

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TIAGO GONÇALVES MONTE MOR

O sentido do sucesso: metáforas conceptuais e o Pensar Alto em Grupo na
perspectiva do letramento crítico

Juiz de Fora
2025

TIAGO GONÇALVES MONTE MOR

O sentido do sucesso: metáforas conceptuais e o Pensar Alto em Grupo na perspectiva do letramento crítico

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gonçalves Monte Mór, Tiago.

O sentido do sucesso: metáforas conceptuais e o Pensar Alto em Grupo na prática da leitura crítica. : O sentido do sucesso: metáforas conceptuais e o Pensar Alto em Grupo na prática da leitura crítica. / Tiago Gonçalves Monte Mór. -- 2025.
127 f.

Orientador: Thais Fernandes Sampaio
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Metáforas conceptuais. 2. Sucesso . 3. Cognição. I. Fernandes Sampaio, Thais , orient. II. Título.

Tiago Gonçalves Monte Mór

O sentido do sucesso: metáforas conceptuais e o Pensar Alto em Grupo na perspectiva do Letramento Crítico

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 18 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Thais Fernandes Sampaio - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Carolina Scali Abrita

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 24/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 18/07/2025, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 21/07/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto, Professor(a)**, em 21/07/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2311384** e o código CRC **63C456B0**.

AGRADECIMENTOS

A vida intelectual é, em última instância, um diálogo com os vivos e os mortos. Esta dissertação, como todo trabalho acadêmico sincero, é fruto de uma rede de afetos, tensões criadoras e colaborações silenciosas. Não há pensamento que se sustente solitário por muito tempo sem desmoronar sob o peso da própria vaidade.

Agradeço, com descrição e respeito, à minha orientadora, cuja escuta atenta e sugestões pontuais serviram como bússola segura num mar de leituras e digressões. Sua presença foi, mais que tudo, um lembrete gentil de que até a liberdade crítica precisa de método.

Aos professores do curso, ofereço meu reconhecimento pelo que ensinaram — com palavras, gestos e silêncios. Aprendi, muitas vezes, mais com suas dúvidas do que com suas certezas. Em seus saberes diversos, encontrei os alicerces para construir uma visão mais complexa e menos ingênua da cultura e da história.

À Janice e ao Wesley, devo não apenas tardes de conversa e copos de café, mas algo mais raro: uma amizade densa, que desobedece ao tempo e às utilidades. Montaigne, ao falar de sua relação com Étienne de La Boétie, disse: “porque era ele, porque era eu.” Com vocês, reencontro esse tipo de laço: inexplicável, mas decisivo. Não há nota de rodapé capaz de dar conta do quanto suas presenças foram alento e provocação nesta jornada.

E, por fim, agradeço à minha companheira de vida. Com ela, compartilho o cotidiano e a construção lenta do que Silvia Federici chama de *reprodução da vida*: os gestos invisíveis, os afetos persistentes e as estruturas do cuidado que sustentam qualquer projeto de existência — acadêmico ou não. Enquanto o mundo gira suas engrenagens de produção e lucro, nós escolhemos plantar pequenas insurgências: uma mesa posta, um silêncio respeitado, um carinho sem data. Neste ponto zero, reencontro a possibilidade de revolução: não nas teses, mas na ternura.

A todos vocês, meu mais profundo obrigado. O pensamento pode até ser solitário, mas viver — viver é sempre coletivo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), articulada à análise de metáforas conceituais sobre o sucesso, contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica, inferencial e reflexiva em estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerando o potencial da leitura colaborativa como dispositivo para ampliar a compreensão leitora e o questionamento dos discursos presentes em diversos tipos de texto. Os objetivos específicos incluem: analisar a interpretação de metáforas conceituais em textos variados a partir das interações mediadas pelo PAG, focando na construção coletiva do sentido e na ampliação da consciência discursiva; desenvolver uma proposta pedagógica que integre a análise metafórica e estimule a formação de leitores críticos; e avaliar a contribuição dessa articulação para o aprimoramento das habilidades inferenciais, analíticas e interpretativas dos alunos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de orientação interpretativo-crítica, voltada para a compreensão aprofundada das múltiplas representações dos sujeitos em seu contexto social. Configura-se como uma pesquisa-intervenção no campo da Linguística Aplicada, articulando teoria e prática pedagógica para promover transformações no ambiente educacional. Para a geração de dados, utilizou-se a gravação em áudio das aulas mediadas pelo Pensar Alto em Grupo, concebida como testemunho vivo das práticas colaborativas de leitura. O referencial teórico inclui o conceito de letramento que longe de reduzir-se à mera decodificação de signos gráficos é compreendido como prática social e histórica que possibilita ao sujeito formular perguntas, reconhecer-se como detentor do direito ao saber e agir criticamente no mundo. Ao retomar a trajetória conceitual do termo no Brasil, desde Mary Kato (1986) até os aportes de Soares (1998), Tfouni (1995) e Kleiman (1995), discute-se como o letramento, em suas múltiplas dimensões, constitui-se como instrumento de transformação social. Isso se une ao conceito de Letramento Crítico (Carbonieri; Jordão; Duboc, 2016), que enfatiza a capacidade do leitor de identificar e questionar discursos ideológicos, aliado às contribuições da Linguística Cognitiva, em especial as metáforas conceituais (Lakoff; Johnson, 2002). A abordagem à cognição considera a dimensão social e cultural do conhecimento (Bagno, 2020) e a importância dos esquemas cognitivos internalizados na compreensão textual (Koch, 2002). O Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995) é adotado como prática mediadora que valoriza a escuta, a negociação de sentidos e a

construção coletiva do significado. Os resultados indicam que o PAG funciona como um dispositivo formativo capaz de provocar deslocamentos interpretativos e fomentar a construção coletiva de sentidos, ampliando a leitura para além da decodificação, para uma reflexão crítica sobre temas sociais complexos, como o sucesso e a meritocracia. Os estudantes demonstraram mobilizar metáforas conceituais plurais, que refletem distintas perspectivas — desde o sucesso como mérito individual até visões que problematizam desigualdades estruturais. A mediação do professor-pesquisador revelou-se fundamental para instaurar um ambiente dialógico e ético, transformando a sala de aula em espaço de formação crítica e resistência. Assim, a pesquisa reforça o potencial da articulação entre metáforas conceituais e práticas colaborativas para a formação de leitores críticos e reflexivos, evidenciando a dimensão política e social do ensino da leitura.

Palavras-chave: metáfora; letramento; sentido; sucesso.

ABSTRACT

This research aims to investigate whether the practice of Group Think-Aloud (GTA), combined with the analysis of conceptual metaphors about success, contributes to the development of critical, inferential, and reflective reading among middle school students, considering the potential of collaborative reading as a means of broadening reading comprehension and questioning the discourses present in different types of texts. The specific objectives include: analyzing the interpretation of conceptual metaphors in diverse texts through interactions mediated by GTA, focusing on the collective construction of meaning and the expansion of discursive awareness; developing a pedagogical proposal that integrates metaphor analysis and encourages the formation of critical readers; and evaluating the contribution of this articulation to the enhancement of students' inferential, analytical, and interpretative skills. The research is characterized as qualitative, with an interpretive-critical orientation, aimed at an in-depth understanding of the multiple representations of subjects in their social context. It is configured as an intervention-research in the field of Applied Linguistics, articulating theory and pedagogical practice to promote transformations in the educational environment. For data generation, audio recordings of the GTA-mediated classes were used, conceived as a living testimony of collaborative reading practices. The theoretical framework includes the concept of literacy, which, far from being reduced to the mere decoding of graphic signs, is understood as a social and historical practice that enables individuals to ask questions, recognize themselves as holders of the right to knowledge, and act critically in the world. By revisiting the conceptual trajectory of the term in Brazil, from Mary Kato (1986) to the contributions of Soares (1998), Tfouni (1995), and Kleiman (1995), it discusses how literacy, in its multiple dimensions, constitutes an instrument of social transformation. This is linked to the concept of Critical Literacy (Carbonieri; Jordão; Duboc, 2016), which emphasizes the reader's ability to identify and question ideological discourses, combined with contributions from Cognitive Linguistics, especially conceptual metaphors (Lakoff; Johnson, 2002). The approach to cognition considers the social and cultural dimensions of knowledge (Bagno, 2020) and the importance of internalized cognitive schemas in textual comprehension (Koch, 2002). Group Think-Aloud (Zanotto, 1995) is adopted as a mediating practice that values listening, negotiation of meanings, and collective construction of meaning. The results indicate that GTA functions as a

formative device capable of generating interpretive shifts and fostering the collective construction of meanings, expanding reading beyond decoding toward critical reflection on complex social issues, such as success and meritocracy. Students demonstrated the ability to mobilize plural conceptual metaphors, reflecting distinct perspectives—from success as individual merit to views that problematize structural inequalities. The mediation of the teacher-researcher proved fundamental in establishing a dialogical and ethical environment, transforming the classroom into a space of critical formation and resistance. Thus, the research reinforces the potential of articulating conceptual metaphors and collaborative practices for the formation of critical and reflective readers, highlighting the political and social dimension of reading instruction.

Keywords: metaphors; literacy; meaning; success

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de cognição social.....	48
Quadro 1 – Primeira vivência do PAG.....	84
Quadro 2 – Primeira vivência do PAG.....	86
Quadro 3 – Primeira vivência do PAG.....	88
Quadro 4 – Terceira vivência do PAG.....	91
Quadro 5 – Primeira vivência do PAG.....	94
Quadro 6 – Primeira vivência do PAG.....	96
Quadro 7 – Terceira vivência do PAG.....	99
Quadro 8 – Terceira vivência do PAG.....	101
Quadro 9 – Terceira vivência do PAG.....	102
Quadro 10 – Terceira vivência do PAG.....	104
Quadro 11 – Terceira vivência do PAG.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PAG Pensar Alto em Grupo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA.....	19
2.1	UMA ABORDAGEM INTEGRADA NA PESQUISA PARTICIPATIVA.....	20
2.2	A PROPOSTA INTERVENTIVA: UM ENTRELACE COM O PROJETO E UMA RÁPIDA APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA TURMA SELECIONADA.....	24
2.3	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADO.....	29
2.3.1	O Pensar Alto em Grupo como instrumento.....	29
2.3.2	Etapas de atividades desenvolvidas.....	30
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
3.1	LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	33
3.2	LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA PERSPECTIVA INTEGRADA DE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTUR.....	39
3.3	UM OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES DA LINGUAGEM NA INTERFACE COM COGNIÇÃO E CULTURA.....	45
3.4	A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL.....	51
3.5	METÁFORAS E INFERÊNCIAS.....	63
3.6	A NECESSIDADE DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE OS MAPEAMENTOS.....	65
3.7	METÁFORAS CONCEPTUAIS E A EXPERIÊNCIA HUMANA: O CONCEITO DE SUCESSO NA RELAÇÃO ENTRE CORPO, CULTURA E COGNIÇÃO...68	
3.8	O PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PERSPECTIVA COGNITIVA E SOCIAL DO LETRAMENTO.....	73
3.9	A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS MEDIADORAS PARA O PENSAMENTO CRÍTICO.....	75
4	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS: O PENSAR ALTO EM GRUPO E AS METÁFORAS CONCEPTUAIS DO SUCESSO.....	76
4.1	ANÁLISE DOS DADOS.....	81

4.2	A CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA COLABORATIVA.....	82
4.3	O CONCEITO DE SUCESSO E AS METÁFORAS CONCEITUAIS.....	94
4.4	REFINANDO CONCEITOS: A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DA IDEIA DE SUCESSO EM DIÁLOGO COM TEXTOS E VIVÊNCIAS.....	99
4.5	DOMÍNIO DAS METÁFORAS CONCEITUAIS.....	106
4.6	A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	116
	ANEXO A – Transcrição das vivências do PAG.....	119

1 INTRODUÇÃO

No cenário dinâmico do ensino de Língua Portuguesa, onde muitas vezes a tradição engessa o novo e o conteúdo se impõe sobre o sentido, nasce esta pesquisa, vinculada ao ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na linha de investigação *Estudos da linguagem e práticas sociais*. Conduzido pelo professor Tiago Gonçalves Monte Mór — licenciado em Letras e Literatura pela Universidade Severino Sombra, em Vassouras (RJ), e atuante nas redes públicas de ensino desde 2012 — o estudo emerge de uma inquietação pedagógica em sua essência: de que modo os livros didáticos, amplamente utilizados na escola, apresentam as figuras de linguagem e de sintaxe? Ao invés de articulá-las a processos cognitivos de construção de sentido, com frequência tais recursos aparecem apenas como ornamentos isolados, desprovidos de relação com a cognição que os constitui.

Uma análise preliminar dos livros didáticos utilizados na rede pública, incluindo o volume em circulação na escola em que se desenvolveu a intervenção, evidencia essa tendência¹. Ao abordar metáforas, por exemplo, os materiais muitas vezes limitam-se a fornecer definições e classificações, sem relacionar tais construções ao modo como organizam e estruturam nossa compreensão da realidade. Essa ausência de uma perspectiva cognitivista não se configura apenas como uma lacuna teórica, mas como uma oportunidade desperdiçada de formar leitores mais conscientes, críticos e sensíveis à complexidade do discurso.

Este trabalho, portanto, não se propõe a oferecer uma resposta pronta, mas a construir um convite à reflexão: como ensinar o que se diz sem compreender como se pensa o que se diz? Nesse sentido, a análise crítica do material didático servirá de ponto de partida para a intervenção planejada, orientando escolhas metodológicas e permitindo repensar estratégias que privilegiem a integração entre cognição, linguagem e prática social.

¹ As atividades analisadas pertencem ao conjunto de exercícios sobre figuras de sintaxe presentes no livro *Português: Linguagens: 9º ano* (Cereja; Vianna, 2022), obra adotada oficialmente pela Prefeitura e utilizada pelo professor pesquisador com a turma participante da investigação. A análise preliminar desse material evidencia que, embora o manual dedique espaço ao tratamento das figuras de linguagem e de sintaxe, elas são frequentemente apresentadas em caráter classificatório e ornamental, desvinculadas de processos cognitivos mais amplos de construção de sentido. Tal abordagem reforça a lacuna teórica aqui apontada e justifica a necessidade de uma intervenção que promova a articulação entre linguagem, cognição e prática social.

Trata-se de uma pesquisa interpretativo-crítica (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 68), em que serão analisados dados gerados a partir da intervenção desenvolvida. Essa abordagem busca não apenas descrever práticas e discursos, mas compreendê-los em sua dimensão simbólica, social e política, apontando possibilidades de transformação a partir da análise crítica do material didático utilizado no cotidiano escolar.

O ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem tradicional, muitas vezes limita o ensino das metáforas a meros enfeites linguísticos, aquelas figuras de linguagem que são apresentadas como adornos para deixar o discurso mais bonito, mais elaborado. No entanto, a Linguística Cognitiva, ao tratar das metáforas, propõe uma visão muito mais rica e profunda. Para pensadores como Lakoff e Johnson (2002), as metáforas não são apenas recursos estilísticos, mas sim instrumentos essenciais para o pensamento humano. Elas não adornam a língua; elas a estruturam, moldando a forma como compreendemos a realidade e como nos comunicamos. Em vez de serem simples enfeites, as metáforas são chaves que abrem portas para entender conceitos abstratos, transformando-os em algo que podemos tocar, sentir e, acima de tudo, compreender.

A metáfora, nesse contexto cognitivo, não é uma curiosidade do idioma, mas um princípio ativo na construção do nosso pensamento. Ao contrário da concepção tradicional de metáforas, vistas como apenas um ornamento, as metáforas conceituais são instrumentos do raciocínio. Elas, por exemplo, nos permitem pensar o tempo como algo espacial ou o afeto como algo caloroso. Elas simplificam o complexo, tornam o intangível acessível. Estão em toda parte, impregnando nosso discurso cotidiano, funcionando como uma rede invisível que conecta nossa experiência sensorial e motora aos conceitos mais abstratos.

Ao propor o ensino de metáforas conceituais no contexto da Educação Básica, não estamos apenas acrescentando um recurso linguístico ao vocabulário dos alunos; trata-se de uma tentativa de oferecer uma ferramenta fundamental para pensar e compreender o mundo de maneira mais estruturada. A metáfora, quando entendida como um processo cognitivo, constitui uma chave poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao ensinar os alunos a reconhecer e utilizar essas metáforas, buscamos uma forma mais eficiente de processar informações, estabelecer conexões e, mais importante, compreender conceitos que formam a base do aprendizado em

todas as disciplinas. Essa abordagem, sem dúvida, enriquece o processo de ensino e prepara os alunos para uma compreensão mais profunda e integrada da realidade.

Para suprir essa necessidade, propomos um trabalho sistemático de reconhecimento e análise crítica de metáforas conceituais, aliado à estratégia do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995), com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos e fomentar uma visão crítica. Assim, a pesquisa aqui apresentada articula-se com uma proposta pedagógica voltada à análise de manifestações linguísticas de metáforas conceituais sobre o sucesso em diferentes tipos de textos, inclusive naqueles presentes nas mídias. O objetivo geral desta pesquisa é investigar se a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), articulada à análise de metáforas conceituais sobre o sucesso, contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica, inferencial e reflexiva por parte de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerando o potencial da leitura colaborativa como dispositivo de ampliação da compreensão leitora e de questionamento dos discursos presentes em diferentes gêneros textuais. Diante desse cenário e tendo em mente o objetivo mais geral mencionado, destacam-se os seguintes objetivos específicos: i. Analisar como os alunos interpretam metáforas conceituais em textos variados, a partir de interações mediadas pela prática do Pensar Alto em Grupo, com foco na construção coletiva de sentido e na ampliação da consciência discursiva; ii. Desenvolver uma proposta pedagógica de leitura colaborativa que integre a análise de metáforas conceituais e estimule a formação de leitores mais críticos e reflexivos; iii. Avaliar em que medida a articulação entre metáforas conceituais e leitura em grupo contribui para o aprimoramento das habilidades de inferência, análise crítica e interpretação dos estudantes em práticas de leitura orientadas.

Partindo desses objetivos, formula-se a seguinte hipótese: a articulação entre a prática do Pensar Alto em Grupo e a análise de metáforas conceituais sobre o sucesso favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, inferencial e reflexiva em estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ampliando sua capacidade de compreender e questionar os discursos presentes em diferentes tipos de texto.

A constatação de que os livros didáticos ainda operam majoritariamente sob uma lógica estruturalista e classificatória — limitando-se à superfície da linguagem — revela uma das principais lacunas no ensino de leitura: a desconsideração da linguagem como forma de pensamento e como ferramenta de construção de sentidos.

Quando tratada apenas como um código a ser decodificado, a linguagem perde sua potência formativa e sua dimensão discursiva e social.

Em contrapartida a esse modelo reducionista, esta pesquisa propõe uma abordagem que integra a análise de metáforas conceituais à prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), visando promover um espaço pedagógico em que os estudantes possam construir coletivamente os sentidos dos textos, refletir sobre as relações entre linguagem e pensamento e questionar os discursos com os quais entram em contato.

A escolha pelas metáforas conceituais se justifica pelo seu papel central na estruturação da cognição humana: elas revelam como organizamos simbolicamente o mundo e como determinadas visões de realidade se naturalizam por meio da linguagem. Já o Pensar Alto em Grupo se configura como uma metodologia potente para ativar o diálogo, a escuta, o confronto de interpretações e a tomada de consciência sobre o processo de leitura.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder a uma lacuna epistemológica e pedagógica ao propor uma articulação entre análise linguística e processos cognitivos, ancorando-se na compreensão de que ensinar a ler não se resume a decifrar palavras, mas a desenvolver capacidades de análise crítica, inferência e reflexão sobre os textos e os discursos sociais. Foi desse ponto de tensão – entre o que se ensina e o que se poderia ensinar – que surgiu a inquietação que move este trabalho.

Na tentativa de ajudar a preencher essa lacuna, desenvolvemos um projeto de ensino com duração de vinte aulas, voltado a uma turma de 18 alunos do nono ano do Ensino Fundamental. O objetivo pedagógico foi contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica dos estudantes, por meio da análise e interpretação de metáforas conceituais em discursos sobre o sucesso. Mais do que uma sequência de atividades, a proposta visou instituir um espaço de reflexão conjunta sobre como os discursos circulantes – especialmente em mídias – constroem e sustentam ideologias, valores e identidades. Partindo da linguagem como campo de disputa simbólica, a proposta permitiu aos discentes desvendar as marcas discursivas que permeiam os textos do cotidiano, compreendidos aqui como arenas onde se negociam significados e se constroem representações sociais.

