

AS HISTÓRIAS QUE O TÍTULO PROJETA: expectativas preenchidas (ou não!)

no texto

Beatriz Quirino Arruda Doná

Laboratório de Redação “Bia Arruda”,
Laboratório de Redação “Adriano Chan”
e Instituto Integral de Campinas

Resumo: *Este artigo tem o objetivo de destacar a importância do título nos textos, especialmente nos textos argumentativos. Com arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, mostramos como construímos narrativas prévias a partir de elementos do título e como criamos expectativas muitas vezes preenchidas (ou não!) pelo leitor ao final do texto. Dessa forma, sobrepondo narrativas, suspenses e expectativas, o texto dissertativo-argumentativo se constrói também como uma grande narrativa que põe em diálogo autor-leitor e suas histórias. Essa dinâmica dá-se por meio de processos cognitivos analógicos que envolvem metáforas e metonímias na construção de sentidos particularmente relacionados ao modo como vemos o mundo e dialogamos com ele. O trabalho tem especial apelo pedagógico já que nasce da necessidade de ensinar o aluno do Ensino Médio a não apenas argumentar de forma crítica e criativa, mas também colocar títulos nos seus textos. É um desafio enfrentado na sala-de-aula valorizar a construção do título, sua origem e sua importância para a construção de sentido até a conclusão do texto. Tomando como referência as pesquisas anteriores da autora como sua tese de doutorado e as suas práticas recentes como professora de redação do Ensino Médio e curso pré-vestibular, o presente trabalho faz uma junção dessas duas pontas e mostra de forma contextualizada e sequencial (por meio da análise do título da tese de doutorado da autora e de uma redação de vestibular de um de seus alunos) como intuitivamente colocamos título nos nossos textos e como, de maneira sistêmica e intencional, podemos trabalhar essa natureza intuitiva da linguagem de modo a garantir títulos, textos e narrativas criativos. Mais do que isso, como garantir que, de uma tese de doutorado a uma redação de vestibular, o texto não comece no primeiro parágrafo escrito, mas sim pelo título e pelas histórias que ele desperta.*

Palavras-chave: *Cognição. Título. Narrativa. Redação. Blending*

1. INTRODUÇÃO

Durante a minha defesa de Doutorado, a professora Ingedore Koch¹, como um dos membros da banca, questionou-me sobre o título que eu havia dado ao meu trabalho: *Uma ideia na cabeça e um curso na mão: processos cognitivos de projeção (metáforas, parábolas e analogias) na construção do texto escrito*². Obviamente, o que lhe havia chamado a atenção teria sido a primeira parte do título que lhe soava um tanto estranho e inusitado para uma tese de doutorado. Quando ela me perguntou por que eu havia nomeado a minha tese daquela forma, eu, num impulso, respondi “Eu não sei! Este título apenas surgiu na minha cabeça e assim ficou!” Como quem já prevê a resposta, a réplica da professora foi “Esta é a questão: por que esta frase veio à sua mente?” Na verdade, a origem do título deu-se pelo meu interesse pelo Cinema Novo e, sobretudo, pelos trabalhos do cineasta Glauber Rocha. Coube-me explicar-lhe, portanto, sobre a intertextualidade instantânea e automaticamente feita ao recriar o lema, mundialmente conhecido como “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Naquele momento, era bem evidente que Koch, certamente conhecedora dos trabalhos do Glauber e da importância dele para o cinema brasileiro, estava preocupada em entender as conexões existentes entre o trabalho do artista e a minha tese – metonimicamente representada ali pelo título.

Nesse sentido, a intersecção dos trabalhos dá-se na criatividade e na confecção artesanal e crítica de ambas as obras. Há muito esforço, paixão, muita emoção envolvendo ambos os processos, de pesquisa e de filmagem, transformando teoria em prática e vertendo experiências vividas em trabalho.

*Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*³ era como diziam os cineastas da época do Cinema Novo. Assim diziam, sustentando que não precisavam de muito para fazer cinema. Essa é uma longa, marcante e interessante história de uma época que fez história no cinema nacional com projeções internacionais. Com esse pensamento, Glauber Rocha - talvez o maior representante do movimento - e seus parceiros fizeram muitos filmes, alguns dos quais bastante famosos e até hoje vistos e reverenciados. A força motivadora desta frase está nas dificuldades por que passavam na época, em relação ao fazer cinema no Brasil. Tais dificuldades poderiam ser delineadas como tanto de cunho financeiro (a falta de patrocínios e condições de financiamento para os filmes), como as dificuldades técnicas e operacionais de produção de filmes no país. Mas, talvez, mais intensamente, a frase se aplique às propostas dirigidas pelo Cinema Novo; propostas de mostrar e questionar as duras e perversas realidades político-sociais do Brasil da época. De qualquer forma, é uma frase que sintetiza e soluciona, para aquele momento, as dificuldades impostas para a prática do cinema. E realmente, de um jeito ou de outro, fizeram cinema!

1 **Ingedore Grünfeld Villaça Koch** (Eisenach, 22 de setembro de 1933— São Paulo, 15 de maio de 2018) foi uma linguista brasileira nascida na Alemanha, professora titular da Universidade Estadual de Campinas por quase trinta anos. É referência em Linguística, sobretudo em áreas relacionadas aos estudos do texto e do discurso, tais como linguística textual, cognição e linguística aplicada.

