarelo), entre outras, conscientemente organizadas de um modo que expressem aos leitores a forma do objeto pretendido pelo aluno.



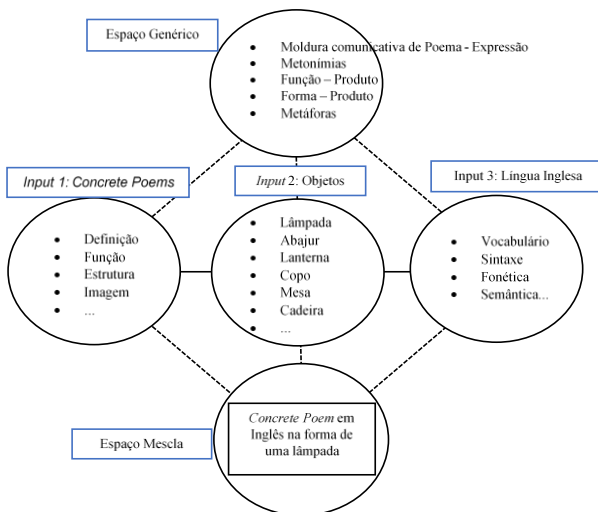
Figura 2: *Concrete Poem 1, Lâmpada*.



Fonte: Produção dos alunos (2020).

Sob o viés da Teoria da Integração Conceptual, nesse primeiro poema percebemos a ativação de cinco espaços mentais: sendo um espaço genérico (que contém o que há de comum entre os *inputs*), três espaços de entrada – *Concrete Poem (input 1)*, *Objetos (input 2)* e *Língua Inglesa (input 3)*; e um espaço de mescla, conforme podemos visualizar na figura 3.

Figura 3 – Diagrama do *Concrete Poem 1, Lâmpada*.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A figura 3 nos mostra como os espaços mentais ativados, estruturados por *frames*, estabelecem relações vitais para que, no espaço mescla, o aluno possa apresentar o seu *concrete poem*. Dessa forma, no *input 1*,

temos o *frame concrete poem*, onde estabelecemos como domínios aspectos que contribuem para que caracterizemos esse tipo de produção literária. No *input 2*, temos o *frame* Objetos, uma vez que a imagem escolhida pelo aluno para formar o poema foi a de uma lâmpada, configurando-se esta, portanto, também um domínio. O *input 3* é representado pelos domínios referentes aos aspectos da língua inglesa, pois, o poema foi elaborado para a aula de inglês, logo, ele precisava ser produzido nessa língua-alvo.

A mescla é alimentada pelo *input 1*, já que o aluno precisava elaborar um *concrete poem* e, portanto, buscar as características e a estrutura desse tipo de produção literária. Cabe mencionar a relevância de o professor ter iniciado a aula apresentando aos alunos as características desse gênero textual para que, assim, eles pudessem ser capazes de criar seus próprios poemas. Já o *input 2* fornece à mescla a imagem da lâmpada, escolhida pelo aluno, na intenção de formar o seu produto final: um poema em formato de lâmpada. O *input 3* também contribui com a mescla, pois permite que o aluno utilize vocabulários da língua inglesa relacionados ao objeto lâmpada.

Na interação entre os *inputs 2* e *3*, podemos estabelecer relações tanto metonímicas como metafóricas. O uso de palavras pelo aluno como *shine* (brilho), *light* (luz), *illuminate*<sup>46</sup> (iluminar) e *use* (usar), demonstra, por exemplo, a relação metonímica FUNÇÃO-PRODUTO, uma vez que essas palavras representam funções atribuídas ao objeto lâmpada (usamos a lâmpada para iluminar, dar luz, etc.). Já o uso de palavras como *success* (sucesso), *Idea* (ideia) e *creativity* (criatividade) nos mostra tanto relações metafóricas orientacionais estabelecidas pela orientação LIGADO-DESLIGADO ou ACESO-APAGADO: ACESO É PARA CIMA e APAGADO É PRA BAIXO; como relações metafóricas estruturais, como: LÂMPADA É O NOSSO CÉREBRO, LÂMPADA ACESA SIGNIFICA TER UMA IDEIA, LÂMPADA ACESA É SUCESSO, LÂMPADA ACESA É SINAL DE CRIATIVIDADE, LÂMPADA APAGADA SIGNIFICA NÃO TER UMA IDEIA, entre outras.