O foco das atividades esteve, portanto, na análise crítica dos processos de manutenção, contestação e transformação de sentidos por meio da linguagem. Essa abordagem foi mediada pela estratégia do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995), que se mostrou eficaz para tornar visíveis os percursos interpretativos dos alunos e

favorecer a construção compartilhada do sentido. A proposta é, assim, mais do que um exercício de interpretação: é um convite à consciência linguística e ao pensamento crítico.

No capítulo que segue esta introdução, o estudo desenvolvido é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, um método de investigação social. Destaca-se sua ênfase na interpretação e na busca por uma compreensão profunda da experiência humana. Nesse sentido, Silveira (2009) argumenta que a pesquisa qualitativa permite uma análise minuciosa das complexidades sociais e culturais, oferecendo *insights* valiosos sobre as práticas de uso da linguagem em diferentes contextos. Além disso, esta pesquisa qualitativa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma disciplina que se dedica a compreender como a linguagem é empregada pelos participantes do discurso, especialmente no contexto educacional (Moita Lopes, 2006). Ainda em relação à orientação metodológica da pesquisa, discutimos os pressupostos básicos da pesquisa-intervenção. Rocha (2003) destaca a complexidade e a interdisciplinaridade da pesquisa-intervenção, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva e engajada. Segundo o autor, a pesquisa-intervenção desafia as normas estabelecidas da pesquisa tradicional, questionando a neutralidade e a objetividade do pesquisador.

No terceiro capítulo, apresentamos uma articulação entre os principais autores que conferem densidade teórica à proposta aqui desenvolvida. Exploramos como as metáforas conceptuais operam silenciosamente na arquitetura do pensamento humano, conforme elucidado por Lakoff e Johnson (2002), e como moldam nossa cognição social muito além das figuras retóricas tradicionais. Essa compreensão se alia à perspectiva do Letramento Crítico, que não apenas lê o texto, mas interroga o mundo – um convite, segundo Jordão e Fogaça (2007), a perceber as relações entre linguagem, poder, identidades e práticas sociais. Para tornar essa leitura crítica possível no cotidiano da sala de aula, amparamos nossa proposta na estratégia metodológica do *Pensar Alto em Grupo*, concebida por Zanotto (1995), que permite observar os movimentos internos do pensamento do aluno enquanto ele interpreta. Trata-se, em essência, de abrir espaço para que o estudante pense junto, pense com o outro e, sobretudo, pense sobre o que pensa – um exercício não só de leitura, mas de consciência.

Por fim, será apresentada a análise das produções dos alunos durante a primeira e a última vivência da prática do Pensar Alto em Grupo, conduzida com a

turma participante da pesquisa. Essa intervenção será descrita em seus objetivos, etapas, fundamentos teóricos e nos principais resultados observados ao longo de sua implementação.

Em complemento à dissertação, a pesquisa também resultou na elaboração de um caderno pedagógico, concebido como produto educacional autônomo. O material reúne o plano completo da intervenção, atividades desenvolvidas, sugestões metodológicas e instrumentos de avaliação, com o propósito de apoiar e inspirar docentes na construção de práticas de letramento crítico alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

A investigação acerca de como a linguagem funciona é o que possibilita expor a naturalização de discursos e de interesses particulares e a vinculação de textos particulares a ideologias específicas. Em termos de sua orientação metodológica, portanto, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, mais especificamente uma pesquisa interpretativo-crítica (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018, p. 68), na qual serão analisados dados gerados a partir da intervenção a ser desenvolvida. Batista Jr., Sato e Melo (2018) afirmam que a pesquisa qualitativa busca uma compreensão aprofundada das múltiplas representações e perspectivas das pessoas dentro de seu contexto social. Com isso, este tipo de pesquisa mostra-se adequado para investigar como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor no dia a dia.

Como já pontuado, a pesquisa qualitativa é um método de investigação social que se destaca pela sua abordagem interpretativa e pela busca por uma compreensão profunda das complexidades da experiência humana. Esse tipo de pesquisa visa não apenas identificar padrões ou tendências, mas também capturar a riqueza e a diversidade das percepções e perspectivas individuais. Tal abordagem pretende compreender não apenas o que as pessoas fazem, mas também como elas interpretam e atribuem significado às suas experiências cotidianas. Além disso, há uma preocupação da pesquisa qualitativa com aspectos subjetivos e não mensuráveis da realidade humana. Isso inclui a investigação de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que moldam o comportamento humano e influenciam as interações sociais (Silveira, 2009). Ao fazer isso, a pesquisa qualitativa se baseia em um referencial teórico sólido para fornecer *insights* significativos sobre a complexidade da vida social.

Nessa incursão pelo campo do conhecimento, a pesquisa em questão se configura como aplicada, pois busca construir saberes intrinsecamente relacionados ao campo da prática, voltados para enfrentar os desafios surgidos ao longo de seu desenvolvimento, especialmente no contexto de um projeto educacional em sala de aula. Seu propósito primordial é construir, complementar e/ou reelaborar um conjunto de conhecimentos que possam ser usados de maneira reflexiva em diferentes situações empíricas. Dentro dessa perspectiva, ela se enquadra no domínio da Linguística Aplicada (LA), uma vez que coloca em destaque a compreensão da

linguagem como uma prática social profundamente enraizada na interação humana, em que os sujeitos a utilizam em contextos específicos de convívio e comunicação.

Em sua configuração mais atual, a Linguística Aplicada é uma ciência social que concentra sua atenção na compreensão das práticas de uso da linguagem pelos participantes do discurso em diversos contextos sociais, incluindo o contexto educacional. Moita Lopes (2006) ressalta que a Linguística Aplicada busca analisar situações reais de produção e reprodução dos discursos para não apenas teorizar sobre a vida social, mas também para problematizá-la, isto é, questionar e explorar suas complexidades. O autor destaca a importância de considerar os usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) tanto dentro como fora do ambiente de ensino/aprendizagem, enfatizando a relevância de compreender a linguagem em seu contexto social mais amplo. Além disso, enfatiza a natureza interdisciplinar das pesquisas em Linguística Aplicada (L.A.), defendendo que essa área de estudo se beneficia da integração de diversas perspectivas teóricas e metodológicas para abordar questões relacionadas à linguagem e à sociedade.

No caso específico desta pesquisa, pretendíamos investigar os efeitos de um trabalho pedagógico focado na interpretação de metáforas conceituais em textos, por meio da prática do Pensar Alto em Grupo, no desenvolvimento das habilidades de leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Tal investigação assume a influência das metáforas conceptuais, especialmente aquelas relacionadas ao sucesso, na formação de interesses e posicionamentos de grupos sociais específicos. Isso porque, segundo a perspectiva aqui assumida, tais metáforas não apenas refletem, mas também moldam as visões e os valores dos indivíduos e grupos que as (re)produzem, exercendo um impacto significativo na vida em sociedade, podendo endossar, reprovar, questionar e até mesmo estereotipar grupos ou comportamentos sociais. Desse modo, numa perspectiva ampliada, a pesquisa busca contribuir para um entendimento mais profundo da relação entre a abordagem pedagógica de metáforas e o aprimoramento de uma visão crítica da sociedade, além de oferecer *insights* relevantes para o campo acadêmico das Letras, de modo geral.

2.1 UMA ABORDAGEM INTEGRADA NA PESQUISA PARTICIPATIVA

Seguindo as diretrizes que orientam a elaboração do trabalho de conclusão de curso do PROFLETRAS, propomos aqui uma pesquisa de natureza interpretativa e

interventiva. Nesse contexto, entendemos que, no rol das pesquisas participativas, o trabalho que propomos pode ser caracterizado como uma pesquisa-intervenção. Essa abordagem, segundo Rocha (2003), reconhece a diversidade qualitativa das comunidades estudadas e busca compreender suas dinâmicas sociais e desafios identificados, com o intuito de promover transformações sociais significativas. Observamos, de fato, uma convergência em relação ao objetivo fundamental das pesquisas sociais: compreender e transformar realidades. Mais especificamente, a pesquisa-intervenção destaca a necessidade de uma abordagem participativa e intervencionista para lidar com os desafios sociais. Isso ressalta a importância de uma pesquisa sensível às nuances e diversidades da escola e da turma escolhidas para a intervenção, visando não apenas compreender, mas também agir de maneira significativa em suas realidades.

Em uma discussão mais aprofundada, Rocha (2003) delinea alguns pontos característicos dessa abordagem de pesquisa. Primeiramente, destaca a necessidade de transcender a mera identificação das representações preponderantes dentro da comunidade em análise. Isso implica não apenas reconhecer as visões e ideias predominantes, mas também compreender as motivações subjacentes e as diversas perspectivas que possam coexistir. Em seguida, aborda a importância de superar os consensos que estruturam a vida comunitária em torno de valores, produções e expectativas estabelecidas. O objetivo é adentrar além das concepções comuns e aceitas, que delineiam a existência conforme determinados parâmetros culturais, econômicos e sociais. Outro aspecto relevante é a necessidade de resgatar as narrativas que permeiam os movimentos da comunidade, evidenciado nos conflitos, divergências e ações de impacto significativo. Tal abordagem busca compreender a dinâmica interna da comunidade para além das narrativas consensuais, permitindo uma análise mais abrangente das interações sociais.

Além disso, Rocha (2003) destaca a capacidade do estudo qualitativo de possibilitar a emergência de novos significados e perspectivas, que desafiam as concepções hegemônicas e oferecem direções alternativas para o futuro. Essa perspectiva visa romper com estruturas predefinidas, proporcionando um olhar mais aberto e flexível sobre as dinâmicas comunitárias. Por fim, ressalta a importância de evitar uma abordagem puramente diagnóstica, que busca identificar desvios na funcionalidade cotidiana das organizações sociais. Em vez disso, reconhece-se e

valoriza-se a diferença como uma característica intrínseca e enriquecedora das relações coletivas.

Nesse contexto, segundo Rocha (2003), a pesquisa-intervenção é apresentada como uma abordagem que combina elementos de pesquisa e intervenção. Isso significa que ela não se limita apenas a observar uma situação educacional, mas também visa implementar mudanças para melhorá-la. Essas mudanças são baseadas na avaliação dos dados coletados durante a pesquisa, e o processo envolve um acompanhamento contínuo das práticas educacionais, criando um espaço para questionar e refletir sobre elas. Assim, a pesquisa-intervenção visa, em primeiro lugar, estabelecer uma nova relação entre teoria e prática, assim como entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e o objeto de estudo. Além disso, busca ampliar os fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas participativas, intervindo de maneira específica na micropolítica das construções sociais.

É necessário destacar, também, a importância das estratégias de intervenção como uma ferramenta para desafiar as estruturas de poder e interesses presentes na pesquisa, promovendo uma análise crítica das práticas institucionais e facilitando a criação de alternativas mais progressistas e transformadoras.

Assim, a pesquisa realizada configura-se como uma autêntica pesquisa-intervenção ao articular, de modo intencional e crítico, o papel do professor como pesquisador engajado nas transformações do cotidiano escolar. Mais do que investigar um fenômeno à distância, a atuação se dá no cerne das práticas escolares, analisando como elas afetam os sujeitos envolvidos – alunos, professores e a própria instituição – e propondo caminhos que desestabilizam estruturas cristalizadas. Nesse sentido, observa-se uma postura que vai além da análise neutra: o professor-pesquisador se envolve diretamente com os processos e relações em jogo, assumindo sua posição social e teórica como elemento constituinte da investigação.

Ao explorar a maneira como os estudantes compreendem conceitos centrais para a formação cidadã – como a ideia de sucesso – e propor atividades que ampliam essas compreensões, o pesquisador atua como agente de deslocamento. Tal gesto desafia fronteiras fixas, abrindo espaço para novas formas de construção de sentido que rompem com padrões normativos e excludentes. Assim, o ambiente escolar deixa de ser apenas cenário de observação e torna-se campo de criação de novas práticas, mais sensíveis à diversidade cultural, afetiva e social dos sujeitos.

A pesquisa se desenvolve, portanto, em um território de múltiplas vozes, onde os significados não são dados, mas negociados e ressignificados. O próprio percurso metodológico evidencia essa abertura: ao promover atividades que colocam os alunos como sujeitos ativos de reflexão e produção simbólica, cria-se uma dinâmica em que o conhecimento é tecido coletivamente. Essa característica é essencial na pesquisa-intervenção, pois rompe com a lógica da verticalidade investigativa e favorece o encontro entre saberes escolares, experiências de vida e reflexões teóricas.

É nesse processo que a teoria se mostra não como um aparato distante, mas como lente crítica que ilumina práticas, desafia normas e propõe transformações. Ao reconhecer as implicações pessoais, profissionais e políticas de sua atuação, o professor-pesquisador se posiciona dentro das redes de poder que atravessam a escola, consciente de que a análise não se dá no vácuo, mas em um contexto permeado por relações assimétricas e expectativas sociais. Com isso, a pesquisa assume a complexidade que lhe é própria: é interdisciplinar, situada, marcada pela tensão entre o instituído e o que ainda está por vir.

Trata-se, enfim, de uma investigação que se sustenta na escuta atenta, na implicação subjetiva e na aposta na escola como espaço de invenção. A pesquisa-intervenção aqui se revela não apenas como um método, mas como uma ética: a ética de interrogar o cotidiano, de criar brechas no instituído e de afirmar a potência de transformação que habita as práticas educativas.

As estratégias de intervenção têm como objetivo questionar e desafiar as estruturas estabelecidas, tanto da análise quanto da pesquisa. Isso implica em não aceitar as coisas como dadas ou intrínsecas, mas sim examiná-las criticamente para entender como e por que elas existem da maneira como existem. Nesse sentido, as estratégias de intervenção têm como alvo a rede de poder e o jogo de interesses presentes no campo da investigação. Isso significa, conforme Rocha (2003), que elas visam identificar e analisar as relações de poder e as motivações por trás das práticas existentes no contexto da pesquisa, destacando como essas influenciam o cotidiano institucional.

A escola, esse palco cotidiano de encontros, conflitos e descobertas, revela muito mais do que parece à primeira vista. Em vez de concebê-la como cenário neutro onde práticas se desenrolam como num teatro ensaiado, a pesquisa aqui realizada parte de outro princípio: o de que a escola é um campo vivo de disputas simbólicas, onde o professor, ao assumir o papel de pesquisador, não apenas observa, mas

intervém, questiona e transforma. Com isso, estamos diante de uma proposta que rompe com o mito da neutralidade. O professor-pesquisador não se esconde atrás do espelho da objetividade; ele entra em cena. E ao fazê-lo, assume sua condição histórica, sua subjetividade, seus compromissos éticos. O que está em jogo não é simplesmente descrever o mundo escolar, mas interrogar suas verdades, desestabilizar suas certezas, abrir brechas em suas rotinas petrificadas.

Ao se debruçar sobre os sentidos atribuídos ao sucesso pelos alunos, por exemplo, a pesquisa não busca apenas mapear opiniões — ela propõe deslocamentos. O que se pretende é tensionar significados cristalizados, muitas vezes herdados de narrativas excludentes, e fomentar outras possibilidades de construção de sentido, mais plurais, mais generosas, mais humanas. Nesse gesto, desafiam-se territórios estabelecidos: o saber do adulto, a centralidade da cultura dominante, a rigidez das fronteiras disciplinares.

A pesquisa-intervenção aqui se concretiza como um convite à escuta, à dúvida produtiva e à reinvenção. Não se trata de aplicar uma teoria ao real, mas de deixar que o real, com sua complexidade indisciplinada, convoque novas formas de pensar. A teoria, longe de ser uma abstração fria, é chamada a caminhar junto da experiência: ela ilumina as práticas, sim, mas também é iluminada por elas.

É nesse ponto que o professor-pesquisador deixa de ser mero técnico ou executor de um protocolo e passa a ser um agente político no melhor sentido do termo: alguém que compreende que cada escolha pedagógica é uma tomada de posição diante do mundo. Ao reconhecer as dimensões institucionais, afetivas e sociais de seu trabalho, ele compreende que não há pesquisa fora das relações de poder — e que toda análise carrega implicações que vão além do texto acadêmico.

Portanto, mais do que um método, a pesquisa-intervenção aqui se revela como uma postura diante da vida. Uma postura que não se conforma com o instituído, que aposta na potência do novo e que acredita — ainda que contra a corrente — na escola como espaço de transformação. Trata-se, enfim, de uma ética do inquietar-se: com o outro, com o mundo e, sobretudo, consigo mesmo.

2.2 A PROPOSTA INTERVENTIVA: UM ENTRELAÇAMENTO COM O PROJETO E UMA RÁPIDA APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA TURMA SELECIONADA

A escola onde esta pesquisa foi realizada localiza-se em uma área urbana, mas atende majoritariamente alunos provenientes de comunidades rurais. Sua estrutura física reflete as limitações comuns ao sistema público de ensino no Brasil: trata-se de um prédio antigo, com poucas salas de aula e uma infraestrutura bastante restrita. Os recursos pedagógicos disponíveis são escassos — há uma carência de equipamentos eletrônicos, como computadores e projetores, e de materiais didáticos atualizados que possam enriquecer as práticas de ensino. A biblioteca da escola é modesta e o acesso a livros é limitado, o que compromete o desenvolvimento de projetos que demandam maior aprofundamento teórico ou pesquisa autônoma por parte dos estudantes.

Além disso, a acústica das salas de aula é precária, o que dificulta o uso de tecnologias de gravação de vídeo ou áudio, recursos que poderiam potencializar práticas pedagógicas mais dinâmicas e dialógicas. A ausência de isolamento sonoro adequado torna o ambiente ruidoso, prejudicando tanto a concentração dos alunos quanto a qualidade das atividades que envolvem fala e escuta atentas. A internet, quando disponível, é instável e de baixa velocidade, o que inviabiliza o uso contínuo de plataformas educacionais *on-line* ou a realização de atividades remotas com qualidade mínima.

A precariedade desses recursos se agravou ainda mais durante o período da pandemia da COVID-19, quando a escola teve que adotar o ensino remoto. Essa transição abrupta revelou com ainda mais nitidez as desigualdades materiais que atingem os estudantes, especialmente aqueles das zonas rurais, muitos dos quais não tinham acesso a dispositivos eletrônicos ou conexão à internet em casa. Nesse cenário, manter o vínculo com a escola tornou-se um desafio significativo.

A turma selecionada para a realização do projeto de ensino proposto no âmbito desta pesquisa é composta por 17 alunos do 9º ano do ensino fundamental, sendo 7 meninas e 10 meninos. São estudantes que, desde muito cedo, conciliam os estudos com o trabalho nas lavouras e em outras atividades para contribuir com a renda familiar. Inseridos diretamente nas relações de produção, esses alunos vivenciam cotidianamente os efeitos das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Compreendendo esse contexto, o estudo das metáforas conceituais sobre o sucesso foi pensado como um instrumento para promover a reflexão crítica entre os estudantes. Ao analisarem como o sucesso é representado no discurso social — frequentemente atrelado ao mérito individual e à superação pessoal —, os alunos

podem ser levados a perceber que suas trajetórias não são determinadas unicamente por esforço ou mérito, mas por um conjunto de fatores estruturais que, muitas vezes, são invisibilizados por essa ideologia. Assim, a proposta busca desnaturalizar essa visão e contribuir para a construção de uma consciência mais justa e crítica acerca das condições que moldam o percurso escolar e de vida desses jovens.

A trajetória do professor-pesquisador com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas marcadas por contextos sociais adversos, e, particularmente com a turma participante da pesquisa, ensina que as estatísticas — embora importantes — dizem muito pouco sobre o que realmente acontece em sala de aula. Os números nos oferecem uma fotografia estática, mas a sala de aula é movimento, é ruído, é silêncio, é gesto — e, sobretudo, é relação.

Nessas turmas, observamos que a leitura — especialmente de textos mais densos ou abstratos — gera inquietações, desconfortos e, às vezes, resistência. Muitos estudantes sentem-se deslocados diante de textos que não dialogam com suas vivências ou que exigem habilidades que o cotidiano deles, tão marcado pela necessidade de trabalhar e ajudar em casa, não teve condições de desenvolver plenamente.

É nesse contexto que pretendemos experimentar práticas que abrem espaço para o compartilhamento de sentidos. Uma delas, que se mostrou particularmente frutífera, foi o Pensar Alto em Grupo (PAG). Trata-se de uma atividade em que lemos um texto juntos e, à medida que o fazemos, cada aluno é incentivado a verbalizar o que está compreendendo, o que está sentindo e as conexões que está estabelecendo com sua realidade. É um processo coletivo de leitura e interpretação, em que o erro não é punido, mas acolhido como parte do caminho. É o processo cognitivo, a construção do sentido que não aparece nunca numa avaliação padronizada, e é isso que, em nossa experiência, é profundamente revelador. Ele mostra que há pensamento crítico em construção, mesmo que ainda não se materialize em textos longos ou respostas objetivas.