2 Esta tese de doutorado é resultado de um projeto de curso de Língua Portuguesa, focado na atividade escrita interativa e criativa. Aplicado a uma turma de estudantes de Economia, teve como objetivo principal que os alunos escrevessem artigos científicos, explicando e/ou analisando termos específicos da economia, a partir dos processos de projeção, tais como metáfora, analogia e parábola, sem o uso do jargão específico. O arcabouço teórico que nos permitiu montar e realizar este curso foi o da Ciência Cognitiva, que entende tais processos como presentes não só na linguagem literária, mas essencialmente na linguagem cotidiana, constituindo, portanto, a maneira como articulamos o pensamento, a linguagem e as nossas ações.

3 Tema discutido em ROCHA (1981) “A Revolução do Cinema Novo.” Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme.

Dessa experiência de dar um título a uma tese, do questionamento que o envolveu no momento da defesa, relacionados à teoria que estava sendo estudada para o desenvolvimento do próprio trabalho, nasceu o olhar para a necessidade de ensinar (ou pelos menos de discutir com os alunos) como colocar título em um texto, seja ele uma tese de doutorado ou uma dissertação escolar. Da ideia simplista de que título deva ser qualquer coisa que chame a atenção do leitor, ou que o direcione para a ideia principal do texto à concepção de que título é até mesmo dispensável, o dia a dia da sala de aula nos tem mostrado que há a necessidade de um olhar mais cuidadoso para aquele que como qualquer outro nome, é marca de uma identidade. Que identidade é esta que nomeia um texto e se constrói e se reconstrói ao longo de seu percurso? Este é o caminho que se apresenta a seguir. De pesquisadora/autora à professora, percorremos a estrada de mostrar os processos cognitivos que envolvem o ato de nomear um texto e suas implicações narrativas. O presente artigo nasceu, também, da apresentação feita no *Simpósio de Linguística Cognitiva “Blendings Narrativos e Comunicação Científica”*, na Case Western Reserve University, em Cleveland – Ohio e, agora, aqui, materializado.

2. O PERCURSO DO TÍTULO

O título *Uma ideia na cabeça e um curso na mão* é um diálogo, em tempo presente, com o que se pode chamar de lema do Cinema Novo. Essa projeção, construída em um processo de Rede de Integração, ou *blending*⁴, ajuda a entender as causas, a montagem e o desenrolar do curso proposto e analisado na tese de doutorado em questão. Projeta-se, com essa frase, a história do Cinema Novo sobre história do Curso de Português que deu origem à tese. Dessa forma, constrói-se, intuitivamente, esse espaço mental final, no qual caberia a analogia indireta de espaços *inputs* como a *uma ideia na cabeça* e a *uma câmara na mão* e suas respectivas contrapartes *uma ideia na cabeça* (falando do curso) e *um curso na mão* (o curso em si).

As duas principais ideias que se formam no *blending* e que nos servem à analogia são as de um projeto e a sua concretização. *Uma ideia*, representada metonimicamente, para identificar um projeto (no caso do cinema, um roteiro, um projeto de filme e seu propósito artístico-político), e na contraparte *uma ideia* - para o Projeto do Curso de Português - são vistas como possíveis de ser concretizadas, apesar das dificuldades, pela atitude de ação, identificada, também, metonimicamente pelas construções *uma câmara na mão* e, na contraparte, *um curso na mão*.

Destaca-se, sobretudo, o fenômeno da projeção intuitiva, seletiva e inconsciente, que veio à mente quando da necessidade de se dar um título a uma obra, conforme Turner (1996). Sem dúvida, a frase que condensa a *história de origem* é projetada à *história alvo* - O curso de português, resultando neste título para um dos capítulos e para a própria tese, quando nomeados. Com isso, ficam evidentes quais significados emergem desta relação e quais sentidos são atribuídos

⁴ Blending - termo cunhado por Fauconnier (1995) para definir Rede de Integral Conceptual, processo pelo qual mesclamos informações e construímos conhecimentos.

ao título. Essas noções que se constroem em domínios não-diretos são fundamentalmente de *interação, criatividade, ousadia e prática*, e que fazem, do projeto do curso, um curso em ação. *Um curso na mão exige atitude. É projeto pronto para ser implementado.*

Arruda (2007, p.44) afirma que podemos entender a analogia como um processo centralizado na construção e na reconstrução de espaços *inputs*; isto é, dos análogos. Para a autora, ela é baseada na simulação desses espaços, em contínua revisão, e não na comparação de dois elementos, colocando-as em combinações diretas. Pelo contrário, ela é, no princípio, uma combinação, primeiro intuitiva, e, depois, esquemática, de espaços *inputs*, numa simulação de Redes de Integração.

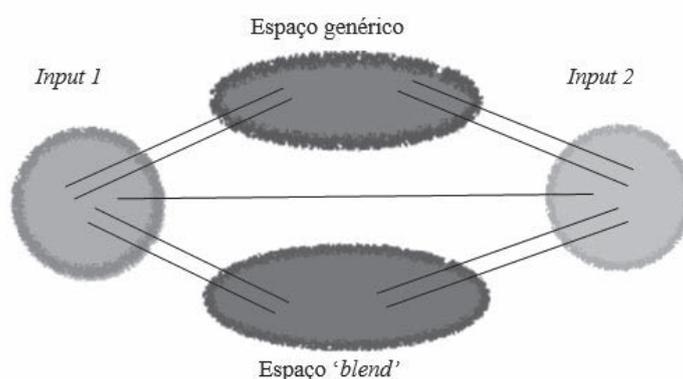
Resumindo, o *blending* tem como princípios gerais (cf. TURNER, 2014):

1. O *blend* explora e desenvolve conexões entre espaços *inputs*;
2. As contrapartes podem ou não ser levadas ao *blend* ou fundidas nele;
3. A projeção de um espaço *input* é seletiva;
4. O *blend* agrupa um grande número de estruturas conceituais e conhecimentos sem o nosso reconhecimento;
5. Aquilo que foi levado ao *blend* é difícil de ser reconhecido individualmente nesse espaço;
6. *Blending* é um processo que pode ser aplicado repetidamente, pois os *blends* podem servir de *inputs* para outros *blends*;
7. Os *blends* desenvolvem estruturas não providenciadas pelos *inputs*;
8. Os *blends* podem combinar estruturas na base de relações metafóricas e metonímicas;
9. Inferências, argumentos, ideias e emoções desenvolvidas no *blend* podem nos levar a modificar um espaço *input* inicial e mudar nossa visão de conhecimento usada para construir esses espaços *inputs*.