A interação entre os *inputs 1* e *2* evidencia também uma relação metonímica. A escolha do aluno para a elaboração do *concrete poem* formando a imagem de uma lâmpada nos demonstra a relação metoními-

---

<sup>46</sup> Cabe mencionar que a correta escrita da palavra é *illuminate*. Contudo, entendemos que este pequeno erro de escrita não prejudica a produção do *concrete poem*, o estabelecimento da relação metonímica citada e, portanto, a produção de sentidos do aluno.

ca FORMA-PRODUTO, permitindo, assim, que o poema produzido possa representar visualmente a forma desse objeto (lâmpada) e cumprir, deste modo, a proposta da atividade solicitada pelo professor de língua inglesa.

Entre os *inputs*, podemos também perceber relações de espaço externo. A própria interação entre os *inputs* 1 e 2 nos mostra relações vitais de DESANALOGIA uma vez que podemos estabelecer a seguinte desanalogia: POEMAS NÃO SÃO OBJETOS, ou melhor, POEMAS NÃO SÃO LÂMPADAS. Todavia, no espaço mescla, notamos como um poema pode sim representar uma lâmpada, evidenciando, com isso, a compressão das relações vitais de CATEGORIA, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, ANALOGIA e SINGULARIDADE, e manifestando, assim, em nosso entendimento, a criatividade.

Os *inputs* 1 e 3 estabelecem relação vital de PARTE-TODO que será comprimida no espaço mesclanas relações vitais de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE, já que os *concrete poems* são produzidos por meio dos vocabulários de uma língua, assim, as palavras pertencentes ao poema feito pelo aluno corresponderiam à parte de um todo que é o poema em si. Dessa forma, no espaço mescla, os vocabulários correspondem a uma propriedade do gênero *concrete poem* assim como representam o seu todo enquanto um gênero textual.

Por conseguinte, ao analisarmos especificamente a estrutura emergente dentro do espaço mescla, evidenciamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno que permitiram a produção de sentido pelo aluno:

- PROPRIEDADE – conforme supracitado, ocorreu a compressão da relação vital de propriedade na mescla, pois, ao produzir o *concrete poem*, o aluno considerou as características do gênero e suas propriedades. Caso o contrário, o aluno não poderia ter elaborado o gênero. Sendo assim, o uso e a formação de palavras são uma propriedade do poema elaborado pelo aluno;
- CATEGORIA – para que ocorresse a elaboração do *concrete poem* e produção de sentidos, na mescla, precisou-se comprimir a relação vital de CATEGORIA: uma lâmpada não pertence à mesma categoria de um poema, contudo, no espaço mescla, ela pode pertencer;
- MUDANÇA – conforme já mencionado, a relação entre os *inputs* 1 e 2 evidencia uma relação de DESANALOGIA que pode ser represen-

tada por POEMAS NÃO SÃO LÂMPADAS. Contudo, no espaço mescla, os poemas podem ser lâmpadas, o que nos mostra, dessa forma, um processo de mudança;

- REPRESENTAÇÃO – no espaço mescla, ocorre a compressão da relação vital de REPRESENTAÇÃO, pois o uso e a organização das palavras pelo aluno representam o todo do *concrete poem* elaborado. Além do mais, a compressão dessa relação vital evidencia como um poema pode representar uma lâmpada;
- ANALOGIA – existe relação de DESANALOGIA entre os *inputs* 1 e 2. Porém, para que aconteça a construção de sentidos e a manifestação da própria criatividade, no espaço mescla conseguimos comprimir uma relação vital de analogia: POEMAS SÃO LÂMPADAS;
- INTENCIONALIDADE – a produção do *concrete poem* partiu de uma intenção do aluno, seja ela movida pelo objetivo da escrita de um texto do gênero poema (que, em nosso entendimento, é a expressão) ou pelo simples objetivo de entregar um trabalho escolar solicitado pelo professor. Assim, no espaço mescla, comprimiu-se a relação vital de INTENCIONALIDADE para que houvesse a criação do *concrete poem* em questão;
- SINGULARIDADE – essa relação vital se comprimiu uma vez que duas entidades distintas (como, por exemplo, poema e objeto) podem ser entendidas, no espaço mescla, apenas como uma entidade (um poema em forma de um objeto). É interessante percebermos como relações de espaços externos são comprimidas no espaço mescla com a relação vital de SINGULARIDADE, tornando, por conseguinte, o *concrete poem* produzido pelo aluno um produto único e exclusivo.