As estatísticas escondem a luta silenciosa desses estudantes para dar sentido ao que leem, seus modos próprios de interpretar o mundo, suas leituras do real, que muitas vezes são mais profundas do que se supõe. Essa prática nos permite — a nós, professores-pesquisadores — nos aproximarmos da leitura como experiência vivida, situada, plural. E é justamente nesse ponto que a pesquisa se entrelaça com a docência, uma prática que envolve decisão, interpretação e, principalmente,

construção de sentidos. O professor que pesquisa sua própria prática não está apenas avaliando desempenhos, mas está tentando entender processos, vínculos e possibilidades de transformação.

As vozes dos alunos, seus comentários espontâneos, suas dúvidas — tudo isso é dado de pesquisa. Tudo isso é saber em construção. Com os estímulos adequados — como estratégias de mediação eficazes, atividades que fomentem a inferência e a problematização do texto — esses alunos podem ampliar suas competências e se tornar leitores mais críticos, capazes de interpretar e questionar discursos, reconhecendo as intenções e os efeitos das mensagens que os cercam.

Nesse contexto, a escolha específica de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, turno da tarde, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da intervenção, assume um papel crucial. Essa escolha não se baseia apenas nas orientações formais fornecidas pela BNCC, que destacam a importância do trabalho com gêneros textuais, mas também reflete a necessidade de uma abordagem educacional que vá além do simples letramento leitor, abraçando também o letramento crítico. A necessidade de uma abordagem educacional que vá além do simples letramento leitor, abraçando também o letramento crítico, torna-se ainda mais evidente quando se compreende o que está em jogo no próprio conceito de letramento. Como tenho defendido, letramento não se limita ao domínio do sistema de escrita, mas diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita — práticas situadas historicamente e culturalmente, carregadas de valores, funções e significados (Soares, 1998). Assim, não basta ensinar a decodificar palavras: é preciso inserir os sujeitos em usos efetivos da linguagem escrita, de modo que possam participar criticamente das interações sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Este último aspecto é particularmente relevante devido à exigência de identificar e interpretar informações implícitas nos textos, uma competência fundamental para a participação plena na sociedade contemporânea. Entre as habilidades esperadas para os alunos dessa turma, estão a capacidade de interpretar textos de diferentes gêneros e tipos, identificar relações de causa e consequência, reconhecer pontos de vista do autor e inferir intenções subjacentes, analisar e interpretar figuras de linguagem e recursos estilísticos: fazendo inferências sobre seu significado e impacto no texto entre outras (Brasil, 2018).

Diante desse contexto desafiador — marcado por limitações estruturais da escola, desigualdades sociais que atravessam a vida dos alunos e baixos índices de

proficiência leitora —, propor uma sequência de atividades interpretativas sobre metáforas conceituais do sucesso, ancorada na prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), não se apresenta como uma escolha didática neutra, mas como uma estratégia pedagógica comprometida com a transformação social e educativa. Essa prática emerge como possibilidade de romper com abordagens meramente conteudistas e individualistas, frequentemente insuficientes para atingir os estudantes cujas experiências de vida os colocam à margem das expectativas escolares convencionais.

Ao utilizar as metáforas conceituais como objeto de leitura e reflexão, abre-se espaço para que os alunos problematizem os discursos dominantes que naturalizam a desigualdade sob a aparência do mérito individual. Em especial, ao se debruçar sobre metáforas como “SUCESSO É UMA ESCADA” ou “SUCESSO É DESTINO DE VIAGEM”, os estudantes são provocados a refletir sobre os pressupostos implícitos nesses enunciados — quem pode subir? Quem chega ao destino? Que barreiras há no caminho? Essas questões não apenas desafiam a compreensão literal, mas sobretudo instigam uma leitura crítica do mundo, em consonância com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o desenvolvimento da competência leitora com foco na interpretação e análise crítica dos textos e contextos.

Nesse cenário, a escolha pela prática do PAG torna-se ainda mais significativa. Ao possibilitar que os alunos externalizem seus pensamentos durante a leitura — verbalizando dúvidas, hipóteses, impressões e conexões com suas vivências —, essa prática contribui para o fortalecimento da autonomia interpretativa, além de criar um espaço de escuta mútua e construção coletiva de sentidos. Mais do que uma técnica de leitura, trata-se de um dispositivo de democratização do saber, que acolhe as vozes dos estudantes como legítimas e potentes, mesmo (e especialmente) quando elas se distanciam das respostas esperadas pelos padrões tradicionais de avaliação.

A organização dessa proposta em cinco aulas semanais de 50 minutos cada, ao longo de quatro semanas consecutivas, dentro da carga horária regular da turma, sinaliza não apenas uma preocupação com a viabilidade pedagógica, mas também o compromisso com uma intervenção consistente e sistemática. Ao invés de ações pontuais e desconectadas, optou-se por um planejamento contínuo, que respeita o tempo dos alunos para elaborar, discutir e ressignificar suas compreensões. A frequência e a regularidade das aulas foram pensadas como condição essencial para

promover um engajamento progressivo, tanto cognitivo quanto afetivo, com os textos e com as discussões propostas.

Em suma, trata-se de uma intervenção que reconhece a complexidade da realidade escolar e que, ao mesmo tempo, aposta no potencial crítico dos alunos. É uma proposta que se inscreve na tradição da pesquisa-intervenção, ao articular teoria, prática e transformação, e ao considerar o processo de ensino-aprendizagem como um espaço vivo de produção de sentidos, em que os saberes escolares e os saberes da experiência dialogam, confrontam-se e, por vezes, se reinventam mutuamente.

2.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, centrada na investigação do modo como estudantes do 9º ano do ensino fundamental compreendem o conceito de sucesso e como esse entendimento se manifesta por meio de metáforas conceptuais. A escolha por essa abordagem justifica-se porque o objetivo não é quantificar ocorrências, mas compreender processos de significação em sua complexidade, observando como a linguagem atua simultaneamente como ação, mediação e construção de conhecimento.

2.3.1 O Pensar Alto em Grupo como instrumento

Para a geração dos dados, recorreu-se à gravação em áudio das aulas de leitura, não como simples registro técnico, mas como testemunho vivo da sala de aula em movimento. A técnica adotada — o Pensar Alto em Grupo (PAG), conforme delineado por Zanotto (1998) — foi escolhida por se configurar como um verdadeiro evento social de leitura, em que a interpretação deixa de ser atividade solitária e se transforma em prática coletiva de escuta, debate e elaboração.

O PAG possibilita que os alunos não apenas leiam textos de diferentes gêneros, mas os atravessem com suas histórias, percepções e afetos, socializando múltiplas leituras em uma dinâmica que valoriza a divergência e a construção compartilhada de sentido. O registro em áudio, nesse contexto, é fundamental: mais do que registrar vozes, ele preserva o fluxo da interação, as pausas, as sobreposições e os deslocamentos que revelam a negociação dos sentidos no interior da atividade.

2.3.2 Etapas de atividades desenvolvidas

O procedimento de coleta de dados foi organizado em etapas sequenciais:

- **Primeira etapa – diagnóstico inicial:** realizou-se a gravação em áudio de uma primeira aula de leitura, antes do desenvolvimento das atividades interpretativas voltadas ao estudo das metáforas conceptuais sobre o sucesso. Essa gravação funcionou como linha de base, revelando as práticas de leitura e os modos de compreensão mobilizados pelos alunos em um estágio anterior à intervenção pedagógica;
- **Segunda etapa – atividades de leitura e interpretação com memes:** os estudantes participaram de atividades baseadas em memes que tematizavam o sucesso. A escolha desse material se justifica pelo fato de que o meme, como gênero discursivo amplamente difundido nas interações digitais cotidianas, condensa em formas breves e multimodais (texto + imagem) visões de mundo, crenças e metáforas conceptuais. Nesse caso, o objetivo foi estimular a identificação e a reflexão crítica sobre os padrões metafóricos subjacentes ao humor e à ironia presentes nos memes, aproximando o exercício de leitura do repertório cultural e comunicativo dos alunos;
- **Terceira etapa – prática de leitura:** nesta etapa, foi proposto aos alunos o contato com um trecho do livro *Ter ou Ser*, de Erich Fromm, pertencente ao gênero ensaio filosófico-sociológico. Esse gênero se caracteriza pela articulação de reflexão crítica, argumentação e proposição de ideias sobre questões existenciais, éticas e sociais. A escolha do ensaio justifica-se pela densidade conceitual do texto, que mobiliza constantemente metáforas conceptuais para organizar o pensamento. Assim, a atividade de leitura e análise em grupo, conduzida pela estratégia do PAG, proporcionou aos estudantes não apenas o reconhecimento do papel estruturante das metáforas no discurso filosófico, mas também a oportunidade de discutir seus efeitos simbólicos e ideológicos. Dessa forma, os alunos puderam perceber que as metáforas conceptuais não são meros ornamentos linguísticos, mas mecanismos cognitivos que estruturam concepções de mundo, favorecendo o desenvolvimento de uma postura leitora crítica e ativa;
- **Quarta etapa – produções interpretativas e criativas registradas no caderno pedagógico:** após o contato com os memes e a discussão coletiva

via PAG, os alunos foram convidados a desenvolver atividades interpretativas e criativas com infográficos e preenchimento de tabelas, cujos registros encontram-se no caderno pedagógico elaborado para a pesquisa. Essas produções incluem tanto a interpretação de metáforas quanto representações gráficas (como infográficos e esquemas visuais e registros escritos), permitindo observar como os estudantes internalizam e ressignificam as metáforas conceituais discutidas em sala de aula;

- **Quinta etapa – gravação final:** após quatro semanas de percurso formativo, uma nova aula de leitura foi gravada. Essa segunda gravação não teve caráter comparativo, mas visou a observar deslocamentos interpretativos, atentando para sutis transformações nos modos de ler, pensar e se posicionar diante dos discursos sobre sucesso.

Concluída a exposição dos procedimentos metodológicos, passa-se agora ao referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa. Esse aporte é essencial para sustentar a análise realizada, uma vez que fornece as bases conceituais e críticas necessárias para interpretar os dados obtidos de forma coerente com os objetivos propostos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Levando em conta o objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar os efeitos de um trabalho pedagógico focado na interpretação de metáforas conceituais em textos, por meio da prática do Pensar Alto em Grupo, no desenvolvimento de habilidades de leitura de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, passamos a discutir os pressupostos teóricos desta pesquisa.

No primeiro capítulo de suporte teórico, o texto aborda os conceitos de letramento crítico como ferramentas para o desenvolvimento de um olhar crítico-social. A discussão teórica presente neste estudo abrange as ideias de Letramento Crítico, conforme apresentadas por Carbonieri, Jordão, Duboc (2016) e outros autores. Essas autoras argumentam que, ao se deparar com uma ampla gama de textos, o indivíduo possui a capacidade não apenas de identificar diferentes perspectivas, mas também de desafiá-las, contribuindo para evitar a reprodução de discursos que perpetuam injustiças sociais. Nesse sentido, o letramento crítico emerge como uma ferramenta poderosa para promover uma leitura mais reflexiva e engajada, capacitando os leitores a questionar ativamente as estruturas de poder subjacentes aos textos que encontram. Essa abordagem, aliada ao estudo das metáforas conceituais, destaca a importância não apenas de engajar-se na leitura de forma ativa e reflexiva, mas também de compreender criticamente os textos, o que exige considerar criticamente também os contextos em que estão inseridos. Ao discutir o letramento crítico, o texto destaca como essa abordagem pode capacitar os alunos a questionar e problematizar as informações apresentadas, desenvolvendo, assim, uma consciência social mais ampla e reflexiva.

Em seguida, discutimos como a cognição não pode ser reduzida a um modelo computacional abstrato, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico que emerge da interação entre indivíduos, suas ferramentas e o mundo ao seu redor. A cognição deve ser vista como um processo distribuído que envolve fatores biológicos, sociais e ambientais. A cognição é moldada pelo meio social e cultural. A organização do conhecimento em uma sociedade não é reflexo da inteligência individual, mas sim de processos históricos e coletivos, de modo que o pensamento não é de um único indivíduo, mas do grupo como um todo.

Em relação aos processos de compreensão e inferência, buscamos em Koch (2002) respaldo para discutir o fato de que nossa compreensão está ligada a

esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos, uma vez que a percepção é guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida.

Por fim, consideramos o papel das metáforas conceptuais e da ideologia na formação das cognições sociais, no intuito de elaborar uma visão que mostre o papel fundamental das metáforas conceptuais para entendermos como interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. As metáforas conceptuais, como apontado por Lakoff e Johnson (2002), são convencionais e muitas vezes inconscientes, permeando nossa linguagem cotidiana de modo tão sutil que frequentemente não as reconhecemos como metáforas.

Além disso, este estudo se ancora na perspectiva do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995), compreendido como uma prática de mediação que evidencia os processos interpretativos em andamento durante a leitura. A proposta do PAG aproxima-se da concepção de leitura defendida pelo letramento crítico, ao valorizar a escuta, a negociação de sentidos e o compartilhamento de inferências. Por isso, sua inclusão no delineamento teórico deste capítulo busca articular práticas e fundamentos em favor de uma leitura crítica e situada.

3.1 LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

“E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.”² O cerne do letramento é a emancipação do indivíduo, buscando capacitá-lo não apenas a formular questionamentos, mas também a internalizar a convicção de que possui o direito inalienável de buscar conhecimento. Trata-se, em suma, de transformar cada Fabiano em um oponente da ignorância, almejando conferir-lhe a habilidade e o desejo incessante de explorar os horizontes do saber.

Sem cair na armadilha de repetir clichês exaustivamente explorados em diversos trabalhos acadêmicos, esta seção irá iniciar com uma breve introdução ao conceito de letramento, antes de adentrar propriamente ao tema do letramento crítico.

Foi Mary Kato, em sua obra *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*, publicada em 1986, quem introduziu pela primeira vez o termo

² Trecho do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. p. 50.

"letramento" no contexto brasileiro. Contudo, o vocábulo "letramento" ganhou maior destaque em 1995, quando foi incluído nos títulos de obras significativas como *Os Significados do Letramento*, organizado por Angela Kleiman, e "Alfabetização e Letramento", de autoria de Leda V. Tfouni. Em outras palavras, como esclarece Soares (2010), o termo teria surgido da tradução da palavra inglesa "Literacy":

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2010, p. 17).

Assim sendo, o letramento vai muito além da simples capacidade de decodificar palavras; ele é um processo que tem implicações profundas em diversas áreas da vida individual e social, moldando as experiências e perspectivas das pessoas e influenciando a dinâmica da sociedade como um todo. A capacidade de ler e escrever está intrinsecamente ligada ao poder político e econômico. Indivíduos e grupos que são alfabetizados têm maior probabilidade de participar ativamente na política, buscar oportunidades educacionais e econômicas e exercer seus direitos como cidadãos.

Angela Kleiman conceitua o letramento como o estado ou condição alcançado por um grupo social ou indivíduo após assimilar a escrita. Essa assimilação não se limita apenas ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas abrange também a capacidade de compreender e produzir textos em diversos contextos sociais, culturais e institucionais. Logo, o letramento transcende a mera decodificação de letras e palavras, englobando uma compreensão mais profunda das práticas sociais e discursivas que envolvem a escrita. Em essência, nas próprias palavras da autora, a definição de letramento é a seguinte:

o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

Refletir sobre os significados do letramento, como destacado por Tfouni (2010), acende uma luz amarela contra a simplificação de sua compreensão apenas como um espectro da alfabetização e do ensino formal. Para ela, trata-se de um processo consideravelmente mais abrangente do que a alfabetização, sendo essencialmente

um fenômeno sócio-histórico. A autora estabelece ainda uma conexão entre o letramento e o desenvolvimento das sociedades. Nessa perspectiva, Tfouni (2010) esclarece que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (Tfouni, 2010, p. 23).

Assim, o letramento emerge como causa e efeito intrínseco ao desenvolvimento que permeia todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, o significado atribuído à palavra, conforme delineado pela autora, transcende os limites da escola e do processo de alfabetização, abrangendo processos sociais de maior amplitude. “O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (Tfouni, 1988, *apud* Mortatti, 2004, p. 89). As pessoas incorporam elementos das práticas de letramento em sua linguagem oral, ao invés de apenas reproduzir aquilo que lhes foi ensinado ou imposto. Essa ideia expande as potencialidades das práticas abarcadas pelo letramento.

Na sua análise reflexiva, a autora Brotto (2008) orienta sobre as variadas considerações relacionadas à diversidade de práticas que a palavra letramento pode englobar. Em suas palavras:

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (Brotto, 2008, p. 11).

O letramento é um conceito abrangente que engloba uma variedade de situações e contextos relacionados à leitura e escrita em diferentes estágios da vida e em diversas esferas sociais. Ele reflete a complexidade e a diversidade das práticas

de linguagem escrita na sociedade contemporânea. Pode se referir às atividades relacionadas à leitura e escrita que ocorrem antes mesmo do início da escolarização das crianças. Isso inclui a exposição a livros, revistas e outras formas de texto, bem como atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem escrita. Também abrange o processo formal de aprendizagem da leitura e escrita na escola, seja no estágio inicial ou em estágios mais avançados. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de decodificação, compreensão de texto e produção escrita. Além disso, o letramento pode se referir à participação de indivíduos analfabetos ou com baixo nível de alfabetização em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem escrita. Isso pode incluir situações em que esses indivíduos precisam interagir com documentos escritos, como formulários, cartas ou instruções. O letramento pode se referir à condição de grupos sociais que possuem diferentes níveis de habilidade em relação à leitura e escrita. Isso pode incluir grupos não alfabetizados ou com habilidades precárias de escrita, e como esses grupos se relacionam com práticas orais que têm influência da escrita.

Dessa forma, reconhecem a utilidade da leitura em suas vidas cotidianas, compreendendo as razões por trás de seu uso³. Soares (2009), ao reconhecer o desafio de encapsular toda a complexidade do termo letramento em uma única definição, não deixa de expressar sua própria interpretação para o termo: "Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (Soares, 2009, p. 39).

Conforme a visão de Soares (2009), simplesmente alfabetizar não assegura a formação de sujeitos letrados. O letramento demanda que esses sujeitos tenham a oportunidade de se envolver em situações que envolvam a escrita e a leitura, permitindo que se integrem a um ambiente letrado. De acordo com Soares (2009), nas "realidades de países como o Brasil, o contato com livros, revistas e jornais não

³ A esse respeito, Baumgärtner acrescenta que "não é apenas o contexto que determina os graus de formalidade. O conhecimento dos falantes sobre tais graus é também determinante sobre seus usos. As diversas práticas de escrita na sociedade podem ser realizadas por pessoas com um domínio mínimo da escrita, bem como por pessoas que dominam situações sociais mais complexas de uso da escrita." Pode-se inferir que tanto fala como escrita estão sendo vistas como práticas sociais de uso da língua, aproximando-se, portanto, das noções de oralidade e letramento. Estudos atuais sobre letramento e sobre relações entre oralidade e escrita abordam a escrita não como complemento da fala, mas como um domínio que interfere nas formas de sua organização, sendo também afetado. Tais modalidades de uso da língua intercambiam-se constantemente, num processo de coconstituição marcadamente bidirecional, em que a fala complementa/interfere na escrita e vice-versa. Essa é a noção de interpenetração (Baumgärtner, 2015, p. 45,46 e 47)

é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos do país não contribui para a formação de sujeitos letrados” (Soares, 2009, p.58).

É em cima desta ideia que Soares (2021) introduz uma importantíssima reflexão sobre a diferença entre o sujeito alfabetizado e letrado. Para ela, “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas, ser, de certa forma, letrado” (Soares, 2021, p.24). Isso porque se uma pessoa está inserida em um meio no qual a leitura e a escrita têm forte presença e influência, em que o interesse pela leitura de cartas, jornais e livros se faz presente, esta pessoa pode ser considerada letrada, já que “envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2021, p.24).

De maneira análoga, pode-se equiparar essa situação à de uma criança nos primeiros anos de vida, que ainda não domina completamente a habilidade da leitura e da escrita. Contudo, ela folheia livros, contempla imagens e são receptivas a histórias narradas a ela, imitando, assim, a função social intrínseca a esse processo. Sob classificações elementares, poder-se-ia rotulá-la como "analfabeta", no entanto, compreender-se-ia que, na verdade, ela sabe interagir nas diversas práticas sociais que exigem a leitura e a escrita. Isso se dá pelo fato de ela estar iniciando sua jornada no letramento, uma trajetória que se distingue, por sua vez, do processo de alfabetização.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. [...] A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada - e quem passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – [...] se torna letrada (Soares, 2021, p.36).

O sujeito letrado é alguém que compreende as nuances das funções sociais da linguagem, reconhecendo seu papel na sociedade, sua maneira de existir no mundo, suas interações sociais, sua conexão com contextos diversos e sua relação com os elementos culturais (Soares, 2021, p.30). Isso traz, para a arena do debate, o que Bryan Street chamou de a “grande divisão”.