Dessa forma, o espaço *blend* é o que contém a estrutura nova ou emergente, que deriva de uma estrutura que não está contida em nenhum dos *inputs*. Assim entendido, se o input 1 for A e o input 2 for B, o espaço *blend* não é $A + B$ e sim C, uma estrutura nova, emergente, conforme ilustrado no esquema abaixo:⁵

5 Representamos o modelo integral de quatro espaços, com base no, originalmente, pensado por Fouconnier e Turner (2002). Os próximos gráficos seguirão o modelo resumido de apenas 3 espaços, também com base nos gráficos propostos pelos mesmos autores em literaturas mais recentes.

Figura 1 – Rede de integração conceitual



Fonte: Fauconnier e Turner, 2002, p.28. Adaptação nossa

Outro ponto importante a respeito desse processo é o fato de que as analogias seriam construídas essencialmente por meio da criatividade em forjar e conectar espaços análogos de forma não linear, para a construção de sentidos únicos e compartilhados. (ARRUDA, 2007, p.46).

Segundo Turner (2017, p. 2, tradução nossa),

blend bem sucedido serve como ferramenta conceitualmente gerenciável para lidar com a rede mental. Essa integração compacta construída nessa rede funciona como uma âncora ou uma janela para ativar, alcançar e construir ideias que, de outra forma, não seria possível. Redes mentais complexas não envolvem apenas conhecimentos e experiências familiares. Cruzamos redes não familiares a redes familiares de modo a criar uma grande rede em um espaço *blend* criativo, compacto, útil e gerenciável⁶.

Isso explica, por exemplo, como acessamos e construímos nosso conhecimento de mundo⁷ e como, a todo tempo, o transformamos e o atualizamos. Esse conhecimento é armazenado na memória de maneira ordenada, como se fosse formado por blocos, chamados de *modelos cognitivos*. Tais modelos são divididos em vários tipos. São, principalmente, *os frames e os scripts*.

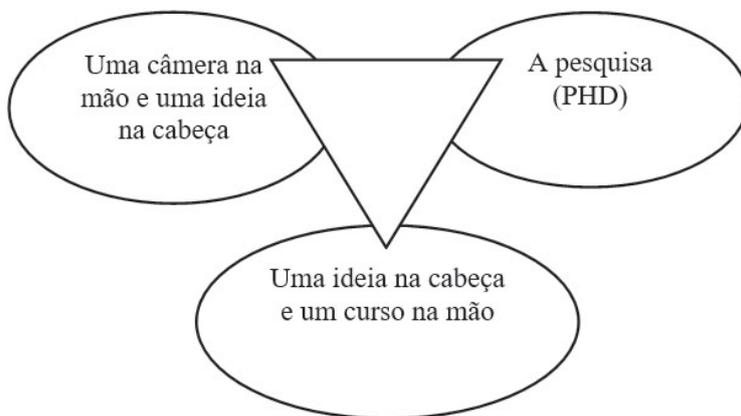
Os *frames* são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um rótulo, sem qualquer tipo de ordenação entre eles e que, quando ordenados em uma sequência temporal ou causal, constituem os *scripts*. Para Lakoff (2000), *frames* são esquematizações de estruturas conceituais, crenças e práticas culturais que emergem da experiência do dia a dia, formatam nossa mente e direcionam as tomadas de decisões.

⁶ The successful blend serves as a conceptually manageable tool for dealing mentally with the otherwise unwieldy mental network, which consists of all the mental spaces in the conceptual array that the blend grounds. The compact blend constructed in such a network provides an anchor, a platform, a window for mental achievement that would otherwise be possible. It is often the case that a full and difficult mental network does not involve one of our familiar, experiential ideas, but we can blend that network with one of those familiar ideas, to make a bigger network and a useful blend. We can, via this process of blending, make a compact mental blend for the network that is based in manageable idea.

⁷ De acordo com Koch (1990), conhecimento de mundo é o conhecimento que adquirimos à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciamos uma série de fatos.

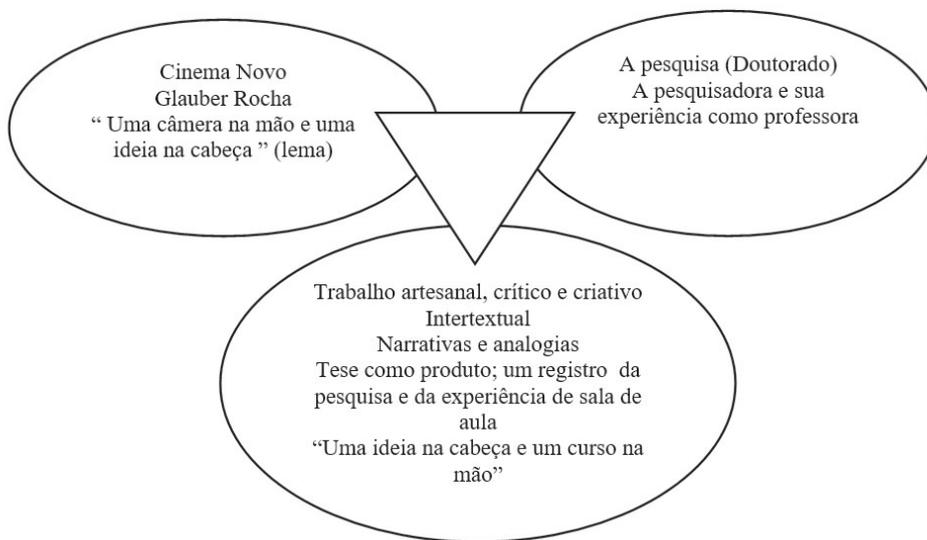
Desta forma, a teoria do *blend* explica o título da tese, conforme se pode verificar pelos gráficos a seguir, que mesclam conhecimentos de mundo e itens específicos de cada frame para formar “Uma ideia na cabeça e um curso na mão”.