Isso posto, no espaço mescla, vemos como os quatro espaços mentais se relacionam para nos mostrar a elaboração de um produto emergente e, portanto, único e criativo – um poema escrito na língua inglesa que tem visualmente a forma de uma lâmpada e que expressa significados relacionados a esse objeto. Percebemos, portanto, a manifestação da função referente ao gênero poema (a expressão), que pode ser trazida do espaço genérico e levada para o espaço mescla.

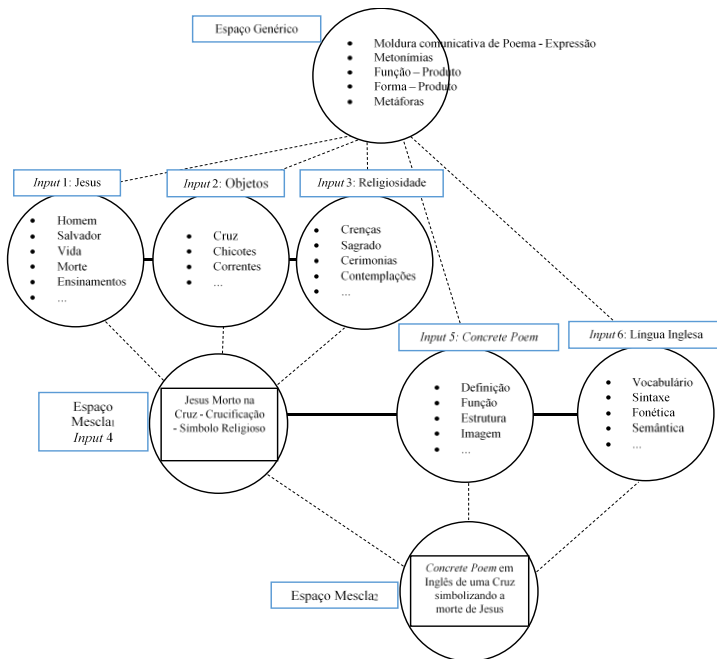
Figura 4: *Concrete Poem 2, Cruz.*



Fonte: Produção dos alunos (2020).

O segundo poema apresentado nesta análise (figura 4), nos mostra a imagem de uma cruz e é formado pela organização de apenas duas palavras: *Jesus* e *Cross*. Dessa forma, notamos como o *concrete poem* elaborado pelo aluno dispõe de uma temática religiosa, representando a crucificação de Jesus Cristo.

Figura 5: Diagrama do *Concrete Poem 2, Cruz.*



Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

Para este *concrete poem*, contamos com a ativação de oito espaços mentais: um espaço genérico, seis espaços de entrada (*input 1* – Jesus, *input 2* – Objetos, *input 3* – Religiosidade, *input 4* – Espaço Mescla1, *input 5* – *Concrete poem* e *input 6* – Língua inglesa), e um espaço de mescla 2. No diagrama apresentado na figura 5, vemos como os espaços interagem entre si para que ocorra a produção de sentidos pelo aluno que elaborou o poema.

Ao compararmos com o diagrama organizado para o primeiro *concrete poem* analisado (figura 3), este segundo diagrama que representa o poema 2 (figura 4) feito por um dos alunos nos demonstra a ativação de mais espaços mentais. Além do mais, percebemos como uma mescla (mescla1 e *input 4*) pode funcionar como espaço mental de entrada, como *input*, para uma mescla final (mescla2).