Para contestar a "grande divisão" (letrado x iletrado) fundamentada em generalizações apressadas, Street (2014, p. 38) advoga por estudos de natureza etnográfica. Apenas através de relatos minuciosamente detalhados do contexto no qual as diversas práticas culturais discursivas estão imersas é possível compreender

mais plenamente os impactos das práticas de letramento em suas dimensões individuais e sociais.

O letramento não se confina exclusivamente ao sistema escolar, mas é incumbência primordial deste orientar seus alunos rumo a uma imersão mais profunda nas práticas sociais que abarcam a leitura e a escrita. Assim, o mero domínio da habilidade de ler e escrever palavras diversas não é suficiente para capacitar os indivíduos. Surge, portanto, a necessidade de que se tornem letrados e se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Neste cenário, o educador deve estar preparado e atualizado para responder às transformações da sociedade, que se refletem em todos os setores, sobretudo na esfera educacional. É crucial reconhecer que alguns profissionais da educação assumem uma postura inatingível, repletos de certezas, o que configura um equívoco, pois o conhecimento nunca se completa ou encerra, e o letramento ilustra claramente essa realidade (Kleiman, 1995, p. 29-30). Encerrando as reflexões, mas sem de fato esgotá-las, é crucial ressaltar que, apesar de, por vezes, o ambiente escolar restringir certas práticas de letramento, ele pode ser um dos principais catalisadores para disseminar o letramento. Um de seus objetivos primordiais é facultar aos alunos a participação em diversas práticas sociais que se valem da leitura e escrita como ferramentas para conduzir uma vida mais ética, crítica e, sobretudo, democrática.

Dessa forma, ao compreender que o letramento ultrapassa os limites da escola e se concretiza em práticas sociais diversas, torna-se imprescindível avançar para uma concepção que não apenas valorize a participação ativa em tais práticas, mas que também promova a capacidade de questionar e ressignificar os discursos que as sustentam. É nesse ponto que o letramento crítico se apresenta como desdobramento necessário: ele não se restringe ao domínio da leitura e da escrita em contextos sociais, mas exige que o sujeito leitor desenvolva consciência dos mecanismos ideológicos presentes nos textos, analisando-os à luz de suas condições de produção, circulação e efeitos. Assim, a perspectiva de Kleiman (1995) encontra continuidade e aprofundamento na proposta de Luke e Freebody (1997), ao deslocar o foco da mera inserção em práticas de leitura para a formação de leitores capazes de intervir criticamente no mundo social por meio da linguagem.

3.2 LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA PERSPECTIVA INTEGRADA DE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTURA

O letramento crítico envolve um conjunto de estratégias de leitura que promove habilidades de comunicação, interpretação de significados e consciência dos contextos de produção dos textos, estimulando análise, crítica e perspectivas de leitura alternativas, além de desenvolver meios para discutir e questionar textos do cotidiano. De acordo com Luke e Frebody (1997):

O letramento crítico considera uma variedade de princípios educacionais destinados a aprimorar as habilidades de comunicação e interpretação de significados. Isso envolve uma conscientização sobre os contextos em que os textos são produzidos, sua finalidade e os interesses envolvidos. O ensino do letramento crítico promove a adoção de perspectivas de leitura alternativas, estimulando a análise e crítica das funções sociais dos textos. Além disso, incentiva o desenvolvimento de estratégias que permitam discutir, reescrever e questionar os textos encontrados na vida diária (Luke; Frebody, 1997, p. 218).

Nesse sentido, analisar um texto sob a ótica do Letramento Crítico possibilita ao leitor "examinar e questionar as conexões entre perspectivas, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais" (Jordão; Fogaça, 2007). Nessa análise, é importante destacar a perspectiva, a intenção e o contexto sócio-histórico e econômico daquele que escreveu ou proferiu o texto, além de refletir sobre as vozes ou pontos de vista que foram negligenciados ou omitidos no texto. De acordo com Jordão e Fogaça,

[...] sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados (Jordão; Fogaça, 2007, p. 88).

Essa perspectiva é coerente com a apresentada por Baynham (1995), para quem o letramento crítico está estritamente relacionado ao engajamento do sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social. Isso significa que o letramento crítico não é apenas sobre a habilidade de ler e escrever, mas também sobre entender como a linguagem é usada para construir significados e influenciar as relações de poder na sociedade. Ao analisar um anúncio publicitário, um indivíduo engajado em letramento crítico

questionaria não apenas o que está sendo vendido, mas também, por exemplo, como o texto do anúncio é construído para persuadir e influenciar o público-alvo.

No caso deste trabalho com as metáforas, o aluno envolvido na prática do letramento crítico pode questionar as escolhas feitas em relação ao uso de um determinado "domínio-fonte" para retratar o sucesso, em contraposição a outras possíveis opções. Isso implica uma análise cuidadosa das razões subjacentes à seleção desse "domínio-fonte" específico, bem como das possíveis repercussões e efeitos que essa escolha pode ter sobre as percepções e entendimentos individuais e coletivos de sucesso.

Assumimos, portanto, que a interpretação de qualquer texto é influenciada pelas vivências e conhecimentos prévios do leitor. Repetimos aqui a ideia anterior: os significados dos textos não são estáticos ou universais, mas sim construídos de forma dinâmica e situacional pela interação entre o texto e o leitor, mediada pelo contexto social e cultural:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue (Leffa, 1996, p.22).

Assim, as práticas de letramento não são neutras, mas sim moldadas por valores e hierarquias sociais que refletem e reforçam determinadas visões de mundo e estruturas de poder.

Com isso, ao estudar as metáforas conceptuais do sucesso, é crucial considerar não apenas as manifestações linguísticas das metáforas, mas também as diversas maneiras pelas quais elas são interpretadas e contextualizadas pelos leitores em suas práticas de leitura e experiências de vida. Além disso, o estudo das metáforas, nessa perspectiva, lança luz sobre a relação de mútua influência entre nossos conceitos abstratos e a nossa experiência social e cultural no mundo.

De fato, a divisão entre o interno e o externo, um dos pilares das ciências cognitivas clássicas, tem sido cada vez mais questionada. Essa fronteira nítida entre o que se passa dentro da mente e o que acontece no mundo social reflete um pensamento cartesiano ainda presente na ciência. No entanto, será que a cognição pode ser compreendida sem considerar o meio em que ela se desenvolve?

O cognitivismo tradicional sustenta que a mente individual é o epicentro do conhecimento. Segundo essa visão, o ambiente externo é apenas um fornecedor de dados a serem processados e armazenados. A cultura, nessa perspectiva, nada mais é do que um conjunto de informações que cada indivíduo deve internalizar para agir corretamente dentro do seu meio. A sociedade, então, torna-se um panorama de fundo sobre o que a mente projeta suas operações. Mas será mesmo que a cultura pode ser reduzida a um simples banco de dados a ser acessado individualmente?

Aqui surge um problema fundamental: confundir processos sociais com habilidades mentais individuais. A maneira como uma sociedade organiza seu conhecimento e sua tecnologia não é reflexo da inteligência de seus indivíduos, mas sim do contexto histórico, cultural e social que molda sua cognição coletiva.

Uma alternativa a essa visão é a ideia de que os processos cognitivos não ocorrem apenas dentro da cabeça de um indivíduo isolado, mas sim em redes de interações que envolvem grupos, ferramentas e ambientes. O antropólogo Edwin Hutchins (1995) nos oferece um exemplo revelador: a navegação marítima. Em um grande navio militar, a condução segura do embarque não depende de um único sujeito, mas sim de um conjunto de indivíduos que trocam informações sobre velocidade, posição e direção. Cada membro da tripulação processa uma parte das informações e a computação final ocorre de forma distribuída, resultando em ajustes precisos na rota do navio. O pensamento, nesse caso, é coletivo.

E se mudarmos de cenário? Povos navegadores da Polinésia, sem acesso à cartografia ocidental ou aos instrumentos modernos, técnicas desenvolvidas igualmente sofisticadas para se orientar nos oceanos. No entanto, a lógica por trás de seus cálculos é radicalmente distinta daquela empregada no Ocidente. Isso nos ensina algo fundamental: há múltiplas formas de pensar e resolver problemas, cada uma enraizada em um contexto social e cultural específico.

A compreensão do pensamento humano, portanto, não pode se limitar à mente isolada. É preciso reconhecer que os processos cognitivos estão inseridos em tramas sociais complexas, onde a cultura não é um simples depósito de informações, mas um sistema vivo, dinâmico e fundamental para a própria forma como pensamos. Afinal, ninguém pensa sozinho: o pensamento individual carrega consigo a marca de uma sociedade inteira.

Vivemos em um mundo em que o aprendizado humano é, antes de tudo, uma experiência histórica e socialmente situada. Não se trata apenas de armazenar

informações ou processar cálculos abstratos, mas de compreender e interagir com fluxos contínuos de práticas culturais. Nesse jogo dinâmico, as pessoas não apenas aprendem, mas também transformam e são transformadas pelas realidades que vivenciam. Imagine, por exemplo, a realização de uma tarefa cotidiana. Ao cozinhar com alguém, não executamos apenas comandos isolados, mas seguimos uma coreografia de ações compartilhadas, rotinas construídas ao longo do tempo que organizam o pensamento e orientam a prática. Nesse sentido, o conhecimento não é um monumento estático armazenado na mente, mas um rio em movimento, moldado pelas margens da interação social.

Essa perspectiva nos leva a uma conclusão intrigante: a cognição não está exclusivamente dentro das mentes individuais, mas se expande para além delas. Onde termina o pensamento individual e começa a inteligência coletiva? Essa fronteira é fluida. Quem já trabalhou em equipe sabe que as soluções emergem não de um único gênio isolado, mas da inter-relação de várias mentes, cada uma contribuindo com sua bagagem cultural e histórica.

Voltemos ao campo da matemática, frequentemente tratado como o reino da lógica pura e universal. Uma criança que vende balas na rua pode calcular rapidamente o troco para um cliente, mas, diante de um problema semelhante na sala de aula, encontra dificuldades. O que muda? O contexto. O pensamento matemático não se manifesta no vácuo; ele se ancora na realidade vivida, nas demandas concretas da existência. Ignorar essa dimensão situada do conhecimento é um equívoco perigoso. Ao analisar a inteligência humana apenas pelos padrões formais de uma cultura específica, corremos o risco de estabelecer hierarquias artificiais. A crença de que o raciocínio legítimo é aquele desenvolvido dentro das normas escolares ocidentais nada mais é do que um etnocentrismo disfarçado de objetividade.

Se isso vale para a matemática, torna-se ainda mais evidente na linguagem. A língua não é um conjunto de regras frias, mas um fenômeno vivo, um ato social que se desdobra no tempo e no espaço. Como já enfatizaram pensadores como John Austin e Paul Grice, falar não é apenas emitir sons organizados, mas agir sobre o mundo. E essa ação, longe de ser neutra, carrega as marcas da história, da cultura e das relações de poder (Ferrari, 2022).

Compreender a cognição humana exige mais do que teorias abstratas e classificações rígidas. Exige um olhar atento para o fluxo das interações, para a dança

complexa entre o indivíduo e o coletivo. Pensar é um ato de estar no mundo, e todo pensamento é, no fim das contas, um diálogo com a própria história.

Se pensarmos na linguagem como ação, uma abordagem inevitável nos conduz à Teoria dos Atos de Fala, proposta por Searle (1969) e devedora dos trabalhos de Austin (1962). Essa teoria, ao postular que o sentido de uma sentença coincide com a intenção do seu enunciador, coloca o autor no centro absoluto da atividade interpretativa. O falante, segundo essa perspectiva, tem a missão de expressar suas intenções de maneira inequívoca, ao passo que o ouvinte ou leitor desempenha o papel quase burocrático de reconhecer essas intenções. Ocorre que, se por ventura houver qualquer desvio na interpretação do receptor, a culpa recai sobre ele: a interpretação correta é aquela que se alinha à intenção do locutor. Um modelo que, de forma sutil, confina a comunicação a um esquema quase mecanicista, no qual falar e compreender são processos estanques e unidimensionais.

Não por acaso, a Teoria dos Atos de Fala concebe a interação como um jogo de transmissão eficiente entre dois indivíduos independentes, ligados por um código comum, a língua. Assim, o ouvinte é reduzido à condição de receptor passivo, um mero decodificador de mensagens. Essa visão, que pode ter um charme cartesiano, advém do método de pesquisa privilegiado pelos teóricos dessa abordagem: a introspecção e a análise de sentenças isoladas, frequentemente inseridas em contextos imaginários. A introspecção, por mais fascinante que seja para uma abordagem filosófica, não dá conta da complexidade real da produção de sentido, pois ignora justamente o que torna a comunicação humana tão singular: a interação dinâmica entre os sujeitos e a reconfiguração contínua do significado.

Se existe algo que a experiência cotidiana nos ensina é que a linguagem não se restringe a um monólogo encapsulado em intenções individuais. O ouvinte não é um espectador inerte; ele desempenha um papel crucial na atribuição de sentido. Para que uma escolha linguística faça sentido, o falante precisa antecipar as reações do seu interlocutor, considerar o repertório partilhado e os contextos que moldam essa interação. Como ressalta Clark (1992), os conhecimentos que os falantes compartilham não emergem do vácuo, mas têm origens bem delineadas: derivam da comunidade a que pertencem (seja a comunidade brasileira, a dos linguistas ou a dos entusiastas de Roberto Carlos); das convenções culturais que se consolidam como conhecimentos comuns; e das experiências vividas coletivamente.

O conhecimento partilhado, portanto, é um organismo vivo, um tecido dinâmico que se expande com cada interação. Tudo o que foi dito, todos os elementos contextuais e até os gestos que acompanham a fala integram essa rede de significados compartilhados. Tomasello (2003) nos lembra de um dado fascinante: antes mesmo da linguagem, a cognição humana já se estrutura a partir do compartilhamento de atenção. Os bebês, ao observarem adultos apontando para objetos, aprendem a reproduzir esse comportamento e compreendem que há um propósito por trás desse gesto. Esse reconhecimento do outro como agente intencional é o alicerce sobre o qual se ergue a capacidade de referenciar o mundo por meio da linguagem.

Essa habilidade, que nos parece trivial, é exclusiva da espécie humana e está na base da construção de símbolos e da própria linguagem. O que se percebe, então, é que a comunicação linguística não se dá de maneira isolada e mecânica, como um mero jogo de emissão e recepção de mensagens, mas como uma atividade eminentemente social e colaborativa.

A ideia de que a linguagem é uma ação conjunta é central também para Clark (1996), que propõe que falar é um empreendimento coletivo, um processo por meio do qual os participantes não apenas transmitem informações, mas constroem sentidos juntos. Esse modelo rompe com a imagem do falante onipotente e do ouvinte passivo, sugerindo que cada ato de fala é, na verdade, um empreendimento cooperativo. Dessa forma, não basta que um autor tenha intenções; é necessário que haja um espaço compartilhado onde essas intenções possam ser negociadas e reconstruídas. Assim, longe de ser um código fixo, a língua se revela como um fenômeno dinâmico, um jogo de interações onde o sentido está sempre em construção.

Mesmo em interações cotidianas, a negociação de sentidos é visível. Uma frase dita com seriedade pode ser recebida como ironia, e a reação dos ouvintes pode forçar o falante a reformular sua intenção original. Um político pode ver sua declaração reinterpretada pela imprensa, independentemente de suas tentativas de controle. Uma piada pode ser entendida como ofensiva, ainda que o locutor insista em sua inocência. O que está em jogo não é apenas a intenção de quem fala, mas o contexto em que se fala e os mecanismos sociais que determinam quais interpretações prevalecerão.

Compreender a linguagem como uma ação conjunta é apenas o primeiro passo. É necessário ir além e percebê-la como uma construção social, onde cada interação é atravessada por disputas de poder, assimetrias comunicativas e

negociações incessantes de sentido. Afinal, como bem sabemos, o que é dito nunca é apenas uma questão do que se quer dizer, mas do que o outro está disposto a compreender.

Apesar da relevância dessas perspectivas interacionais, nota-se que elas não se aprofundaram nos aspectos cognitivos do processo comunicativo. Como apontam diversas correntes teóricas, a interação é tratada prioritariamente como um fenômeno social, relegando as dimensões mentais a um segundo plano ou até mesmo ignorando-as. No entanto, uma explicação abrangente do processamento cognitivo deve considerar que a linguagem — assim como outros processos mentais — se desenvolve em contextos reais de uso. Dessa forma, um modelo cognitivo adequado precisa abarcar a interação, a negociação e a sensibilidade ao contexto como elementos essenciais ao processamento da linguagem.

Diante dessa constatação, diversos pesquisadores têm buscado integrar perspectivas contextuais aos estudos sobre cognição humana, reconhecendo a centralidade da interação na construção do significado. O processamento textual, por exemplo, tornou-se um campo privilegiado para tais investigações, englobando desde a identificação de tópicos principais e inferências até a coesão e coerência globais dos textos. O desenvolvimento de sistemas artificiais para processamento de linguagem evidencia o quanto a compreensão textual envolve fatores que extrapolam a estrutura gramatical, demandando modelos que incorporem o dinamismo da interação humana e a flexibilidade do contexto na construção dos sentidos.

3.3 UM OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES DA LINGUAGEM NA INTERFACE COM COGNIÇÃO E CULTURA

A língua e a linguagem, segundo Bagno (2014, p. 10), são mais do que meras ferramentas de comunicação; elas são os alicerces do conhecimento humano. Em cada campo de saber, desde a física até a filosofia, a linguagem se revela essencial para a construção e a transmissão de ideias complexas. Pensemos em Albert Einstein, cuja equação $E=mc^2$ transformou nossa compreensão do universo. Sem os símbolos e conceitos da matemática, e sem a capacidade de Einstein de articular esses conceitos de forma compreensível, tal avanço teria sido impossível. A linguagem, portanto, não apenas permite a formulação de hipóteses e teorias, mas também a sua disseminação global. Mais do que um simples instrumento de

comunicação, a linguagem constitui ação: é por meio dela que agimos no mundo, construímos significados e produzimos conhecimento. É através e pela linguagem que o saber se torna acessível, que ultrapassamos barreiras culturais e linguísticas e que enraizamos experiências na consciência coletiva da humanidade. Assim, reconhecer a importância da língua e da linguagem é reconhecer a própria essência do progresso e da civilização.

Marcos Bagno (2014) destaca uma particularidade na ciência da linguagem: a impossibilidade de separar o objeto de estudo da ferramenta utilizada para analisá-lo. Diferente das outras ciências, que criam uma metalinguagem específica para descrever seus fenômenos, a linguística usa a própria língua como seu instrumento analítico. Isto significa que, ao falarmos sobre a língua, estamos simultaneamente utilizando-a. Portanto, na linguística, a língua é a metalinguagem, o que torna seu estudo singular: o meio e o objeto de investigação são inseparáveis, refletindo a complexidade e a profundidade da comunicação humana. É um convite para reconhecer a beleza e a complexidade do nosso principal meio de expressão.

Há, conforme Bagno (2014), uma estreita relação entre os seres humanos e a linguagem. Para ele, ecoando as palavras de Lyon, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um elemento profundamente enraizado em nossa existência. Nós estamos imersos na linguagem, que não apenas molda nosso meio social externo, mas também permeia nosso interior, influenciando nossa constituição física e psicológica. Dessa forma, a análise neutra e distanciada da linguagem se revela um desafio singular, pois estamos lidando com algo que é inseparável de nossa própria identidade e experiência de mundo.

Somos seres feitos de carne, osso e linguagem. Estamos mergulhados na linguagem tanto quanto os peixes estão mergulhados na água. A linguagem é o ambiente em que vivemos, e até mais do que isso: nossa experiência com a linguagem é ainda mais radical do que a do peixe com a água, porque a água existe fora do peixe, enquanto a linguagem existe tanto fora de nós, no nosso meio social, quanto dentro de nós, no nosso cérebro. A linguagem faz parte da nossa própria constituição física, fisiológica (constituição que inclui também nossa psique, já que não faz sentido separar corpo e mente, que são uma coisa só) (Bagno, 2014, p.11).