Figura 2 - Blending do filme e da pesquisa de doutorado



Fonte: Elaboração própria

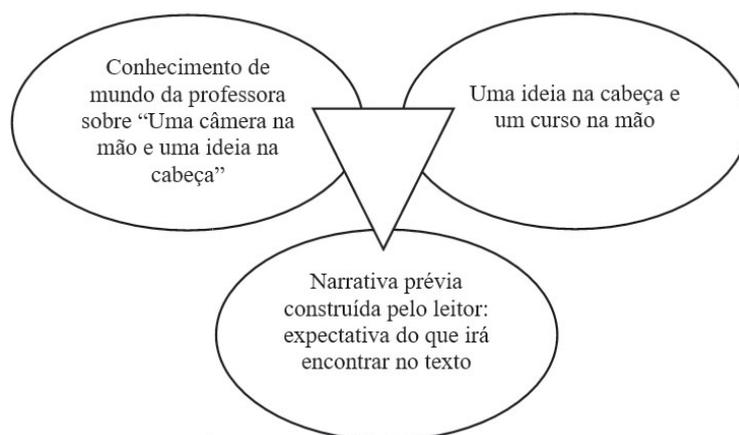
Figura 3 - Elementos detalhados e específicos do blending



Fonte: Elaboração própria

Não apenas este *blend* deve ser destacado, mas também pelo menos um outro a mais: o que considera o conhecimento de mundo do leitor (aqui, neste caso, da professora da banca avaliadora). Isto quer dizer que, ao ler o título da tese, a pessoa constrói na sua cabeça uma narrativa do que ela espera encontrar na obra. Essa expectativa se dá pelo cruzamento de uma narrativa prévia já existente e acionada pelo seu conhecimento de mundo a respeito, nesse caso da obra do Glauber e a narrativa prévia construída pelos elementos do título. Assim, segue o gráfico deste processo, baseado na *Rede de Integração Conceitual*:

Figura 4 - Blending da narrativa prévia



Fonte: Elaboração própria

Entender esses processos mentais e como eles constroem a nossa linguagem cotidiana e os nossos textos do dia a dia, bem como os acadêmicos, nos faz também repensar a prática do ensino de redação. Nesse contexto, vale nos perguntar como ensinamos nossos alunos a colocar título nos seus textos. E mais ainda, vale questionarmos como ultrapassar o senso comum de que o título não tem tanta importância ou mesmo de que seu papel está centrado na sua capacidade de chamar a atenção do leitor, de criar impacto ou ainda de que ele encerra um resumo do texto etc. Vale considerar fundamentalmente por que um título não é apenas um título, ou seja, por que um título é bem mais que um título. O título é, pois, uma narrativa e como tal encerra questionamentos sobre *plots* (enredos) e suspenses que fazem parte da natureza do universo ficcional. Com base na ideia de *double-scope story*, tratada por Turner (2018), podemos pensar que esses processos cognitivos analógicos que se sobrepõem, numa relação de *blending* sobre *blending*; isto é, de histórias, projeções e parábolas constituem a forma como estruturamos o nosso pensamento, elaboramos nossas ideias e nossos conceitos sobre as coisas e os fatos e a forma como elaboramos nossos textos e escrevemos nossas próprias histórias cruzando outras. Dessa maneira, são pertinentes as perguntas:

- a) Quais narrativas emergem do título?
- b) Elas provocam a curiosidade e a imaginação do leitor e, por extensão, as narrativas prévias?
- c) O que o leitor encontrará no texto?
- d) Como esta narrativa se constrói ao longo do texto?
- e) Como este título faz sentido do início ao fim do texto?
- f) Ele realmente faz sentido para o leitor?
- g) Depois de ter lido o texto todo, o leitor se sente frustrado ou satisfeito?
- h) Quais significados foram construídos do começo ao fim do texto?

As narrativas são previamente construídas antes da leitura do texto e, durante a sua leitura, reconstruídas em um processo de *blending* sobre *blending*, ativando a todo tempo nosso conhecimento

de mundo e dialogando com a história contada no papel. Quando o leitor chega ao final de uma leitura, tem suas expectativas frustradas ou satisfeitas, dependendo de como reconstruiu e atualizou a história nesse processo de operações mentais. Isso se mostra como a imagem de um quebra-cabeças, cujas peças se encaixam (ou não!) ao término do texto. O título pode ser considerado a ponta inicial desse processo de onde partem todas as outras narrativas e ao mesmo tempo é ele que amarra a ponta final desse processo de leitura, construção e reconstrução de imagens e sentidos. Assim, destaca-se a importância de sermos criativos, construindo enredos e narrativas nos textos, tratando o título como um *blending* narrativo que abre, ao mesmo tempo, uma série de possibilidades para outros *blendings* no seu texto. Daí a constante ideia de construção e reconstrução de uma narrativa, processo também entendido como “*blending over blending*” (*expressão cunhada por nós*).