Os *inputs 1* e *2* evidenciam uma relação metonímica de FUNÇÃO-PRODUTO que atua em conjunto com a relação vital de TEMPO para demonstrar como, no período no qual Jesus Cristo viveu, o produto cruz também tinha a função de causar a morte, através do procedimento de crucificação que era, então, considerado normal. Além do mais, essa relação metonímica empacotada com a relação TEMPO, também pode atuar com a relação vital de CAUSA-EFEITO, pois consideramos que a vida de Jesus (a forma como ele escolheu viver) foi a causa para a sua morte por meio da crucificação. No espaço mescla, essas relações citadas se comprimem na relação vital de PROPRIEDADE.

Entre os *inputs 2* e *3*, evidenciamos relações de espaço externo de PAPEL-VALOR já que a cruz se tornou um símbolo de lembrança da entrega de Jesus Cristo pela sua igreja, sendo, portanto, um objeto sagrado para a religião cristã. Podemos ser ainda mais específicos: entre os *inputs 1* e *2*, o empacotamento da relação metonímica FUNÇÃO-PRODUTO com as relações vitais de TEMPO e CAUSA-EFEITO, conforme já acima explicado, nos mostra a morte de Jesus por meio da crucificação; sendo assim, a imagem de Cristo morto da cruz (símbolo religioso presente, principalmente, nas igrejas de denominação católica) corresponde a um objeto de importante valor para algumas denominações do cristianismo. Em outras palavras, o empacotamento de relações entre os *inputs 1* e *2* também pode manter uma relação de PAPEL-VALOR com o *input 3*.

Os *inputs 1* e *3* demonstram relações de PARTE-TODO e IDENTIDADE que são comprimidas na mescla em relações de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE. Os ensinamentos sobre

a vida e a morte de Jesus Cristo (parte) promovem todo um conjunto de crenças e cerimônias que é representado pelo cristianismo (todo). Logo, podemos identificar a pessoa de Jesus, a sua identidade, como alguém primordial para a religião cristã.

Assim, no espaço mescla1, temos como estrutura emergente a imagem da crucificação de Jesus Cristo, representando, dessa forma, um símbolo religioso do cristianismo. Nessa estrutura emergente, notamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno:

- PROPRIEDADE – no espaço mescla1, entendemos como a vida, a morte de Jesus Cristo e a simbologia do objeto cruz correspondem a propriedades significativas para a religião cristã;
- CATEGORIA – essa relação vital precisou ser comprimida para compreendermos que, na mescla1, a crucificação de Jesus Cristo diz respeito a uma simbologia religiosa pertencente à religião (categoria) cristã;
- REPRESENTAÇÃO – a compressão dessa relação vital nos mostra como a vida, os ensinamentos, a morte através da crucificação e o próprio Jesus representam expressivamente o cristianismo;
- SINGULARIDADE – uma vez que entidades distintas como ‘ensinamentos sobre a vida’ (ou a morte) e a ‘religiosidade’ podem ser compreendidas como uma única entidade na mescla1: (como, por exemplo, religião cristã ou cristianismo).

Conforme podemos notar no diagrama da figura 5, a mescla1 que surgiu pelas relações entre os *inputs* 1, 2 e 3 serve como espaço mental de entrada para a mescla 2, tornando-se, portanto, *input* 4 e mantendo, com isso, relações com os *inputs* 5 e 6. Assim sendo, a mescla2 é alimentada pelo *input* 4, que fornece a imagem da cruz e da crucificação enquanto símbolos religiosos; pelo *input* 5, pois o aluno precisou elaborar um *concrete poem* e, portanto, buscar as características e a estrutura desse tipo de gênero textual; e pelo *input* 6 que permitiu o aluno utilizar vocabulários da língua inglesa relacionados à imagem escolhida para formar o *concrete poem*.

A partir deste ponto, podemos estabelecer uma aproximação com a análise do primeiro *concrete poem* relativo à lâmpada. A produção deste segundo poema também nos evidencia a relação metonímica de FORMA-PRODUTO, pois, a escolha de representar a imagem de uma cruz pelo aluno permite que o poema tenha visualmente a forma desse

objeto, cumprindo, portanto, a proposta da atividade solicitada pelo professor de língua inglesa e evidenciando, também, o aspecto multimodal desse gênero textual.