Podemos perceber, então, que existe uma profunda interação entre linguagem e sociedade ao enfatizar que a linguagem é essencialmente social, refletindo a natureza gregária dos seres humanos. Segundo Bagno (2014), nossa existência se

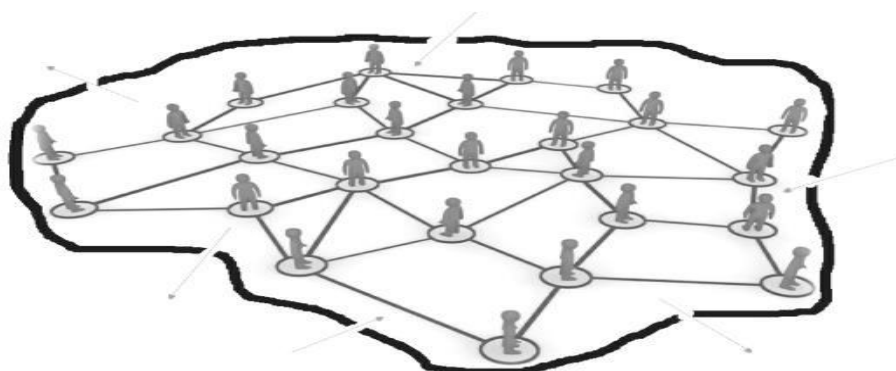
fundamenta na convivência coletiva, um princípio delineado por Aristóteles há milênios segundo o qual a linguagem desempenha o papel crucial de manter as comunidades humanas coesas e interligadas. Podemos perceber, então, que existe uma profunda interação entre linguagem e sociedade ao enfatizar que a linguagem é essencialmente social, refletindo a natureza gregária dos seres humanos. Segundo Bagno (2014), nossa existência se fundamenta na convivência coletiva, um princípio delineado por Aristóteles há milênios, segundo o qual a linguagem desempenha o papel crucial de manter as comunidades humanas coesas e interligadas. Tal compreensão pode ser observada, por exemplo, na diversidade de usos linguísticos que emergem das práticas sociais cotidianas: é no convívio, na troca e no diálogo que os sujeitos desenvolvem determinadas competências linguísticas e comunicativas, fundamentais para a participação plena na vida em sociedade. Portanto, ao estudar a linguagem, é imperativo considerar suas dimensões tanto individuais quanto sociais, a linguagem une aspectos biológicos individuais e construções culturais sociais, formando uma estrutura inseparável e vital para a experiência humana.

Diante das considerações feitas até aqui, de acordo com o linguista, a linguagem é um fenômeno cognitivo intrinsecamente ligado à capacidade humana de adquirir conhecimento. Esse processo, segundo Bagno (2014), é complexo e profundo, influenciado pelos sentidos físicos e pelas reações mentais que eles provocam, operando de maneira espontânea e muitas vezes inconsciente. A palavra "cognição", derivada do verbo latino "cognóscere", que deu origem ao termo "conhecer" em português, é apresentada como uma versão técnica e científica do conceito mais amplo de conhecimento. Bagno (2014) ressalta que tanto em latim quanto em português, o prefixo "co-" implica uma ideia de "com", sugerindo que o conhecimento e a cognição são construídos em comunidade, através de interações sociais e culturais. Ele argumenta que toda forma de conhecimento é, portanto, socialmente construída, dependendo da colaboração e da troca entre indivíduos. Essa interação contínua é crucial para manter o conhecimento dinâmico e relevante, enquanto sua ausência pode resultar em estagnação e perda de significado, transformando o conhecimento em algo tão estático quanto o "cimento". Bagno enfatiza, assim, a importância vital da dimensão sociocultural na formação e evolução do conhecimento humano.

A linguagem é um fenômeno de rica complexidade que transcende a simples habilidade biológica de comunicação. Marcos Bagno explora essa intrincada teia

sociocognitiva ao afirmar que, além de ser uma capacidade exclusiva da espécie humana para adquirir, produzir e transmitir conhecimento através de representações e simbolizações do mundo, a linguagem também desempenha um papel fundamental na coesão social. Para Bagno, não somos apenas usuários passivos da linguagem que falamos; somos ativos produtores, cultivadores, preservadores e transformadores dessa língua. Esta dinâmica ocorre dentro de uma comunidade humana onde a linguagem não é estática, mas sim moldada e influenciada por fluxos políticos, econômicos e, sobretudo, culturais. Cada indivíduo contribui de maneira única para a evolução contínua da língua, enriquecendo-a com suas próprias experiências e perspectivas. Assim, a linguagem não apenas reflete, mas também constrói e perpetua a identidade cultural e social de uma comunidade, revelando-se como uma força vital na experiência humana coletiva.

Figura 1 – Esquema de cognição social



Fonte: Bagno (2014).

Nessa figura, bastante esquemática, o pequeno círculo em torno de cada indivíduo representa sua cognição particular, seus conhecimentos, suas habilidades e todo o conjunto de crenças, valores, ideias, preconceitos, superstições etc. que ele detém. A linha que conecta os indivíduos entre si é a linguagem, a ferramenta biológico-social que nossa espécie desenvolveu para sobreviver em comunidade.

A interação entre linguagem, cognição e cultura revela uma rede complexa que define a dinâmica das comunidades humanas. Cada indivíduo contribui para uma cognição social, resultado da soma das cognições individuais dentro de uma comunidade. Isso implica que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio essencial para a construção e transmissão do conhecimento coletivo. A fronteira cultural de uma comunidade não é rígida; ao

contrário, é suficientemente flexível para permitir influências culturais mútuas com outras comunidades. Essas interações não apenas enriquecem as práticas locais, mas também contribuem para um cenário mais amplo de coevolução, em que linguagem, cognição e cultura se desenvolvem de forma interdependente ao longo do tempo. O conceito de coevolução surge como uma abordagem vital para compreender as profundas inter-relações entre esses elementos, destacando como as mudanças em uma esfera frequentemente reverberam nas outras, refletindo a complexidade dinâmica das influências culturais e linguísticas que moldam e são moldadas pela vida em sociedade.

Para o ser humano, a capacidade de construir e participar de um mundo mental compartilhado é crucial. Essa habilidade singular não apenas nos distingue das outras espécies, mas também impulsionou um desenvolvimento cultural notável ao longo da história. Nossa intensa socialidade, em que coordenamos atenção, objetivos e interações com outros indivíduos, é fundamental para a criação e evolução contínua da cultura. Esta dinâmica não se limita à troca de informações; envolve também a habilidade de registrar e interpretar as complexas consequências sociais e psicológicas das nossas interações. Dessa forma, a cultura não é apenas um produto das relações individuais, mas uma construção coletiva que tanto molda quanto é moldada pelos variados contextos em que se desenvolve. Cada vez que nos comunicamos verbalmente, ativamos uma rede complexa de componentes pessoais e sociais que se entrelaçam em uma tapeçaria de significados e influências, revelando a profunda interdependência entre linguagem, cultura e identidade humana. A esse respeito, Bagno (2014, p. 17) considera o seguinte:

Abrir a boca e começar a falar uma língua é, instantaneamente, criar um ambiente sociocultural e sociocognitivo moldado pelos falantes daquela língua. É criar um contexto de relações e interações. Ou seja: língua é contexto.

A linguagem, como fenômeno sociocognitivo, nos revela a essência da experiência humana. Ao testemunharmos um acidente ou ouvirmos um relato sobre ele, nosso cérebro constrói representações mentais que não são meramente registros passivos, mas sim interpretações ativas moldadas por nossas vivências e contextos sociais. Este processo de compreensão ocorre simultaneamente ao processamento da informação, refletindo a natureza contínua e gradativa da cognição. Além disso, a linguagem, essa ferramenta vital de coesão social, é profundamente enraizada em

nossas interações culturais e históricas. Assim, a linguagem nos lembra, constantemente, que somos seres de carne, osso e palavra, imersos em um contexto que é tanto interno quanto externo, pessoal e coletivo. Como ressalta Dijk (2022, p. 15),

o ouvinte e a testemunha podem ter outras informações cognitivas, tais como crenças, opiniões ou atitudes em relação a tais acontecimentos em geral ou, ainda, motivações, objetivos ou tarefas específicas no processamento de tais acontecimentos. Assim, de forma mais geral, pressupomos que compreender envolve não somente processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas.

Os processos sociocognitivos que moldam a linguagem são fascinantes e revelam muito sobre a evolução cultural e cognitiva humana. Por exemplo, a palavra "mais", que originalmente significava "maior quantidade" em latim, passou a assumir também o sentido de "oposição" e "diferença" ao longo do tempo. Inicialmente utilizada em construções comparativas para indicar superioridade quantitativa, a palavra começou a ser associada a superioridade qualitativa, criando uma distinção e, por conseguinte, uma oposição entre os elementos comparados. Esse processo demonstra como a linguagem evolui não apenas em resposta a necessidades comunicativas, mas também como reflexo das mudanças cognitivas e culturais. Assim, ao estudar as transformações linguísticas, compreendemos melhor como os seres humanos constroem significados e se adaptam às novas realidades sociais e culturais.

A metáfora, enquanto estratégia cognitiva e comunicativa, revela como a mente humana recorre a experiências concretas do corpo e da cultura para elaborar conceitos abstratos. Basta pensar em expressões como “ter o braço direito” ou “estar por cima”, que, a partir de vivências físicas e sociais, passam a denotar proximidade, confiança ou superioridade. Esse processo mostra que metáforas não são ornamentos da linguagem, mas modos de organizar o pensamento e de estabelecer conexões entre cognição, cultura e comunicação. Fenômenos semelhantes ocorrem quando, em português, distinguimos graficamente “mas” (conjunção adversativa) e “mais” (advérbio de intensidade), embora ambos compartilhem origem histórica e possam gerar confusões de uso. Esse mesmo processo de diferenciação semântica se verifica em outras línguas, como o italiano (*più/ma/però*) ou o francês (*plus/mais*), evidenciando um domínio geral de funcionamento metafórico no qual contrastes,

intensificações e oposições se articulam na evolução linguística. Em resumo, a metáfora não é apenas flexibilidade da língua, mas um verdadeiro mecanismo cognitivo de produção de sentidos que atravessa culturas e práticas comunicativas.

Dando continuidade às reflexões sobre a linguagem enquanto prática social situada, é possível avançar na análise das formas que ela assume no tecido das interações comunicativas. A linguagem, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito, o insere em práticas sociais mediadas por formas culturais e históricas de significação. A metáfora, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como figura de linguagem ou artifício estilístico, mas como um operador discursivo fundamental na produção de sentidos. Ela evidencia os modos como os sujeitos, situados em contextos socioculturais específicos, reelaboram o mundo por meio da linguagem. É nesse ponto que se torna necessário avançar a discussão sobre a linguagem como fenômeno relacional entre indivíduo, sociedade e cultura, para refletir sobre os modos de materialização desse processo — ou seja, os modos pelos quais os sentidos se estabilizam, circulam e se transformam em práticas discursivas e gêneros textuais. Texto e discurso, nesse sentido, não são entidades estanques, mas dimensões interdependentes da atividade enunciativa, que tornam visível a complexidade das interações languageiras. Ao articular essas noções, é possível compreender como a linguagem, atravessada por marcas de historicidade e por intenções comunicativas, atua como instância de construção de significados, de negociação de identidades e de mediação das experiências humanas.

3.4 A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

Lakoff e Johnson instigam uma verdadeira revolução nas investigações acerca da metáfora, com a obra, *Metáforas da vida cotidiana*, lançada em 2002, no Brasil. Para eles, a metáfora não é meramente um fenômeno linguístico; ela integra-se à vida cotidiana, permeando nossos pensamentos e ações:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico — é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por esta razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na

linguagem, mas também no pensamento e na ação. (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45).

Diante dessa revelação, o sistema conceitual humano passa a ser encarado como profundamente metafórico; ou seja, os processos que moldam o pensamento são estruturados e definidos por metáforas. Como afirmam Lakoff e Johnson (2002, p. 48), "o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada". No entanto, tal fato não é algo que se tenha plena consciência, uma vez que frequentemente as pessoas pensam e agem de maneira automática.

A metáfora emerge como uma forma de conceituar as experiências humanas, estabelecendo um mapeamento entre dois domínios (do domínio-fonte para o domínio-alvo). No entanto, conforme delineado por Lakoff e Johnson (2002, p. 24-25), apenas uma parcela do conceito no domínio-fonte é empregada para estruturar o conceito no domínio-alvo. Na metáfora (2002, p.115) "AMOR É GUERRA", alguns elementos do domínio fonte "GUERRA" (como lutar e conquistar) são utilizados para construir o conceito de AMOR. Em outras palavras, certas ações relacionadas ao amor são parcialmente moldadas pelo conceito de guerra. Quando se diz, por exemplo, "Ele lutou por ela" ou "Apesar de seus esforços, o rapaz não conseguiu conquistá-la", compreende-se que não se está falando de uma batalha física, mas sim de atitudes que correspondem à parte do conceito no domínio fonte "GUERRA" e que fazem parte da forma comum de se falar sobre o AMOR.

Não se busca aqui reproduzir de maneira canônica o que Lakoff e Johnson postularam, mas refletir sobre a teoria deles. A intenção é também, na medida do possível, lançar luz sobre os pontos mais enigmáticos e herméticos para os leitores vindouros. Assim, buscando evitar que estes esforços sejam em vão, tenta-se esclarecer a complexidade envolvendo a questão dos domínios.

O domínio-fonte, nessa perspectiva, emerge como o território conceitual original e fundamental, atuando como a base para desvendar e conceber outro território chamado de "domínio-alvo". Esse domínio-fonte desenha as metáforas e analogias que são hábeis para organizar e compreender o domínio-alvo. Já o domínio-alvo, por sua vez, configura-se como o território conceitual que está sendo desvendado ou concebido com base nas metáforas que emanam do domínio-fonte. Ele representa o conceito-alvo para o qual a metáfora está sendo aplicada, proporcionando uma compreensão mais abstrata ou intrincada por meio de analogias

com algo mais tangível ou familiar. Por isso, a teoria da metáfora conceptual sugere que muitos conceitos abstratos são compreendidos e estruturados por meio de metáforas que se originam em experiências mais tangíveis e concretas, proporcionadas pelos domínios fonte.

Na investigação sobre a ocorrência da metáfora conceptual, Lakoff e Johnson (1980; 1999) partem de duas teses fundamentais: (i) os conceitos abstratos são amplamente metafóricos, ou seja, o que não faz parte da realidade concreta é conceptualizado na realidade física por meio de domínio da experiência física; (ii) a mente é essencialmente corpórea, o que significa que os conceitos derivam da experiência sensório-motora. Eles estruturam o que é percebido, como se lida com o mundo e como um indivíduo lida com outras pessoas. Essas construções conceptuais influenciam as experiências e as ações individuais e, ao se estabelecerem na cognição, servirão de base para futuras aplicações linguísticas durante a comunicação. (Vanin, 2019, p. 193-194)

Vanin (2019, p. 194) ilustra isso ao sugerir que quando alguém expressa que "está sem chão", não está simplesmente descrevendo uma falta de suporte físico, mas sim evocando uma série de significados emocionais e psicológicos ligados a um evento perturbador. Essa expressão, embora baseada em um elemento concreto, transmite uma sensação de desorientação e vulnerabilidade. Da mesma forma, quando alguém menciona que "congelou" diante de uma situação difícil, não está descrevendo literalmente uma mudança de temperatura, mas sim comunicando uma reação emocional de paralisação ou bloqueio.

Continuando a reflexão, a fim de não deixar nenhum aspecto sem esclarecimento, vale salientar que um mesmo território conceitual alvo pode ser moldado por diferentes territórios conceptuais fontes, dependendo do contexto de cada situação (2002, p. 163). As metáforas "AMOR É GUERRA", "AMOR É LOUCURA" e "AMOR É MAGIA" compartilham o mesmo território conceitual alvo (AMOR) e têm diferentes territórios conceptuais fontes (GUERRA, LOUCURA, MAGIA). Em outras palavras, o 'amor' pode ser compreendido (conceptualizado) em termos de 'guerra', 'loucura' ou 'magia'.

De maneira geral, e sem a pretensão de ser absolutista, pois se quer evitar assertivas demasiadamente abrangentes neste contexto, os conceitos ligados às emoções, notadamente ideias abstratas — é crucial ressaltar esse ponto —, como amor, felicidade, tristeza, entre outros, são quase que integralmente estruturados por metáforas.

O conceito de AMOR, por exemplo, é fortemente estruturado metaforicamente: AMOR É UMA VIAGEM, AMOR É UM PACIENTE, AMOR É UMA FORÇA FÍSICA, AMOR É LOUCURA, AMOR É GUERRA etc. O conceito de AMOR tem um núcleo que é minimamente estruturado pela subcategorização AMOR É UMA EMOÇÃO e por ligações com outras emoções, por exemplo, gostar. Isso é típico de conceitos de emoção que não são claramente delineados em nossa experiência de forma direta e, portanto, devem ser compreendidos, primeiramente, de forma indireta, via metáfora. (Lakoff; Johnson, 2002, p. 163).

Dessa forma, pode ser desafiador assimilar a conclusão que se apresenta: a linguagem que se emprega ao falar sobre o amor "não é poética, ornamental ou retórica; é literal" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 48). A forma de falar e agir em relação ao amor reflete a maneira como ele é concebido. Essa visão sobre o amor influencia a maneira como o ser humano se relaciona com esse sentimento, moldando suas ações no mundo.

A imagem que se desenha neste momento e que ganha contornos mais definidos é a de que muitos dos conceitos empregados para decifrar o mundo e expressar as experiências humanas estão enraizados em metáforas. Estas, por sua vez, funcionam como meios de organizar conceitos abstratos por meio de experiências mais palpáveis e sensoriais.

Essas metáforas desempenham um papel crucial na configuração do pensamento, ou seja, na cognição e linguagem. A interpretação cotidiana do mundo, seja ele real ou imaginário, é mediada por meio de metáforas. Elas estão intrínsecas na linguagem do dia a dia e nos pensamentos, moldando a forma como se percebe e se interage com o ambiente ao redor (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45-46). Ao admitir a presença onipresente de metáforas na vida diária, a sugestão é de que essas metáforas não se limitam a ser apenas figuras de linguagem, mas sim constituem estruturas cognitivas essenciais que modelam a compreensão do mundo. Essa percepção é crucial para a teoria da metáfora conceptual, ressaltando a importância dessas metáforas na construção de significado e na organização de vivências mentais. Além disso, percebe-se como essas vivências mentais se refletem nos diversos gêneros textuais, abrangendo suas distintas esferas de aplicação. Veja, por exemplo, o que Vanin (2019, p. 196) tem a dizer a esse respeito:

Os significados emergem dinamicamente no discurso e na interação social: "ao invés de serem fixos e pré-determinados, eles são ativamente negociados pelos interlocutores com base no contexto

físico, linguístico, social e cultural". Nesse sentido, a metáfora é, ao mesmo tempo, um recurso conceitual, linguístico, neurocorporificado e sociocultural, isto é, um fenômeno situado. O contexto é construído a partir das experiências de cada participante da interação, e por isso os entendimentos são tão particulares. O que chamamos de conhecimento prévio é enquadrado na concepção de cognição situada, que postula a natureza perspectiva e interacional da cognição. Uma pessoa cogniza relativamente ao espaço perceptual/conceitual em que se insere. Então, em um contexto de doença, cada pessoa irá elaborar sua própria enfermidade a partir do que sente, e em geral dá pistas desse processo pela emergência dos conceitos inerentes a sua narrativa. Por isso, os domínios não possuem um significado específico atrelado, nem uma valência fixa, isto é, não há sentidos inerentemente positivos ou negativos.

Como analisado até agora, a reflexão nos conduz à compreensão de que o sistema conceitual de cada indivíduo é tecido por metáforas, em que um conceito de uma ideia mais abstrata (domínio-alvo) é delineado em termos de outra ideia cuja experiência é percebida como mais tangível (domínio-fonte). Lakoff e Johnson (2002) sublinham a presença dos seguintes distintos tipos de metáforas: a) Metáfora no domínio do literal; b) Metáfora literal *versus* metáfora imaginativa; c) Metáfora viva *versus* metáfora morta.

Tome-se, por exemplo, locuções como "estou num patamar avançado" ou "preciso dar um ponto final". A princípio, podem parecer expressões de cunho literal, mas, segundo a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002, p. 107-110), essas são metáforas que se valem de conceitos espaciais para ilustrar vivências mais abstratas.

Resumindo, as metáforas no domínio do literal são aquelas que configuram a linguagem e o pensamento do dia a dia, mesmo quando não se está conscientemente empregando expressões poéticas ou figurativas. São estruturas fundamentais que permeiam a comunicação cotidiana e a compreensão do mundo.

Nesta etapa, é imprescindível abordar a visão de Lakoff e Johnson (2002, p. 121-122) acerca da metáfora literal e imaginativa, uma distinção crucial na teoria da metáfora conceitual. Conforme expresso por Carlos Drummond de Andrade: "Se alguém afirma que vai elucidar algo em breves palavras, é quase garantido que empregará três mil e, ao final, não elucidará nada." Dessa forma, nesta etapa, não se trata de uma empreitada para ser concluída de maneira sucinta. Em vez disso, será uma tentativa de oferecer a melhor explicação possível, ainda que demandando o máximo de palavras.