Com o objetivo de mostrar resultados práticos desse processo, desenvolvido em sala de aula, no contexto de alunos que se preparam para o vestibular, será apresentada e analisada uma proposta de redação (aplicada oficialmente pela Fundação VUNESP e utilizada a título de exercício nas aulas de redação) e um texto de aluno referente a esta proposta⁸.

A proposta aparece em uma frase-tema em forma de pergunta: Excluir a lição de casa das atividades escolares é benéfico para os alunos? Para se chegar a uma resposta quer seja positiva ou negativa, ou mesmo que considere aspectos benéficos ou não da lição de casa, relativizando-os, o candidato deveria entender quais os recortes temáticos que os textos de apoio oferecem relacionados a:

- a. Excluir a lição de casa;
- b. Atividades escolares como um todo;
- c. Benefícios da lição de casa para o aluno.

Os eixos temáticos que dialogam com os textos de apoio apontam para os questionamentos da seguinte forma:

- a. Lição de casa desestimula os alunos e causa conflitos familiares? São causas de estresse para os pais e os filhos? Afetam o comportamento e o bem-estar das crianças?
- b. A lição de casa ajuda a fixar o conteúdo trabalhado em sala de aula e é uma forma de reforço e sistematização do que já foi estudado? A lição de casa faz parte, portanto, do conjunto de atividades escolares que não se encerram na porta da escola?
- c. Como atribuir significado à lição de casa? Por que este é um grande desafio? Para quem a lição de casa é benéfica? Para os pais que acompanham o que os filhos estão estudando? Para os alunos que desenvolvem autonomia e organização? Para os professores que mapeiam as dificuldades dos alunos?

8 Atividade desenvolvida na escola de redação “Adriano Chan – Laboratório de Redação”, em São Paulo.

Proposta de redação



FSTM1602



03001024

REDAÇÃO

TEXTO 1

As crianças deveriam ter lição de casa? Não é incomum pais responderem sim a essa pergunta, afinal, fazer o dever, pelo menos para o senso comum, seria um dos caminhos para um bom desempenho escolar. Mas um movimento que já assumiu relevância nos Estados Unidos e em países da Europa contraria a ideia da lição de casa e quer a sua extinção. Especialistas sustentam que a prática desestimula os alunos e causa conflito dentro das famílias. Pais que se mostram exaustos após um dia de trabalho e crianças cansadas teriam mais uma tarefa a cumprir na lista de obrigações.

“Os professores teriam de revisar suas abordagens educativas se não dessem mais lição. E os pais teriam de aprender que não podem contar com o dever de casa como se fosse uma babá”, comenta a autora do livro *The end of homework* (O fim da lição de casa, em tradução para o português), Etta Kralovec. Em pesquisa feita pela Universidade de Stanford em 2014, apenas 1% dos alunos de Ensino Médio consultados disseram que a tarefa de casa não era um fator de estresse. Em comunidades em que o desempenho acadêmico é valorizado, os alunos, em média, recebiam mais de três horas de tarefa por dia. Segundo os pesquisadores que comandaram o estudo, mais de duas horas já causariam impactos negativos no comportamento e no bem-estar. “Minha filha tem tarefas todos os dias e mais o reforço escolar. Tive de tirá-la da ginástica. Ela fica nervosa para completar tudo, eles precisam de tempo para serem crianças”, desabafa Leticia Hartmann, 32 anos, mãe de Giovanna, nove anos. Etta argumenta que estudos mostram que a lição não melhora o desempenho escolar e que o trabalho em aula, se bem aproveitado, seria o suficiente para uma boa aprendizagem.

(Paula Minozzo. “Crianças deveriam receber lição de casa? Talvez não, dizem especialistas”. <http://zh.clicrbs.com.br>, 05.09.2016. Adaptado.)

TEXTO 2

Lição de casa é um assunto sempre controverso, pois escolas diferentes seguem procedimentos distintos. O importante é que tanto alunos quanto pais saibam que a rotina de estudos não acaba na porta da escola, após quatro ou cinco horas diárias de aula. Em casa, o estudo deve continuar, sob a forma da lição de casa – também chamado de dever de casa ou tarefa de casa. “As funções da lição de casa são sistematizar o aprendizado da sala de aula, preparar para novos conteúdos e aprofundar os conhecimentos”, explica Luciana Favorini, coordenadora do Colégio Equipe, em São Paulo. “Analisando os exercícios que os alunos resolvem sozinhos em casa, o professor pode descobrir quais são as dúvidas de cada um e trabalhar novamente os pontos em que eles apresentam mais dificuldades. O grande desafio do professor é fazer com que o aluno consiga atribuir significado à lição de casa”, diz Eliane Palermo Romano, coordenadora pedagógica da Escola Comunitária de Campinas.

A lição de casa é importante para pais, alunos e professores. Para o aluno, é fundamental porque faz com que ele enfrente desafios pedagógicos fora do contexto escolar, além de ajudá-lo a construir autonomia, a estabelecer uma rotina e a melhorar a capacidade de organização. Para o professor, é uma atividade útil porque lhe permite verificar quais são as dificuldades e deficiências dos alunos e, conseqüentemente, tentar saná-las com atividades de reforço. Para os pais, é uma maneira de acompanhar o que está sendo ensinado na escola do filho.

(Marina Azaredo. “Lição de casa: um dever para todo dia”. <http://educarparacrescer.abril.com.br>, 24.02.2015. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

EXCLUIR A LIÇÃO DE CASA DAS ATIVIDADES ESCOLARES É BENÉFICO PARA OS ALUNOS?