Entre os *inputs* 4 e 5, construímos relações vitais de espaço externo de DESANALOGIA. Compreendemos que um POEMA NÃO É UMA CRUZ ou POEMA NÃO É UM SÍMBOLO SAGRADO, mas, no espaço mescla2, notamos como um *concrete poem* pode sim ser uma cruz e também um símbolo sagrado, mostrando, dessa forma, a compressão das relações vitais de CATEGORIA, MUDANÇA, ANALOGIA e SINGULARIDADE. Já entre os *inputs* 5 e 6, percebemos a relação vital de PARTE-TODO uma vez que o *concrete poem* (todo) feito pelo aluno é produzido por meio dos vocabulários da língua inglesa (parte). No espaço mescla 2, essa relação vital de PARTE-TODO é comprimida nas relações vitais de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE.

Com isso, no espaço mescla 2, temos como estrutura emergente um *concrete poem* feito na língua inglesa que nos apresenta a imagem de uma cruz simbolizando a morte de Jesus Cristo. Nessa estrutura emergente, notamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno:

- CATEGORIA – essa relação precisou ser comprimida no espaço mescla2 para que houvesse a produção de sentidos: um poema não pertence à mesma categoria de uma cruz ou de um símbolo religioso, contudo, na mescla, um *concrete poem* pode pertencer;
- MUDANÇA – a interação entre os *inputs* 4 e 5 evidencia uma relação de DESANALOGIA que pode ser representada por UM POEMA NÃO É UMA CRUZ. Contudo, no espaço mescla 2, um poema pode sim ser uma cruz, mostrando-nos, dessa forma, um processo de mudança;
- ANALOGIA – para que ocorra a construção de sentidos e a manifestação da criatividade, a relação vital de DESANALOGIA estabelecida entre os *inputs* 4 e 5 comprime, na mescla 2, uma relação de ANALOGIA que pode ser representada por UM POEMA É UMA CRUZ ou UM POEMA É UM SÍMBOLO SAGRADO;
- PROPRIEDADE – essa relação foi comprimida na mescla2 para que houvesse a adequada produção do *concrete poem*, ou seja, ao elaborar



o poema, o aluno considerou as características e propriedades do gênero textual em questão;

- REPRESENTAÇÃO – ocorreu a compressão dessa relação vital uma vez que o uso e a organização das palavras pelo aluno representam o todo do *concrete poem* elaborado. Ademais, a compressão dessa relação vital nos mostra como um poema pode sim representar uma cruz e um símbolo sagrado;
- INTENCIONALIDADE – essa relação foi comprimida na mescla<sup>2</sup>, pois a elaboração do *concrete poem* partiu de uma intenção do aluno;
- SINGULARIDADE – houve a compressão dessa relação vital uma vez que duas entidades distintas como, por exemplo, ‘símbolo religioso’ e ‘poema’ podem ser compreendidas como uma única entidade na mescla 2: um *concrete poem* como um símbolo religioso. Esse fato colabora para que o poema feito pelo aluno seja um produto único e exclusivo.

## 6. Considerações finais

As análises dos *concrete poems* sob o viés da Teoria da Integração Conceptual evidenciaram relações metafóricas e metonímicas, assim como relações vitais de espaço interno e de espaço externo que contribuíram para a produção de sentidos e para a manifestação da criatividade em sala de aula.

Torna-se relevante ressaltar como o trabalho com o gênero textual *concrete poem* permitiu que os alunos entrassem em contato com o inglês e também se manifestassem nessa língua. Enfatizo que a literatura é uma rica ferramenta para o trabalho com a língua adicional. Cabendo ao professor a decisão de planejar e elaborar aulas, nas quais, os diversos gêneros literários possam, assim como a criatividade, se tornar mediadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

CANDIDO Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-91

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*. New Yorker: Basic Books, 2002.

KAUARK, Fabiana.; MUNIZ, Iana. *Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGLOTZ, Andreas. Language, creativity, and cognition. In: JONES, R.H. *Routledge handbook of language and creativity*. Routledge Handbooks. Routledge, Abington, 2016. p. 40-60

RODRIGUES, Jan Edson. *Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social*. João Pessoa: UFPB, 2010.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/Aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 13-20