Bem, a metáfora no domínio do literal encontra sua exemplificação na metáfora "TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES". Nessa instância, incorpora-se termos do domínio da construção como construir, alicerçar etc. para discutir o conceito de teoria. Entretanto, limita-se a utilizar a estrutura básica e a faceta externa do conceito de CONSTRUÇÃO, ou a porção relacionada ao processo construtivo, para dar forma ao conceito de TEORIA. Note que essa formulação ocorre de maneira quase metonímica. Os elementos internos, como cômodos, telhados e corredores, que são características intrínsecas de uma construção, são deixados de lado quando se discute teorias. Esse exemplo ilustra que, ao edificar um conceito metafórico, uma parcela do conceito do domínio fonte é incorporada, enquanto outra é omitida.

Contudo, quando a parte "não utilizada" da metáfora emerge em expressões linguísticas, essas expressões transcendem o domínio da linguagem literal, passando a constituir uma linguagem "figurada" ou "imaginativa". Isso ocorre porque tais formas de expressão não representam uma maneira convencional de discutir o conceito. Desse modo, surge a metáfora imaginativa, ilustrada por Lakoff e Johnson (2002, p. 122) por meio de expressões linguísticas que atualizam a metáfora "TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES":

- a) A teoria dele tem milhares de quatinhos e corredores compridos e tortuosos;
- b) Ele prefere pesadas teorias góticas cobertas por gárgulas.
- c) Teorias complexas normalmente apresentam problemas de encanamento.

Dessa forma, os estudiosos chegam à conclusão de que expressões literais, como 'Ele construiu uma teoria', e expressões imaginativas, como 'Sua teoria reveste-se de gárgulas', podem ser consideradas exemplos de uma mesma metáfora abrangente TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES (Lakoff; Johnson, 2002, p. 122).

Na visão de George Lakoff e Mark Johnson (2002), a metáfora morta diz respeito a uma metáfora que se incorporou à linguagem e ao pensamento cotidiano, mas que as pessoas raramente recorrem. Diferentemente das metáforas convencionais e automáticas, essa metáfora não é utilizada de maneira rotineira. Vale destacar que o termo "morta" não sugere a perda de utilidade da metáfora, mas sim que ela não se enraizou tão profundamente no uso comum da língua.

No contexto das metáforas mortas, conforme expresso pelos próprios autores, (2002) trata-se daquelas que não são empregadas de maneira sistemática,

permanecendo isoladas, como exemplificado pela expressão "pé da montanha", derivada da metáfora "MONTANHA É UMA PESSOA". Nesse caso específico, apenas a parte correspondente ao pé da montanha é comumente utilizada, pois raramente nos referimos à cabeça, ombro ou tronco da montanha em discursos cotidianos. Assim sendo, essa constitui uma instância característica de metáfora marginal em nossa língua e cultura, podendo ser considerada "morta" devido à sua infrequência em nossas interações regulares.

Exemplos como pé de montanha são idiossincráticos, não sistemáticos e isolados. Não interagem com outras metáforas, não desempenham papel importante em nosso sistema conceitual e, portanto, não são metáforas que vivenciamos (Lakoff; Johnson, 2002, p. 124).

Até este momento, explorou-se diversos exemplos de metáforas conceituais e suas expressões linguísticas metafóricas. Agora, vai ser abordada a distinção entre essas duas definições. A metáfora conceitual, destacada em caixa alta, oferece um conceito de uma coisa em termos de outra, como no caso de DISCUSSÃO É GUERRA, onde se pode empregar alguns aspectos do domínio GUERRA (atacar, ganhar etc.) para elaborar o conceito de DISCUSSÃO. Por sua vez, a expressão linguística metafórica é a manifestação verbal de uma metáfora conceitual, exemplificada em frases como "Ele atacou todos os meus argumentos" ou "Nunca ganhei uma discussão com meu chefe". Estes são exemplos de expressões linguísticas metafóricas que atualizam a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA.

As metáforas presentes na linguagem são uma expressão do modo como o indivíduo interpreta e conceitualiza certos temas. Essa operação cognitiva envolve o uso de um domínio experiencial mais tangível, intimamente conectado à experiência corporal e ao mundo ao redor, para compreender ou conceituar um domínio mais abstrato. Este último, de natureza mais complexa, não permite uma representação direta por meio da experiência humana. Portanto, são as vivências corpóreas humana, de diversas dimensões, que, ao serem recorrentes e co-ocorrentes, originam metáforas que permeiam a forma de expressão.

As categorias e conceitos da nossa existência não constituem algo "dado", anterior à sua expressão na linguagem. Na verdade, são construídos na e pela linguagem, a partir das experiências no contexto socio-bio-cultural.

Na esteira desse pensamento, a linguagem é entendida no campo da Linguística Cognitiva como espelho da cognição corporificada. Shapiro

destaca duas questões relacionadas a essa forma de enquadrar a cognição: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência oriundos de um corpo com várias capacidades sensório-motoras. Segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais se relacionam a uma perspectiva mais abrangente, que inclui os contextos psicológicos e cultural. Subvertendo a construção dual entre corpo e mente, Shapiro argumenta, pois, que a natureza peculiar de nossos corpos e mentes se integra ao contexto de nossas relações pessoais e às condições históricas, sociais e culturais. Edelman vai mais além e discorre quanto à interação entre a mente, o corpo e o ambiente, ou seja, uma totalidade gestáltica que traduz a organicidade do ser humano vivo em interação com seu ambiente. Nessa perspectiva, não se separam o organismo, seu nicho, seus padrões de comportamento e seus processos de significação (Mayer, 2019, p. 153)

Neste momento, é pertinente realizar uma distinção entre as ideias de "metáfora conceptual" e "expressão metafórica". Uma expressão metafórica refere-se a uma construção linguística que transmite uma metáfora conceptual, ou seja, representa uma expressão de um pensamento metafórico. Por outro lado, a metáfora não se apresenta como uma expressão linguística em si, mas sim como um processo que envolve imagens mentais, permitindo a criação de projeções entre diferentes domínios. Essas projeções, no nível linguístico, podem se concretizar de diversas maneiras.

Conforme a Teoria das Metáforas Conceptuais, a metáfora é um fenômeno cognitivo que implica na conceitualização de um domínio mental por meio de outro. Nessa perspectiva, os estudiosos estabelecem uma distinção clara entre a metáfora conceptual, que representa um conjunto de correspondências sistemáticas entre dois domínios conceptuais (um domínio-fonte ou origem e um domínio-alvo ou objetivo), e as expressões metafóricas. Estas últimas são definidas como construções linguísticas que evidenciam a conceitualização metafórica subjacente, sendo validadas por esse processo conceptual.

A ideia central na teoria da metáfora conceptual é a de mapeamento, que representa as correspondências metafóricas organizadas entre conceitos diversos. Os mapeamentos são alinhamentos existências entre domínios conceituais, fundamentados nas interações perceptuais humanas, nas experiências corpóreas e na manipulação de objetos. Em outras palavras, o mapeamento metafórico consiste na conexão sistemática e organizada entre diferentes domínios conceituais. Essa fundação é essencial na teoria da metáfora conceptual, onde conceitos de um domínio mais tangível (domínio-fonte) são empregados para interpretar e conceber um

domínio mais abstrato (domínio-alvo). Esse processo de mapeamento possibilita a transferência de estruturas e padrões de um domínio para outro, simplificando a compreensão de conceitos complexos por meio de experiências mais conhecidas e sensoriais (Lakoff, 1992).

Dado que o tema não é de fácil compreensão, buscar-se-á elucidar o conceito de mapeamento metafórico utilizando a expressão consagrada "TEMPO É DINHEIRO", segundo a teoria de Lakoff e Johnson (2002), nessa metáfora conceptual, o domínio-fonte, representado por "DINHEIRO", figura como um conceito mais palpável e familiar. A transferência de estruturas e padrões desse domínio para o domínio-alvo, que é o "TEMPO", um conceito mais abstrato, é o que caracteriza o mapeamento. Dentro desse contexto, expressões como "gastar tempo", "economizar tempo" e "investir tempo" evidenciam a incorporação de ideias originadas no domínio financeiro para o entendimento do tempo. Assim, assimila-se a noção de eficiência, valor e produtividade associada ao dinheiro para interpretar e expressar nossa relação com o tempo. Essa correspondência sistemática entre os domínios ilustra claramente como os mapeamentos metafóricos desempenham um papel fundamental na estruturação e compreensão de conceitos mais abstratos por meio de experiências mais concretas.

Lakoff (1992) adverte que é frequente o equívoco de confundir o nome do mapeamento com o mapeamento em si. O mapeamento refere-se ao conjunto de correspondências. Portanto, sempre que se refere a uma metáfora usando um mnemônico como "O AMOR É UMA VIAGEM", se estará mencionando esse conjunto de correspondências. Se os mapeamentos forem confundidos com os nomes dos mapeamentos, pode surgir outro mal-entendido. Os nomes dos mapeamentos geralmente têm uma forma proposicional, por exemplo, "O AMOR É UMA VIAGEM". Mas os mapeamentos em si não são proposições. Se os mapeamentos forem confundidos com os nomes dos mapeamentos, pode-se erroneamente pensar que, nesta teoria, as metáforas são proposições. Elas são, é claro, tudo menos isso: metáforas são mapeamentos, ou seja, conjuntos de correspondências conceituais.

O mapeamento AMOR COMO VIAGEM é um conjunto de correspondências da experiência humana que caracterizam correspondências da visão do mundo mapeando o conhecimento sobre viagens no conhecimento sobre o amor. Tais correspondências permitem raciocinar sobre o amor usando o conhecimento que se usa para raciocinar sobre viagens. Por exemplo. Considere a expressão *Estamos*

presos, dita por um amante para outro sobre seu relacionamento. Como essa expressão sobre viagens deve ser entendida como sendo sobre o relacionamento deles? *Estamos presos* pode ser usado para viagens e, quando isso acontece, evoca conhecimento sobre viagens. O conhecimento exato pode variar de pessoa para pessoa, mas aqui está um típico exemplo do tipo de conhecimento evocado. As expressões em maiúsculas representam entidades na experiência sobre viagem, isto é, no domínio de origem do mapeamento AMOR É UMA VIAGEM dado acima.

Dois VIAJANTES encontram-se a bordo de um VEÍCULO, rumando em direção a DESTINOS compartilhados. Subitamente, o VEÍCULO enfrenta um IMPEDIMENTO e fica imobilizado, impedindo-os de prosseguir sua jornada. Sem uma intervenção imediata, a possibilidade de ALCANÇAREM SEUS DESTINOS torna-se incerta. Sob essa situação, eles se veem diante de um conjunto restrito de opções de ação:

- a) Eles podem tentar fazê-lo funcionar novamente, consertando-o ou superando o IMPEDIMENTO que o parou.
- b) Eles podem permanecer no VEÍCULO não funcional e desistir de ALCANÇAR SEUS DESTINOS.
- c) Eles podem abandonar o VEÍCULO.
- d) A alternativa de permanecer no VEÍCULO não funcional exige o menor esforço, mas não satisfaz o desejo de ALCANÇAR SEUS DESTINOS.

As conexões entre as experiências de vida e de mundo, encapsuladas na metáfora "O AMOR É UMA VIAGEM", criam uma ligação entre as vivências e os cenários das jornadas e as experiências de mundo e vida do amor. Ao fazê-lo, elas adaptam as características do ambiente das viagens para um contexto equivalente no âmbito do amor, onde as possíveis ações pertinentes são contempladas. Eis o cenário amoroso que emerge da aplicação dessas correlações a essa estrutura de entendimento:

- a) Eles podem tentar fazê-lo funcionar novamente, seja consertando-o ou fazendo-o superar a DIFICULDADE.
- b) Eles podem permanecer no RELACIONAMENTO não funcional e desistir de ALCANÇAR SEUS OBJETIVOS DE VIDA.
- c) Eles podem abandonar o RELACIONAMENTO.

Optar por permanecer no RELACIONAMENTO disfuncional requer menos esforço, porém não atende ao anseio de REALIZAR OBJETIVOS DE VIDA. Esse é um exemplo de inferência comum que é transposta de um domínio para outro. É por meio dessas transições que aplicamos o conhecimento adquirido sobre viagens aos relacionamentos amorosos.

No âmago da metáfora do AMOR COMO VIAGEM não está limitado a uma simples palavra ou expressão isolada. Trata-se do mapeamento ontológico que atravessa diferentes domínios conceituais, desde o cenário familiar das viagens até o âmbito mais abstrato do amor. A metáfora transcende a mera linguagem, permeando os reinos do pensamento e da razão. A linguagem, por sua vez, é apenas uma manifestação secundária. O cerne reside no mapeamento, que dá a bênção para a transferência de linguagem e padrões de raciocínio do domínio das viagens para os conceitos do amor. Este processo é convencional, fazendo parte integrante de nosso repertório conceitual, representando uma das maneiras convencionais de conceber relacionamentos amorosos. Essa perspectiva contrasta totalmente com a ideia de que as metáforas são simplesmente construções linguísticas. Se fosse o caso, poderíamos esperar que diferentes expressões linguísticas fossem equivalentes metafóricas. Por exemplo, a frase “Chegamos a um beco sem saída” seria considerada uma metáfora.

“Não podemos voltar atrás agora” constituiria outra metáfora completamente distinta. “O casamento deles está em ruínas” seria mais um exemplo de metáfora singular. No entanto, apesar de termos uma gama de exemplos diversos, parece que não estamos lidando com dezenas de metáforas distintas aqui. Na verdade, estamos diante de uma única metáfora, na qual o amor é concebido como uma jornada. O mapeamento nos revela precisamente como o amor está sendo interpretado através dessa lente de uma jornada. Essa forma unificada de conceituar o amor metaforicamente é refletida em várias expressões linguísticas distintas. É importante notar que os teóricos contemporâneos da metáfora frequentemente empregam o termo “metáfora” para se referir ao mapeamento conceitual, e o termo “expressão metafórica” para denotar uma expressão linguística individual que é legitimada por tal mapeamento. Optou-se por essa terminologia por um motivo específico: a metáfora, enquanto fenômeno, abarca tanto os mapeamentos conceituais quanto as expressões linguísticas individuais. É crucial manter essa distinção. Dado que são os

mapeamentos que são fundamentais e que estabelecem as generalizações que são nossa principal preocupação, reservamos o termo "metáfora" para os mapeamentos, e não para as expressões linguísticas.

Diante de tudo isso, a metáfora, um dos conceitos centrais na linguística cognitiva, não deve ser encarada como uma simples reformulação da linguagem, uma forma sofisticada de expressão o que poderia ser dita de maneira literal. Ao contrário, ela é vista como uma verdadeira ferramenta do pensamento. Para os linguistas cognitivos, a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, mas uma forma de conceber a realidade, de estruturá-la de uma maneira específica, ao invés de outras possíveis. Essa concepção deriva de expressões metafóricas que, de maneira cotidiana, permeiam a nossa fala.

Com frequência, as metáforas nos ajudam a estruturar conceitos mais abstratos por meio de conceitos mais concretos, muitas vezes ligados à nossa experiência sensorial e motora. Um exemplo claro disso é como conceituamos o tempo em termos espaciais — “Quando eu completar dez anos, comprarei um carro” — ou o afeto em termos de calor — “Ele me abraçou calorosamente.” Nessa perspectiva, as metáforas não apenas facilitam nossa compreensão de conceitos que estão distantes de nossa experiência imediata, como os abstraímos com base em conceitos com os quais temos uma experiência mais direta, geralmente física. Lakoff e Johnson, em *Metáforas pelas quais vivemos* (presença das metáforas em normalmente (1980), já nos alertavam para essa presença constante das metáforas em nossa fala, muito além do que normalmente somos conscientes.

Além disso, um trabalho paralelo de Michael Reddy (1979) sobre a chamada "metáfora do canal" ou "conduit metáfora", retrata a comunicação como o envio de objetos (ideias) por um falante através de um canal, representado pelas palavras. Expressões como “te dei uma ideia”, “coloquei minhas ideias em palavras” ou “suas palavras são vazias” ilustram bem esse conceito.

Essas expressões metafóricas — que usamos para nos comunicar — são uma porta de entrada para a evidência das metáforas subjacentes que sustentam nosso sistema conceitual. Tais metáforas conceituais, como destacam os estudiosos, não se limitam apenas ao domínio linguístico; elas possuem um correspondente neurobiológico, isto é, ativações no nosso cérebro que validam as teorias da linguística cognitiva. Em termos técnicos, a metáfora é um mapeamento de um domínio para outro (Lakoff, 2002, p. 50). Por exemplo, a metáfora “O amor é uma

viagem” não se restringe a uma simples expressão metafórica, mas a um mapeamento conceitual que traz à tona conceitos do domínio da viagem (os viajantes, os obstáculos, os meios de transporte) e a aplicação ao domínio do amor (os amantes, as dificuldades e os objetivos comuns). A correspondência é precisa e estrutural, tornando-se clara como a experiência física da viagem é projetada em nossa compreensão do amor.

Essa estruturação precisa é fundamental: no caso da metáfora "O amor é uma viagem", os amantes envolvidos aos viajantes, a relação amorosa ao veículo, os objetivos dos amantes ao destino comum, e as dificuldades do relacionamento aos obstáculos da viagem. Não é difícil perceber como, em conversas sobre nossos próprios relacionamentos, expressões como “chegamos a um beco sem saída”, “estamos em uma encruzilhada” ou “nossa história está decolando” para ilustrar nosso percurso emocional.

É justamente pela sua onipresença e pela sua forma de moldar a nossa concepção do mundo que a metáfora se configura como uma ferramenta indispensável de pensamento. Ela não se limita ao domínio verbal, podendo também ser expressa por gestos, imagens e até diagramas, como aquele em que a quantidade maior é representada mais alta, graças à metáfora "mais é acima".

A reflexão que se impõe, então, é: podemos pensar sem metáforas? Para o linguista cognitivo, a resposta é sim, mas isso significaria reduzir drasticamente nosso cálculo, limitando-o a uma forma simples e um pouco sofisticada. A metáfora, em sua complexidade, é o que permite ampliar nossa capacidade inferencial. Se tentássemos separar o pensamento metafórico do não metafórico, estaríamos limitando nossa habilidade de capturar a totalidade das nuances da experiência humana (Lakoff, Johnson, 2002, p. 59). Assim, as metáforas não são apenas recursos linguísticos; são o alicerce do pensamento humano.

3.5 METÁFORAS E INFERÊNCIAS

O estudo das metáforas conceituais revela uma profunda ligação com o estudo das inferências. Ambos os processos são essenciais na criação de novos significados, partindo de informações já existentes e de contextos particulares. Metáforas conceituais, vistas como uma forma sofisticada de inferência, permitem que um conceito seja compreendido através de outro, ampliando nossas perspectivas

e entendimentos. Tal como as inferências, as metáforas conceituais dependem do contexto e das representações mentais para se tornarem eficazes na comunicação e na construção de significados, tecendo uma complexa rede de sentidos que enriquece nossa compreensão do mundo.

As metáforas conceituais atuam como um tipo de inferência ao estabelecer uma ponte entre um domínio de origem e um domínio de destino, gerando novos significados a partir dessa relação. Esse processo exige a ativação de representações mentais e a consideração do contexto, elementos cruciais tanto para as metáforas quanto para as inferências. Quando criam novas informações semânticas a partir de uma base conhecida, as metáforas conceituais exemplificam o funcionamento das inferências, mostrando como novos significados emergem de informações explícitas e contextuais. A interação entre texto e contexto, vital para as inferências, é igualmente essencial para a compreensão e a eficácia das metáforas conceituais, evidenciando como ambos os processos são interdependentes e indispensáveis para a compreensão textual e cognitiva.

Como as categorias de nosso pensamento cotidiano são largamente metafóricas e os nossos raciocínios diários envolvem implicações e inferências metafóricas, a racionalidade ordinária é, pois, imaginativa por natureza (Lakoff; Jonhson, 2002, p. 260).

A inferência é um componente indispensável na organização e interpretação dos textos verbais. Segundo Kock (2014, p.143), van der Velde, um proeminente teórico no estudo das inferências, afirma que o ser humano não consegue organizar o mundo textual sem recorrer a esse mecanismo cognitivo. Este estudo tem como objetivo contribuir para a melhor compreensão desse poderoso mecanismo cognitivo, essencial para o processamento de textos e a construção de significados.

Diferenciar inferência de compreensão é um ponto central na conceituação das inferências. Rickheit e Strohner definem inferência como a geração de nova informação semântica a partir de informações previamente dadas em um contexto específico. As inferências interagem entre texto e contexto, diferenciando inferências psicolinguísticas (dependentes do contexto) de inferências lógicas (independentes do contexto). As inferências são processos cognitivos que, partindo da informação explícita no texto e considerando o contexto, permitem ao leitor ou ouvinte construir novas representações semânticas, essenciais para a compreensão textual.