Redação de um aluno resolvendo a proposta do tema

ENTRE MONTANHAS, LITÍGIOS E PONTEIROS

Olhos mortos acompanham, do cume da montanha, o rolar da pedra que vai ficando menor a cada instante. Param. Sísifo suspira enquanto desce para recomeçar a lide interminável: levar a pedra para o topo da próxima (sempre a próxima) montanha que há de surgir. Tal qual o herói trágico da mitologia clássica, os alunos da atualidade encontram-se numa tarefa maçante, repetitiva: a lição de casa do dia. Aos olhos do estudante, tal ação é desestimulante porque eles não conseguem atribuir um significado a ela. Existem tantas atividades lúdicas a serem praticadas! Por que gastar a juventude com coisas enfadonhas?!

Tais pensamentos são o estopim para que a rebeldia estoure - e tão logo, os conflitos familiares que dela geralmente são corroborados. Ao parar de fazer o dever de casa, o filho quebra uma regra silenciosa que foi imposta a priori: ser ideal. O estudante exemplar que outrora orgulhava os pais tornou-se... vadio. O conflito de gerações inicia-se: os adultos exigem disciplina dos filhos nos discursos deles e, indignados, exclamam que ele ficou louco. Ao observar tal cena, Foucault concordaria com os pais: “Deveras, louco.” Nesse sentido, a lição de casa - e tudo o que ela significa - dá margem a maior ocorrência de litígios na mais primordial instituição da sociedade porque essa tarefa é uma obrigação criada e imposta na nossa cultura - e regras são deliciosamente quebráveis.

Quando não queremos ser rebeldes, impomo-nos a responsabilidade de ser um bom estudante ao fazer a tarefa da escola todos os dias. Toda semana. Todo ano. Toda hora. “Ora, estou atrasado!” - Exclama o pequeno coelho falante ao ler seu relógio de bolso. Constantemente estressado - e atrasado para um compromisso, o coelho de Alice no País das Maravilhas é a perfeita alegoria para descrever o neurótico estudante que tenta completar tudo. Todos os deveres de casa. Todos os almoços de família. Gabaritar todas as provas. No fundo, o coelho não é muito diferente do Chapeleiro Louco, que se diverte irresponsavelmente nas suas festas de chá: são eles todos loucos ao seu modo. Porém, é importante lembrar que a loucura do Coelho é causada pelo estresse. Fora do contexto literário, o estresse em relação às tarefas escolares, muitas vezes, causa transtornos de ansiedade e pânico nos alunos porque ficam fissurados com o passar do tempo: são os jovens que envelheceram rápido demais.

Em suma, excluir a lição de casa das atividades escolares é benéfico para os alunos porque problemas psicológicos e sociais podem ser prevenidos. Desaparecerão Coelho Neuróticos, Loucos de Foucault e Sísifos Modernos das escolas atuais. O jovem aluno não mais estará entre montanhas, litígios familiares e ponteiros de relógio.

(G. K.)⁹

Da relação de leitura da frase-tema com o conteúdo estabelecido pelos recortes temáticos da coletânea, têm-se um eixo-temático produtivo para que o aluno possa articular seu conhecimento de mundo de forma significativa e elaborar textualmente uma resposta à pergunta. Para isso, o aluno deve recorrer ao equilíbrio das relações entre figura e tema; isto é; das relações entre mundo narrado (concreto e figurativo) e mundo comentado (abstrato e temático).

Em processo de cruzamento de narrativas, o texto do aluno foi sendo tecido. As ideias se desenvolvem e se amarram, respondendo a cada um destes itens mencionados acima (a,b,c) de

modosistêmico e orgânico, como um tecido que se constrói ativando conhecimentos de mundo e que, ao final, metonimicamente se intitula *Entre montanhas, litígios e ponteiros*. Esta construção combinada desses três substantivos, primeiro separados e depois juntos, evidentemente, cria uma narrativa prévia e uma interrogação do que trataria o texto a seguir. Esta narrativa prévia, obviamente, deve ser combinada e incrementada (e até mais sofisticada) quando o leitor tem contato, neste caso, com a proposta temática de produção e o eixo temático dos textos de apoio.

Interessante deve ser observar como, no texto a seguir estes substantivos vão ganhando cada vez mais vida à medida em que o fio do texto vai sendo tecido pela sua leitura. O mito de *Sísifo* completa a narrativa instaurada pela palavra montanha. Assim também a imagem de *Foucault* para a ideia de litígio e a do coelho apressado com seu relógio de bolso de em *Alice no país das maravilhas* para os ponteiros. Mas, não é a história inteira do mito de *Sísifo*, nem a toda a teoria de *Foucault* bem como toda a narrativa de *Alice no país das maravilhas* que vêm à tona. São recortes específicos ativados destes conhecimentos de mundo que dialogam com os recortes temáticos em questão. Este processo de construção dessas imagens figurativas se dá dentro dos espaços *inputs* da rede de integração conceitual, o que evidencia os princípios gerais do *blending* tratado por Turner (2014).

Por exemplo, embora a história de *Alice no país das maravilhas* tenha a menina como protagonista do conto infantil, no recorte da cena utilizado na redação, o protagonista passa a ser o coelho em constante pressa. Vejamos a cena do coelho apressado aqui reproduzida:

- Oh, Dinah. É apenas um coelho com um colete... e um relógio.

- Minha pele e bigodes! Estou atrasado, estou atrasado, estou atrasado!

Isso é curioso. Para que um coelho poderia estar atrasado? Por favor senhor.