O momento exato em que o processo inferencial se inicia é crucial para a compreensão textual, pois ele se desenrola ao longo do tempo, transformando uma representação mental inicial em outra mais elaborada. Durante esse período, o cérebro humano realiza uma série de operações cognitivas que permitem a construção de sentido a partir do texto lido. Esse processo inferencial pode ser automático, ocorrendo sem esforço consciente, ou controlado pela atenção, exigindo um processamento mais atento e deliberado. Inferências automáticas acontecem rapidamente, enquanto inferências controladas demandam um foco consciente, destacando a complexidade e a flexibilidade do processamento cognitivo.

Segundo van Dijk & Kintsch (1983), o processamento cognitivo envolve diversas estratégias processuais, definidas como instruções globais que orientam cada escolha ao longo do curso da ação. Esse processamento ocorre simultaneamente em vários níveis, como proposições atômicas (unidades básicas de significado), proposições complexas (conjuntos de proposições atômicas), coerência local (conexões entre proposições adjacentes), macroestrutura (estrutura global do texto) e superestrutura (estrutura geral que organiza o conhecimento). Além disso, há o processamento estratégico nos níveis estilístico, retórico e não verbal. O processamento inferencial acontece na memória ativa, que possui uma capacidade limitada, permitindo apenas a realização das inferências mais importantes no tempo disponível. Questões cruciais para a pesquisa incluem determinar a relevância da informação, como essa importância é computada rapidamente e os mecanismos de integração da nova informação textual ao conhecimento pré-existente.

3.6 A NECESSIDADE DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE OS MAPEAMENTOS

As metáforas conceptuais são, de fato, as lentes pelas quais vemos e organizamos o mundo, moldando nossa compreensão de conceitos abstratos e concretos. Essa teoria nos revela que, por meio de mapeamentos simbólicos, somos capazes de traduzir o intangível para o tangível, permitindo uma compreensão mais acessível das complexidades da vida. No entanto, o que a teoria de Lakoff também nos alerta é para o fato de que nem todos os mapeamentos que nos são apresentados são naturais ou legítimos. Muitos são fabricados, manipulados, e isso é especialmente visível em áreas como a publicidade e a política, onde as metáforas podem ser distorcidas para servir a interesses específicos (Sardinha, 2007).

Vejamos, por exemplo, o mapeamento “TEMPO É DINHEIRO”, uma metáfora profundamente enraizada nas sociedades capitalistas. A equação entre tempo e dinheiro reflete uma visão pragmática, onde o tempo se torna algo a ser gerido, calculado, transformado em capital. E é exatamente aí que mora o perigo: essa metáfora, ainda que legítima em seu contexto, exerce uma pressão sobre a maneira como percebemos o tempo, como se ele fosse uma *commodity* a ser otimizada. Em muitos momentos, esses mapeamentos, embora sejam culturalmente aceitos, funcionam como abstrações que organizam nosso pensamento sem que questionemos sua verdadeira origem ou legitimidade (Sardinha, 2007).

O problema surge quando essas metáforas, que deveriam ser ferramentas para a compreensão, são transformadas em instrumentos de manipulação. A publicidade, segundo Sardinha (2007), é uma área onde mapeamentos metafóricos se tornam questionáveis. Ao longo das décadas, propagandas de cigarros associaram o ato de fumar a uma vida saudável, um mapeamento artificial que distorceu a realidade. A metáfora subjacente - “SAUDÁVEL É FUMAR” - não só enganava, como também incitava comportamentos prejudiciais à saúde. A eficácia da propaganda estava na sua capacidade de criar um vínculo quase intuitivo entre fumar e liberdade, saúde, aventura. E o que temos aqui? Uma mentira construída por metáforas, uma realidade fabricada, que distorce o significado profundo das ações.

O mesmo ocorre no campo político. Candidatos, em sua busca incessante por votos, sabem como manipular símbolos para criar imagens de poder e proximidade com o eleitorado. O exemplo de um político segurando crianças no colo ilustra um mapeamento estratégico: “CANDIDATO É UM PAI”. Essa metáfora projeta a imagem de um líder paternalista, alguém que cuida e protege, criando uma ilusão de proximidade com a população. Da mesma forma, o “Tio Sam”, ícone político dos Estados Unidos, não é apenas uma figura folclórica; ele é uma manifestação da metáfora “NAÇÃO É FAMÍLIA”, que humaniza e aproxima a ideia de governo. Essas imagens não surgem de uma realidade concreta, mas são desenhadas estrategicamente para fortalecer determinadas ideologias e manipular a percepção pública.

Esses exemplos, tanto da publicidade quanto da política, nos mostram que as metáforas podem ser mais do que instrumentos de comunicação – elas podem se tornar armas de persuasão. E é exatamente aí que a teoria da metáfora conceptual se torna crucial. Ela nos ensina a olhar para essas metáforas com um olhar crítico, a

desnaturalizar essas construções e a questionar suas intenções. Ao fazer isso, podemos perceber que a publicidade e a política não estão apenas nos oferecendo produtos ou candidatos, mas estão, na verdade, nos moldando com mapeamentos que nem sempre correspondem à verdade.

A conscientização sobre esses processos metafóricos, portanto, é essencial. Precisamos desenvolver uma habilidade crítica, para que possamos, no dia a dia, identificar quando uma metáfora está sendo usada para nos manipular, e quando ela realmente nos ajuda a entender o mundo. Isso não significa que as metáforas sejam sempre prejudiciais, mas sim que devemos estar atentos à maneira como elas são empregadas, especialmente em contextos em que interesses comerciais e políticos estão em jogo. Dessa forma, ao nos tornarmos mais conscientes dos mapeamentos que nos influenciam, podemos tomar decisões mais informadas e resistir às manipulações simbólicas que permeiam as campanhas publicitárias e políticas.

A metáfora conceptual, quando manipulada, pode ser uma ferramenta poderosa para moldar conceitos como o de sucesso, associando-o a valores ou comportamentos que servem a interesses ideológicos específicos, como o consumismo ou a conformidade social.

O conceito de sucesso, amplamente disseminado em nossa cultura, não surge de forma neutra ou espontânea, mas sim a partir de construções ideológicas que se valem de metáforas conceptuais para influenciar a percepção social. A análise desses mapeamentos revela como determinadas narrativas podem ser estrategicamente moldadas para reforçar ideais específicos, muitas vezes com interesses políticos e econômicos subjacentes.

A noção do *self-made man* e sua relação com a conceptualização do sucesso, surgido no contexto da Marcha para o Oeste nos Estados Unidos, foi propagado como um modelo de indivíduo autônomo que supera desafios exclusivamente por meio do esforço pessoal (Mattos, 2023). Tal ideal, alicerçado na meritocracia, tornou-se um dos *frames* dominantes para definir o que significa ser bem-sucedido, ignorando fatores estruturais como desigualdade social e acesso a oportunidades. Além disso, esse modelo se alinha com a racionalidade capitalista, incentivando um comportamento voltado para o empreendedorismo e o consumo de produtos que prometem facilitar essa jornada de ascensão individual.

O conceito de sucesso, especialmente na perspectiva do *self-made man*, é um exemplo claro de mapeamento metafórico ideológico. Assim como as metáforas

utilizadas na publicidade e na política criam associações artificiais para influenciar crenças e comportamentos, o mito do *self-made man* estabelece uma relação direta entre sucesso e esforço individual, desconsiderando os aspectos sistêmicos que moldam as oportunidades. Esse modelo perpetua uma visão idealizada e, muitas vezes, inatingível do sucesso, ao mesmo tempo em que deslegitima críticas a desigualdades estruturais e reforça a lógica do consumo.

É essencial desenvolver um olhar crítico sobre os mapeamentos metafóricos que estruturam nossa percepção de sucesso. Compreender que tais conceitos não são neutros, mas sim construídos e propagados com propósitos específicos, permite uma análise mais aprofundada das narrativas sociais e a identificação de discursos que favorecem determinadas ideologias. Essa consciência é fundamental para evitar a aceitação acrítica de metáforas que sustentam desigualdades e para promover uma visão mais ampla e inclusiva sobre o que significa, de fato, alcançar o sucesso.

3.7 METÁFORAS CONCEPTUAIS E A EXPERIÊNCIA HUMANA: O CONCEITO DE SUCESSO NA RELAÇÃO ENTRE CORPO, CULTURA E COGNIÇÃO

Como vimos argumentando até aqui, a linguagem humana não é um mero código arbitrário, mas um espelho sofisticado das nossas experiências corporais e culturais. A forma como concebemos ideias abstratas, como o sucesso e o fracasso, está intrinsecamente ligada à nossa interação com o mundo físico e aos padrões de pensamento que nossa cultura perpetua. É nesse ponto que a teoria das metáforas conceptuais, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), se torna crucial para compreender não apenas a estrutura da linguagem, mas também os alicerces da cognição humana.

A forma como falamos reflete a forma como experimentamos o mundo. Se dizemos que “Sucesso é chegar no topo sem perder as suas bases”, estamos operando dentro da metáfora conceptual SUCESSO É PARA CIMA. Essa metáfora, por sua vez, é derivada de um esquema imagético fundamental: CIMA-BAIXO. Subimos escadas, escalamos montanhas, e observamos o sol elevar-se no horizonte. Nossa fisionomia e nosso ambiente consolidam uma assimetria perceptiva: é preciso esforço para subir, mas basta um descuido para cair. O topo representa o controle, a estabilidade e a supremacia, enquanto o chão ou o subsolo evocam imagens de derrota e rebaixamento.

A metáfora SUCESSO É PARA CIMA não é um mero artifício retórico, mas uma estrutura cognitiva enraizada em nossa fisionomia e na interação com a gravidade. Estamos condicionados a valorizar a verticalidade: estar de pé é sinônimo de vigília e prontidão, enquanto deitar-se muitas vezes significa descanso, vulnerabilidade ou passividade. É um padrão que atravessa a história da humanidade: governantes ocupam palácios elevados, e monumentos se projetam aos céus como símbolos de grandeza.

Se a dimensão corpórea estrutura a metáfora, é a cultura que a expande e consolida. A ascensão social é representada por expressões como "subir na vida", enquanto o fracasso é descrito como "descer ao fundo do poço" ou "cair em desgraça". Na economia, observamos "altas" e "quedas" de mercado; na educação, buscamos "alcançar" níveis superiores de conhecimento. Essa não é uma peculiaridade isolada do português: a tendência é encontrada em diversas línguas e sociedades, refletindo uma forma globalmente compartilhada de estruturar experiências abstratas.

O estudo que fundamenta esta análise segue os princípios da Linguística Cognitiva, aliando introspecção — ou seja, a análise reflexiva sobre os usos linguísticos e seus sentidos — com a investigação de *corpora*, um conjunto de textos representativos da língua em uso. Essa abordagem permite não apenas identificar padrões de ocorrência da metáfora SUCESSO É PARA CIMA, mas também compreender como essa estrutura se manifesta em diferentes gêneros textuais e contextos temáticos.

A metáfora conceptual não é um simples adorno da linguagem, mas uma estrutura essencial da nossa cognição. O fato de associarmos sucesso com "subir" e fracasso com "cair" não é uma escolha arbitrária, mas um reflexo da nossa existência corpórea e dos valores que a cultura perpetua.

De fato, um olhar mais detido para o conceito de "sucesso" revelará que este permeia diversas áreas da nossa vida cotidiana. Em consonância com os objetivos desta pesquisa — que busca investigar como o sucesso é conceptualizado em diferentes discursos sociais com base na Teoria da Metáfora Conceptual —, observa-se que, em todas as ocorrências levantadas por Mattos (2023), a palavra se vincula, de maneira predominante, à ideia de "bom resultado" ou "êxito". Esse significado é, sem dúvida, o mais comum atribuído ao termo, e se configura como o centro de uma série de construções linguísticas e metáforas que o associam a diversos outros conceitos. Esse significado é, sem dúvida, o mais comum atribuído ao termo, e se

configura como o centro de uma série de construções linguísticas e metáforas que o associam a diversos outros conceitos. Em outras palavras, "sucesso" não é uma palavra neutra, mas carrega em si uma série de associações, expectativas e imagens que influenciam diretamente nossa visão sobre o que significa ser bem-sucedido. Ao analisar suas ocorrências em corpora autênticos de língua portuguesa, é possível perceber com clareza a plasticidade do termo e sua capacidade de gerar sentidos diversos, principalmente quando colocado em interação com outras palavras e expressões (Mattos, 2023).

Na análise das co-ocorrências lexicais de "sucesso" feita por Mattos (2023), encontramos uma interessante categorização das palavras que a acompanham, as quais, de maneira geral, delimitam e especificam o campo semântico da palavra. A primeira categoria a ser observada é a dos *especificadores*, que atuam como palavras de restrição, limitando o campo de aplicação de "sucesso" para áreas mais específicas da experiência humana. Exemplos típicos incluem expressões como "sucesso profissional", "sucesso escolar" e "sucesso de vendas". Tais colocações permitem que o sucesso seja compreendido dentro de contextos bem definidos, como se ele fosse algo que se alcança em determinado espaço ou atividade, como a profissão ou o mercado (Mattos, 2023). Notável também é a expressão "sem sucesso", que inverte o significado e nos remete à ausência de êxito, indicando que o conceito de sucesso não se refere a uma qualidade inerente, mas sim a uma possibilidade que pode estar ausente.

A segunda categoria relevante destacada por Mattos (2023) é a dos *intensificadores*, adjetivos que ampliam a força de "sucesso". Expressões como "estrondoso sucesso", "grande sucesso", "enorme sucesso" não se limitam a expressar o êxito de forma neutra; elas lhe atribuem uma carga emocional e simbólica, potencializando a percepção do sucesso como algo grandioso e impactante. Aqui, temos um uso claramente conotativo, que não se atém à ideia literal de resultado positivo, mas ao impacto visual e sensorial que o êxito provoca nas pessoas.

O que mais chama atenção em relação à palavra "sucesso" não são apenas suas relações com especificadores ou intensificadores, mas sua capacidade de gerar metáforas que a tornam tangível e concreta, como se fosse algo que se possa tocar, medir ou alcançar. A metáfora do "sucesso" é, portanto, uma metáfora cognitiva fundamental, que nos ajuda a pensar o sucesso de formas mais palpáveis (Mattos, 2023).

Mattos (2023) toma como exemplo a expressão “fez estrondoso sucesso”. O adjetivo “estrondoso” sugere um ruído intenso, como se o sucesso fosse algo capaz de produzir som. Evidentemente, sabemos que o sucesso não emite qualquer tipo de som, mas a metáfora nos permite pensar o sucesso como um fenômeno auditivo, algo que se faz ouvir, que provoca uma reação explosiva no ambiente. Já expressões como “grande sucesso” ou “imenso sucesso” atribuem ao sucesso uma dimensão física, sugerindo que o êxito tem tamanho, peso, volume. Tal construção é uma metáfora ontológica, na qual o sucesso é tratado como um objeto palpável que pode ser grande ou pequeno.

Essas metáforas são um reflexo de como nossa mente, ao lidar com conceitos abstratos como o sucesso, recorre a representações mais concretas, mais acessíveis ao nosso entendimento. Como observam Lakoff e Johnson (2002), ao conceptualizarmos algo como uma entidade ou substância, conseguimos tratá-lo como se fosse um objeto físico, o que nos permite raciocinar sobre ele de maneira mais clara e objetiva. O sucesso, nesse sentido, se torna uma metáfora corpórea, um objeto que pode ser possuído, moldado, até mesmo medido.

O estudo das metáforas associadas à palavra “sucesso” revela um padrão interessante de conceptualização. Três metáforas principais se destacam na forma como o sucesso é pensado:

1. **VIDA É VIAGEM:** Essa metáfora conceptualiza a vida como um percurso, onde o “sucesso” é frequentemente descrito como uma “trajetória”. A expressão “trajetória de sucesso” exemplifica bem essa ideia, sugerindo que o êxito não está restrito a um único momento, mas ao longo de todo um caminho. Essa metáfora amplia nossa compreensão do sucesso, que deixa de ser um ponto final para se tornar um processo contínuo de busca e realização;
2. **TEMPO É ESPAÇO:** Outro exemplo da metáfora do tempo como espaço surge com a expressão “paradas de sucesso”. Neste caso, as “paradas” se referem aos momentos de destaque na trajetória das músicas, que são classificadas de acordo com seu sucesso no decorrer do tempo. A metáfora aqui transforma o tempo em um espaço percorrido, no qual o sucesso se manifesta em pontos específicos ao longo do caminho;
3. **FÓRMULA:** A ideia de que o sucesso pode ser alcançado por meio de uma “fórmula de sucesso” sugere que existe um método ou receita para se alcançar

o êxito, como se fosse uma equação científica ou culinária. A metáfora da fórmula assume que o sucesso é algo que pode ser ensinado, aprendido e repetido, o que reforça a noção de que o sucesso não é um acaso, mas o resultado de ações planejadas e calculadas.

Outro ponto relevante na análise de "sucesso" é o estudo dos verbos mais frequentemente associados a ele. Verbos como "fazer", "conseguir", "obter", "ter" e "alcançar" configuram-se como os principais motores da conceptualização do sucesso. O verbo "fazer", como em "fazer sucesso", sugere que o sucesso é algo que pode ser produzido, uma consequência direta de determinadas ações ou escolhas. O sucesso, nesse caso, é comparado à fabricação de um objeto.

Já os verbos "ter" e "obter" indicam que o sucesso é algo que pode ser possuído, como se fosse um bem material. A metáfora subjacente aqui é que o sucesso é algo concreto, algo que pode ser adquirido, acumulado e guardado. Por fim, o verbo "alcançar" transmite a ideia de que o sucesso é um destino, algo que se encontra à frente e exige esforço e trajetória para ser atingido. Essa metáfora reforça a visão do sucesso como uma meta a ser conquistada, um objetivo a ser alcançado através de um esforço contínuo.

Curiosamente, ao comparar "sucesso" com seu antônimo, "fracasso", notamos uma diferença crucial: enquanto "fracasso" possui um verbo correspondente, "fracassar", "sucesso" não conta com um verbo equivalente. Essa lacuna verbal destaca uma importante diferença na maneira como entendemos essas duas noções. O fracasso é visto como um processo em si, um movimento contínuo que pode ser medido e identificado. De forma análoga, o sucesso também pode ser compreendido como um processo: ele se constrói gradualmente, exige ação contínua e atenção, e só se torna perceptível à medida que avançamos ao longo desse percurso.

Não podemos deixar de observar, sob a tutela de Mattos (2023), o papel de "sucesso" no discurso motivacional, especialmente nas construções do tipo "você + verbo + sucesso". Exemplos como "você pode alcançar o sucesso" ou "você terá sucesso se se esforçar" são comuns em discursos de autoajuda, nos quais o sucesso é apresentado como algo acessível a todos, desde que sigam uma receita de ações ou comportamentos adequados. Esse tipo de discurso reflete a crença de que o sucesso é, em última instância, algo a ser conquistado individualmente, por meio de esforço e dedicação.

Em síntese, conforme Mattos (2023), a palavra “sucesso” não se limita ao simples significado de “bom resultado”. Ela está impregnada de metáforas que moldam nosso entendimento e nossas expectativas sobre o êxito. Se, por um lado, “sucesso” é, de fato, o produto de ações, por outro, ele assume formas e dimensões que vão além do concreto, revelando-se como um fenômeno cognitivo complexo e multifacetado. O estudo da linguagem nos mostra que, ao falar sobre sucesso, estamos falando muito mais sobre nossas crenças, valores e projeções sociais do que sobre um conceito unívoco ou objetivamente mensurável. Assim, o sucesso, em sua plenitude, é uma construção linguística que reflete e constrói a forma como pensamos e nos relacionamos com as vitórias e derrotas da vida.

A presença constante de metáforas conceptuais nas formas como falamos sobre o sucesso — seja ao associá-lo à verticalidade, à trajetória ou à ideia de posse — revela que nossas compreensões sobre esse conceito emergem da experiência vivida e são moldadas pela linguagem em uso. No entanto, essas estruturas metafóricas não operam isoladamente na mente de um indivíduo: elas são constantemente ativadas, compartilhadas, negociadas e até contestadas em situações reais de leitura e interação. É nesse ponto que a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) se torna particularmente relevante. Ao tornar públicas as interpretações individuais em um espaço coletivo de leitura, o PAG permite observar como essas metáforas são mobilizadas pelos leitores para construir sentido, explicar ideias e posicionar-se diante do texto. Assim, o sucesso, longe de ser apenas uma abstração estável, se revela como um conceito dinâmico, cuja compreensão é tecida no diálogo entre leitores. A análise dessas interações oferece, portanto, um caminho fértil para investigar como significados são elaborados socialmente e como a linguagem, ancorada no corpo e na cultura, se manifesta nas práticas de letramento compartilhado.