- Estou atrasado. Estou atrasado para uma data muito importante. Não há tempo para dizer olá. Adeus. Estou atrasado, atrasado, atrasado.

- Deve ser muito importante como uma festa ou algo assim. Sr. Coelho. Espere!
(In: <https://www.youtube.com/watch?v=xWXzsAib920b>)

De acordo com Mark Turner, em *The literary mind* (1996), nosso conhecimento e experiências são organizados por histórias, que são muito importantes por serem um princípio básico da mente, já que a maioria das nossas experiências, dos nossos pensamentos ou do nosso conhecimento é organizado dessa forma. Aliás, Turner acrescenta que as histórias não apenas são importantes, mas também um instrumento fundamental do pensamento humano.

Vemos que elas também podem, muitas vezes, ajudar na construção da argumentação e fazer com que as ideias fiquem mais claras na cabeça do leitor. Dessa forma, o escopo mental das histórias é ampliado pela projeção – uma história nos ajuda a construir o sentido de outra, ou seja, recebe o nome de *parábola* esse tipo especial de analogia entre narrativas que combina histórias e projeções. A história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas por meio de

nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

A parábola, portanto, de acordo com Turner (1996), é uma combinação de histórias e projeções. Ao lermos uma história em que não somos personagens, encaixarmo-nos nela, projetando-nos nela e criamos outra em que somos os personagens. Sendo assim, a história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Parábola, portanto, é a projeção de uma história.

A evolução do gênero parábola não é, segundo Turner, exclusivamente literária: segue-se, inevitavelmente, da natureza de nosso sistema conceptual. Parábolas literárias, como as fábulas, por exemplo, são somente um artefato dos processos mentais da parábola. É por isso que podemos encontrar as parábolas sendo usadas em outros gêneros que não os literários como, por exemplo, nos gêneros dissertação-argumentativa

Para Turner, histórias e projeções são instrumentos poderosos e básicos que estão à disposição para nosso uso. Interessa-nos mostrar aos alunos exatamente isso, inclusive que as projeções parabólicas acontecem ao longo de nossa vida cotidiana e não só nos cânones literários ou textos consagrados.

Mesmo histórias excepcionalmente específicas em seus cenários, personagens e diálogos podem submeter-se à projeção. Muitas vezes, em uma pequena história que não contenha nenhuma marca evidente de que possa representar qualquer coisa, é possível que ela represente e seja interpretada como projeção de uma narrativa abstrata muito mais ampla e muito maior, que pode ser aplicada a nossa vida específica, contanto que removamos os detalhes peculiares à história. ***Ou seja: qualquer história que pareça ser particular pode ser preche de um significado bem maior e mais geral do que ela aparenta ter à primeira vista.***

Arruda (2007) chama a nossa atenção para o fato de que [...] *trabalhos literários conhecidos como parábolas podem constituir uma ficção, mas o instrumento a que chamamos de parábola tem a mais ampla utilidade na mente cotidiana. A parábola é, pois, um processo mental básico para a construção de significados a partir de modelos cognitivos universais.* (ARRUDA, 2007, p.56- grifo da autora)

A autora ainda acrescenta que ***“A parábola é construída a partir do blending, envolvendo metáforas, metonímias, espaço blend, espaço genérico, inputs, analogias, frames[...]”*** (ARRUDA, 2007, p.53 – grifo da autora). Tanto concordamos com essa afirmação que nossa análise segue a mesma linha ao mostrar que é pelo *blend* que as parábolas podem ser compreendidas.

Recorremos, ainda, à ideia de Tobin (2019), para explicar como essas narrativas funcionam na nossa cabeça. Assim ela diz:

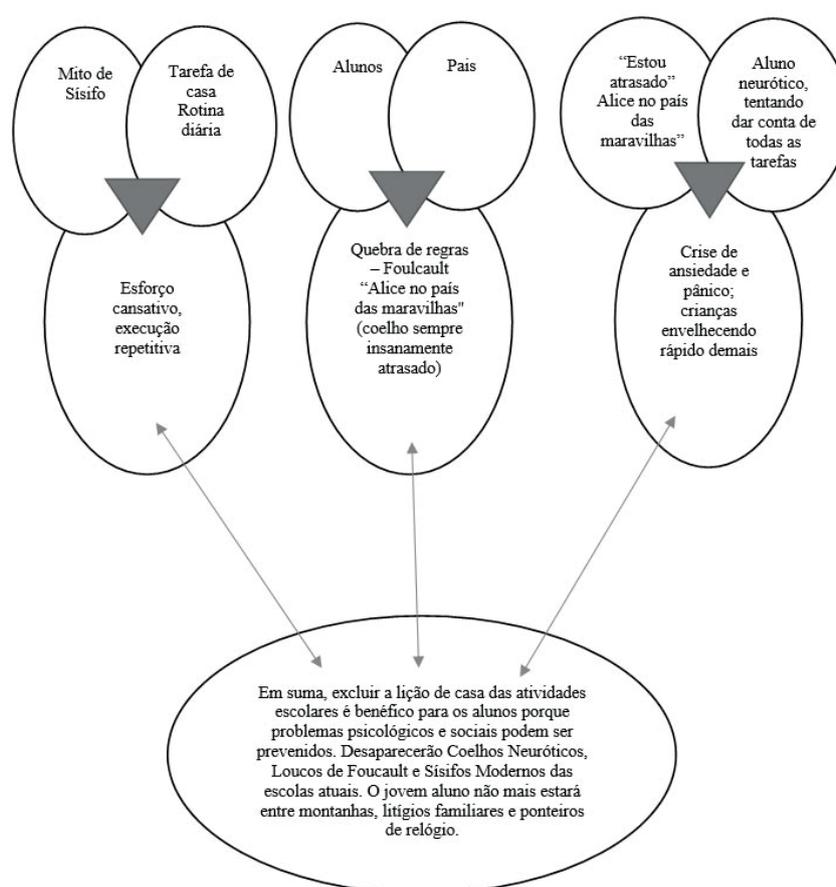
Usando livros e filmes, podemos começar a expandir nossa compreensão não apenas de narrativas individuais, mas também da maneira como pensamos sobre as pessoas e os eventos no mundo real. Obtemos uma visão dos processos cognitivos estudando como nos relacionamos com personagens fictícios, por exemplo, ou as expectativas que temos quando lemos uma narrativa. Como leitores, muitas vezes projetamos nossas experiências nos personagens de um romance. Mas fazemos algo parecido mesmo

quando não estamos lendo; nossas próprias experiências influenciam profundamente a maneira como pensamos sobre nós mesmos e as outras pessoas. É inescapável.¹⁰

(TOBIN, Vera. In: <https://artsci.case.edu/magazine/2018/when-stories-surprise-us/>; tradução nossa)

Com essa ideia, podemos representar em mais gráficos adaptados do modelo de Rede de Integração Conceitual, proposto por Turner (2014), como se estabelecem as conexões feitas entre as narrativas suscitadas, o filtro individual da autora e as relações temáticas que se chega como resultado dessa engenharia mental:

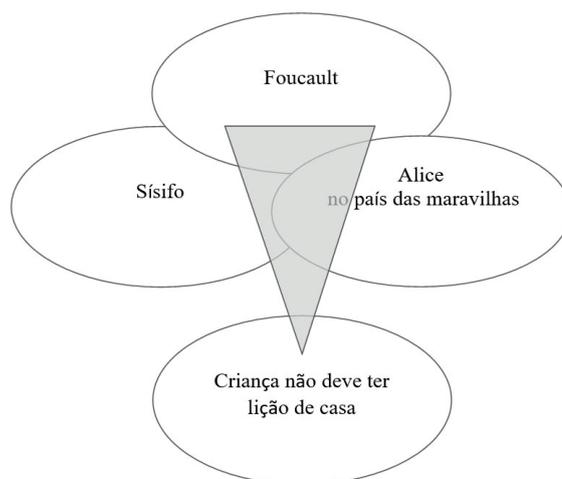
Figura 5 - *blending* sobre *blending*: como sobrepomos as narrativas e os espaços *blends* formando outros *blends* mais criativos



Fonte: Elaboração própria

¹⁰ No original: Using books and movies, we can start to open up our understanding not just of individual narratives, but also of the way we think about people and events in the real world. We gain insight into cognitive processes by studying how we relate to fictional characters, for example, or the expectations we have as we read a narrative. As readers, we often project our experiences onto the characters in a novel. But we do something similar even when we aren't reading; our own experiences deeply influence the way we think about ourselves and other people. It's inescapable.

Figura 6 – O blend sobre blend nas narrativas da redação-modelo



Fonte: Elaboração própria

3. CONCLUSÃO

Ao escrever um texto argumentativo, devemos considerar a ideia de que um enredo nos traz elementos importantes para chamar a atenção do leitor, pois somos surpreendidos pela informação das expectativas que criamos (ou não!) O título é o primeiro processo dessas narrativas e o primeiro passo de suspense necessário para manter a atenção do leitor. Todo o texto é construído, organizando e reorganizando a informação de forma dinâmica e sistêmica, que sempre carrega esses elementos de surpresa.

A conclusão significa, portanto, várias combinações de histórias, que resultam de operações *de blending sobre blending*, proporcionando-nos uma grande história final. E, então, entender o significado e a importância de um título ultrapassa as questões puramente textuais, bem como nos diz Mark Turner, em *The literary mind* (1996), quando afirma que nosso conhecimento e experiências são organizados por histórias, que são muito importantes por serem um princípio básico da mente, já que a maioria das nossas experiências, dos nossos pensamentos ou do nosso conhecimento é organizada dessa forma.

Exatamente por isso, entendemos que o ato de dar um título é uma operação complexa porque:

Não é só sobre técnicas,

não é só sobre tramas (suspense e surpresa),

não é apenas sobre *blending over blending*.

É sobre a nossa sensibilidade
é sobre nossa capacidade de lidar com histórias
e é sobre a nossa intuição para perceber a vida!

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, B. (2007). *Uma ideia na cabeça e um curso na mão: processos Cognitivos de Projeção (metáforas, parábolas e analogias) na construção do texto escrito*. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.
- DESENHO ANIMADO. *Alice no país das maravilhas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xWXzsAib920b>). Acesso em: 29 jul 2019.
- FAUCONNIER, G. (1995). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. & TURNER, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic.
- KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1990.
- ROCHA (1981). *A Revolução do Cinema Novo*. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme.
- TOBIN, V. (2018). *When stories surprise us*. Disponível em: <https://artsci.case.edu/magazine/2018/when-stories-surprise-us/>. Acesso em: 29 jul 2019.
- TURNER, M. (1996) *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- TURNER, M. (2003) Double-Scope Stories. In: *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. David Herman (ed.), The University of Chicago Press Books.
- TURNER, M. (2001) *Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think About Politics, Economics, Law and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- TURNER, M. *The origin of ideas: blending, creativity and the human spark*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- VUNESP. (2018). Processo Seletivo Faculdades Santa Marcelina. Processo seletivo 2019. *Prova de redação* “Excluir a lição de casa das atividades escolares dos alunos é uma atividade benéfica?”