3.8 O PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PERSPECTIVA COGNITIVA E SOCIAL DO LETRAMENTO

O Pensar Alto em Grupo (PAG) constitui uma prática discursiva relevante tanto no campo da pesquisa em letramento quanto no ensino da leitura e da escrita. Essa abordagem se ancora em uma concepção sociointeracionista da linguagem e na perspectiva crítica do letramento, ao compreender a leitura como um processo

compartilhado de atribuição de sentido. Nessa lógica, o leitor não se limita a decodificar sinais gráficos, mas participa de um evento interacional no qual o significado emerge da interlocução com outros sujeitos (Zanotto; Santos, 2014).

No contexto escolar, o PAG se destaca por permitir que os leitores verbalizem seus pensamentos, compartilhem interpretações e elaborem hipóteses de forma colaborativa. Essa prática dialógica não apenas amplia a compreensão textual, como também contribui para o desenvolvimento de estratégias reflexivas de leitura, favorecendo a tomada de consciência sobre os caminhos interpretativos utilizados. A informalidade característica da interação permite a livre expressão das ideias, o que fortalece a construção coletiva de sentidos.

A técnica apresenta dupla aplicabilidade. No campo pedagógico, oferece subsídios para que o professor acompanhe e compreenda o percurso interpretativo dos alunos, podendo intervir de maneira mais sensível e contextualizada. Já no campo da pesquisa, constitui um instrumento metodológico para investigar os modos pelos quais os leitores constroem inferências, ativam conhecimentos prévios e articulam leituras críticas do texto (Zanotto; Santos, 2014).

Um dos aspectos centrais dessa prática é a externalização do pensamento interpretativo — aquilo que, em contextos individuais de leitura, muitas vezes permanece implícito. Ao tornar públicos os caminhos da compreensão, os participantes passam a compartilhar o esforço de significação, contribuindo mutuamente para a formulação de entendimentos mais elaborados. Nesse processo, como discute Pontecorvo (2005), um leitor pode retomar a fala de outro, reformular, complementar ou contrastar pontos de vista, instaurando uma dinâmica de raciocínio cooperativo.

A leitura, nessa abordagem, ultrapassa a esfera individual e se configura como uma prática discursiva e interacional. No diálogo entre os participantes, emergem múltiplos sentidos que não estão fixados de antemão, mas são produzidos na interlocução. Esse movimento de negociação discursiva permite que interpretações parciais sejam refinadas ao longo da conversa, tornando o processo de leitura mais denso e compartilhado.

Dessa forma, o PAG desponta como estratégia significativa tanto no ensino quanto na pesquisa em letramento. Ao valorizar o diálogo e a pluralidade de perspectivas, promove o desenvolvimento da escuta ativa, da argumentação e do posicionamento crítico dos leitores. Consolida-se, assim, como um recurso potente

para ampliar as competências interpretativas e democratizar a construção de significados em sala de aula.

3.9 A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS MEDIADORAS PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

No contexto educacional, a formulação de perguntas desempenha um papel central no processo de construção do conhecimento e na promoção do pensamento crítico. Conforme aponta Queiróz (2009), o ambiente escolar deve ser um espaço de questionamento e reflexão, onde as perguntas não apenas estimulam o raciocínio, mas também favorecem a autonomia intelectual dos alunos.

Nesse sentido, Méndez (2002) propõe diretrizes fundamentais para a elaboração de perguntas eficazes, alertando sobre o perigo de questões que demandam respostas mecânicas e pouco elaboradas. Perguntas desse tipo não exigem do estudante um processo cognitivo aprofundado, tornando-se meros exercícios de repetição. Em contrapartida, o autor sugere que os docentes priorizem perguntas que desafiem o pensamento, exijam reflexão e promovam a argumentação fundamentada.

Mackay (1980) classifica as perguntas em diferentes categorias, de acordo com sua função no estímulo ao pensamento:

1. **Perguntas abertas** – possibilitam respostas amplas e promovem o desenvolvimento da argumentação;
2. **Perguntas investigativas** – aprofundam a reflexão e permitem um exame mais detalhado das ideias;
3. **Perguntas fundamentadas** – direcionam o olhar do aluno para aspectos específicos do tema tratado;
4. **Perguntas reflexivas** – induzem à autoanálise e à reconsideração de posicionamentos;
5. **Perguntas espelhadas** – incentivam o estudante a expandir suas respostas, promovendo a articulação do pensamento;
6. **Perguntas conclusivas** – sintetizam o raciocínio desenvolvido, auxiliando na cristalização de ideias.

Dessa forma, mais do que instrumentos para a obtenção de respostas, as perguntas devem ser compreendidas como estratégias que impulsionam o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno. Ao estimular a construção de significados e a formulação de hipóteses, as perguntas mediadoras promovem uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes são protagonistas da sua própria compreensão do mundo.

4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS: O PENSAR ALTO EM GRUPO E AS METÁFORAS CONCEPTUAIS DO SUCESSO

Como já anunciado, este capítulo apresenta a proposta pedagógica elaborada e implementada nesta pesquisa, bem como a análise dos dados gerados a partir de sua aplicação. A proposta consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática centrada em práticas de leitura crítica, com base na técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG), para abordar, junto a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a noção de metáfora conceitual e, mais especificamente, o conceito de sucesso em diferentes gêneros textuais.

Buscando coerência com os objetivos de pesquisa estabelecidos, o principal objetivo de ensino da proposta elaborada foi: desenvolver habilidades de leitura crítica, a partir de um trabalho sistemático de análise de manifestações linguísticas de metáforas conceituais sobre o sucesso em diferentes gêneros textuais.

Na construção e desenvolvimento da proposta, foram ainda considerados os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as metáforas conceituais associadas ao sucesso em textos variados; (ii) reconhecer que o conceito de sucesso pode ser expresso por recursos linguísticos diversos (sem a necessidade do uso do termo "sucesso"); (iii) analisar como diferentes formas linguísticas podem expressar uma mesma concepção; (iv) realizar inferências sobre o potencial impacto das concepções acerca do sucesso na nossa forma de sentir e agir; (v) compreender como a leitura e interpretação de textos podem influenciar, mesmo que inconscientemente, nossas visões de mundo.

Tendo em vista esses objetivos, apresentamos brevemente nesta seção a sequência⁴ de atividades elaborada com base na técnica do Pensar Alto em Grupo

⁴ A sequência de atividades está descrita em detalhes no *Caderno Pedagógico* que acompanha esta dissertação, intitulado *Os sentidos do sucesso: uma parceria entre metáforas conceituais e o pensar*

(Zanotto, 1995) e na Teoria da Metáforas Conceptuais (Lakoff; Johnson, 2002), **já discutidas anteriormente**. A proposta se divide em cinco momentos pedagógicos, alternando entre vivências práticas de leitura e módulos de análise linguística.

A seguir, apresentamos nossa proposta de intervenção pedagógica, estruturada em três grandes etapas, que articulam práticas de leitura, análise linguística e reflexão crítica. Essas etapas foram organizadas em um total de 20 aulas, com duração de 50 minutos cada, permitindo um trabalho contínuo, aprofundado e progressivo com os alunos. A distribuição das atividades visa garantir o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura crítica, interpretação de metáforas conceptuais e construção de sentidos, respeitando o tempo necessário para o amadurecimento das discussões e aprendizagens propostas.

Prática de leitura 1: Pensar Alto em Grupo — Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição

A sequência tem início com uma vivência do Pensar Alto em Grupo (PGA), técnica que estimula os alunos a pensar em voz alta, organizando suas ideias de forma colaborativa durante a leitura compartilhada. A prática se ancora na leitura de um texto selecionado a partir do critério de trazer, em seu título ou conteúdo, a palavra “sucesso” ou expressões relacionadas, de modo a garantir a pertinência temática com os objetivos da pesquisa. O texto escolhido, portanto, aborda diretamente diferentes compreensões sobre o conceito de sucesso. A partir da leitura, os alunos são convidados a expor livremente suas interpretações. O professor, por sua vez, orienta a escuta e a troca de ideias, incentivando a turma a perceber como conceitos abstratos — como o sucesso — frequentemente se manifestam por meio de metáforas concretas, como “chegar ao topo”. Essa atividade inicial visa promover uma aproximação entre linguagem, pensamento e mundo, mostrando como as metáforas operam na construção do conhecimento e da visão de realidade.

Prática de análise linguística 1: A noção de metáforas conceptuais

alto em grupo. Esse material complementar reúne os objetivos, os roteiros de aula, as atividades propostas e os instrumentos de mediação pedagógica utilizados ao longo do trabalho pedagógico com os alunos.

No segundo momento, tem início o primeiro módulo de análise linguística. Retomando as interpretações coletadas na leitura anterior, a professora introduz o conceito de metáforas conceptuais, mostrando como essas estruturas não são meros recursos estilísticos, mas modos fundamentais de organizar o pensamento humano. Exemplos como “SUCESSO É PRODUTO DE RECEITA” são discutidos para demonstrar como essas metáforas orientam nossa compreensão de experiências complexas. As atividades propostas nesta etapa tentam ajudar os alunos a perceber que nossa linguagem cotidiana está impregnada de modelos metafóricos que moldam o modo como pensamos e nos comunicamos.

Prática de leitura 2: Pensar Alto em Grupo — Texto: Leitura e análise de um trecho do livro *ter ou ser*, de Erich Fromm

O trecho selecionado do livro *Ter ou Ser*, de Erich Fromm, enquadra-se no gênero **ensaio filosófico-sociológico**. Esse gênero se caracteriza por articular reflexão crítica, argumentação e proposição de ideias a respeito de questões existenciais, éticas e sociais. Diferente de textos meramente descritivos ou narrativos, o ensaio filosófico mobiliza conceitos abstratos, metáforas e construções argumentativas para problematizar modos de ser e de viver em sociedade.

A escolha desse gênero não é aleatória: ela se justifica justamente pelo fato de que a escrita ensaística de Fromm é marcada por uma densidade conceitual que recorre constantemente a metáforas conceptuais para organizar o pensamento. Assim, ao propor sua leitura em sala de aula, cria-se um espaço fértil para que os estudantes percebam como o discurso filosófico utiliza metáforas não apenas como ornamento linguístico, mas como mecanismos cognitivos que estruturam concepções de mundo.

Portanto, a seleção desse gênero textual se dá porque ele exemplifica de maneira clara o funcionamento discursivo das metáforas conceptuais, ao mesmo tempo em que convida à reflexão crítica sobre comportamentos, crenças e valores sociais — objetivos centrais da proposta pedagógica em questão.

A sequência prossegue com uma nova prática de leitura em grupo, agora voltada à leitura crítica de um segundo texto, cuja estrutura discursiva apresenta o uso explícito ou implícito de metáforas conceptuais. Nesta etapa, a leitura e a verbalização dos pensamentos ganham centralidade como estratégias de interpretação coletiva. A

proposta é que os alunos identifiquem e reflitam sobre como as metáforas presentes no texto influenciam visões de mundo, comportamentos e crenças. Mais do que compreender o conteúdo, os estudantes são convidados a discutir os efeitos simbólicos e ideológicos das metáforas, desenvolvendo, assim, uma postura leitora crítica e ativa.

Prática de análise linguística 2: Identificação de metáforas conceptuais orientacionais

No quarto momento da sequência, aprofunda-se a análise linguística a partir de textos que circulam nos meios de comunicação e na esfera política. O foco recai sobre a identificação e interpretação de metáforas que operam como ferramentas de persuasão e organização do discurso social. Por meio da leitura e discussão de memes⁵ (Mattos, 2023), os alunos são incentivados a reconhecer como as metáforas podem servir para reforçar visões de mundo específicas e influenciar decisões, valores e comportamentos coletivos.

Prática de leitura 3: Pensar Alto em Grupo — Texto: A meritocracia é uma armadilha

A escolha do texto que problematiza a meritocracia não se deu de forma aleatória nem apenas pela ocorrência da palavra “meritocracia”. O critério principal foi a sua pertinência discursiva e conceitual para o trabalho com metáforas conceptuais.

O gênero textual mobilizado é o **artigo de opinião/ensaio argumentativo**, caracterizado pela defesa explícita de um ponto de vista, sustentado por argumentos e recursos persuasivos. Esse gênero é particularmente adequado porque coloca em evidência discursos sociais naturalizados — como o da meritocracia — e permite que sejam questionados em sua dimensão simbólica.

Além disso, a escolha se relaciona diretamente ao objetivo didático: identificar e analisar metáforas conceptuais orientacionais, como **SUCESSO É PARA CIMA** e **FRACASSO É PARA BAIXO**. Esses modelos metafóricos aparecem com frequência

⁵ Neste trabalho, adotamos o conceito de *meme* com base na análise apresentada por Mattos (2023), que realizou um levantamento e categorização de 64 memes com a temática “sucesso”. A autora identifica nesses memes predominância de mensagens com teor moralizante e caráter autoajuda, bem como uma natureza argumentativa voltada à defesa de determinados pontos de vista sobre o sucesso.

nos discursos meritocráticos e são fundamentais para sustentar a visão de que esforço individual, ascensão e superação constituem trajetórias lineares e universais de sucesso.

Portanto, a seleção do texto justifica-se porque:

1. articula de modo explícito conceitos ligados ao tema da sequência didática (sucesso, fracasso, reconhecimento e desigualdade);
2. apresenta metáforas conceituais que organizam não apenas a linguagem, mas também crenças sociais amplamente compartilhadas;
3. cria condições para que os alunos desenvolvam uma postura crítica, confrontando representações ideológicas naturalizadas no senso comum.

Assim, a escolha do texto é metodologicamente fundamentada: trata-se de um gênero argumentativo que potencializa a análise das metáforas conceituais e, ao mesmo tempo, dialoga com questões centrais da formação cidadã dos estudantes.

A sequência se encerra com uma nova rodada do Pensar Alto em Grupo (PAG), agora voltada ao aprofundamento crítico da experiência de aprendizagem dos alunos. Neste momento, propomos a leitura e discussão desse texto que problematiza a meritocracia, estimulando os estudantes a analisarem como certas metáforas conceituais — especialmente as orientacionais, como **SUCESSO É PARA CIMA** e **FRACASSO É PARA BAIXO** — estruturam ideias amplamente difundidas sobre sucesso, esforço e reconhecimento. A atividade promove a construção coletiva de um olhar mais crítico e consciente, permitindo que os alunos identifiquem as implicações sociais dessas metáforas e questionem discursos naturalizados que mascaram desigualdades. A leitura, aqui, funciona como ponto de partida para uma análise conceitual mais refinada, em que os alunos confrontam suas próprias representações e ampliam a compreensão sobre os mecanismos simbólicos que moldam seus trajetos e expectativas.

Essa abordagem, ao articular leitura e análise linguística de forma interdependente, é uma tentativa de não apenas ampliar o repertório dos alunos, mas também promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os discursos que os cercam. Ao reconhecer e questionar as metáforas que permeiam sua visão de mundo, pretendíamos que os alunos se tornassem mais capazes de interpretar

criticamente os textos que leem, os discursos que ouvem e as ideias que os constituem como sujeitos em formação.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo se propõe a examinar se a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG), aliada à análise das metáforas conceituais sobre o sucesso, proporciona uma leitura mais crítica e reflexiva de diferentes tipos de textos. Em outras palavras, buscamos compreender como a dinâmica coletiva do ato de ler pode potencializar a interpretação e o questionamento do discurso.

Para estruturar a análise, consideramos os registros das vivências desenvolvidas com a prática do PAG, com o objetivo de verificar como essa prática favorece a construção coletiva de uma compreensão do texto e o posicionamento crítico acerca da temática abordada. Para isso, foram analisadas duas experiências de leitura mediada, ambas realizadas com textos do gênero notícia: o primeiro intitulado "Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição", e o segundo, "A meritocracia é uma armadilha". A escolha pelo **gênero notícia** não foi arbitrária. Esse gênero foi selecionado porque circula amplamente em meios de comunicação de massa (jornais impressos, revistas e portais digitais) e tem como característica principal apresentar acontecimentos ou ideias com aparente objetividade, ainda que esteja sempre atravessado por perspectivas ideológicas.

A motivação central da escolha foi justamente possibilitar aos alunos uma experiência de leitura crítica de textos que eles consomem cotidianamente, mas cuja dimensão simbólica e ideológica muitas vezes passa despercebida. O gênero notícia, ao tratar de temas como **sucesso** e **meritocracia**, oferece um campo fértil para identificar metáforas conceituais naturalizadas, que estruturam modos de pensar e de organizar o mundo social.

Quanto ao **suporte**, foram utilizadas notícias em **meio digital**, extraídas de portais de comunicação amplamente acessados. Essa decisão se justifica pelo fato de que o suporte digital é o mais próximo do cotidiano dos estudantes, favorecendo a identificação com o material e ampliando a relevância da atividade.

Assim, a escolha do gênero e do suporte se ancora em três critérios fundamentais:

1. **Pertinência discursiva** – os textos trazem em circulação metáforas conceptuais relevantes para a análise (por exemplo, *SUCESSO É PARA CIMA, FRACASSO É PARA BAIXO*);
2. **Relevância social** – a notícia é um gênero de ampla circulação e que exerce forte influência na construção de representações sociais;
3. **Proximidade com o cotidiano dos alunos** – ao usar notícias digitais, trabalha-se com um suporte familiar, aproximando a reflexão crítica das práticas reais de leitura.

A seguir, apresentamos a análise dessas vivências.

Para organizar a análise e responder aos objetivos delineados, este capítulo está dividido em três seções, articuladas a partir de três eixos centrais: a construção colaborativa da leitura, a emergência de posicionamentos críticos e a mediação docente. A seção 4.1 analisa como a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) favoreceu (ou não) o desenvolvimento de uma leitura colaborativa, considerando os indícios de diálogo, escuta ativa, negociação de sentidos e construção coletiva de interpretações. Em seguida, na seção 4.2, são examinadas as manifestações de posicionamentos críticos por parte dos alunos, especialmente quando se confrontam com discursos sociais sobre o sucesso — nessa análise, busca-se observar se e como os estudantes reformulam ou questionam concepções hegemônicas. Já a seção 4.3 é dedicada à análise da mediação docente, com o intuito de refletir sobre o papel do professor na criação de um ambiente interpretativo dialógico, ético e crítico. Essa organização não apenas possibilita uma leitura analítica das vivências transcritas, mas também permite observar, em paralelo, os modos como o PAG, articulado à análise de metáforas conceptuais, contribui para (re)significar os sentidos atribuídos ao sucesso e fortalecer práticas leitoras mais engajadas e conscientes.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA COLABORATIVA⁶

Vamos começar pela primeira vivência, que se demonstrou bem rica e fecunda, como veremos a seguir. Nesta experiência de leitura, participaram 12 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e o professor-pesquisador, na condição de mediador.

⁶ A transcrição completa do material analisado encontra-se disponível no Anexo A. Sua inclusão visa oferecer ao leitor acesso integral ao conteúdo utilizado nesta seção.

Desde o início, estabelecemos um princípio fundamental: o respeito às falas alheias deveria ser a base do diálogo. Além disso, deixamos claro que aquele era um espaço de livre expressão, onde ninguém deveria temer avaliações ou julgamentos da parte do professor-pesquisador ou dos colegas participantes. Como parte do percurso metodológico desta pesquisa-intervenção, uma das práticas centrais desenvolvidas com os estudantes foi o Pensar Alto em Grupo (PAG). Inspirada na proposta de articulação entre leitura e construção compartilhada de sentidos, essa prática foi mobilizada com o intuito de abrir espaço para o exercício da interpretação crítica em contexto coletivo.

Na dinâmica adotada, os textos sobre o tema do sucesso eram previamente selecionados e apresentados pelo professor-pesquisador. Reunidos em círculo, os estudantes realizavam a leitura silenciosa do texto e, em seguida, eram convidados a compartilhar o que compreendiam, sentiam e pensavam, a partir de perguntas mobilizadoras que buscavam tensionar sentidos e provocar deslocamentos interpretativos. O que se produzia ali não era a simples reprodução do conteúdo lido, mas a construção coletiva de uma escuta crítica — um movimento de negociação de sentidos entre pares, em que o desacordo era também possibilidade de elaboração. Apesar de algumas diferenças em relação ao modelo clássico do PAG — em que o leitor vai verbalizando suas impressões à medida que lê em voz alta —, a adaptação realizada neste contexto não comprometeu os objetivos propostos. Pelo contrário, a escuta entre os pares e a mediação do professor possibilitaram uma rica produção discursiva, cujos efeitos serão discutidos nas análises a seguir.

Diante da inércia inicial, pois é algo comum que ocorra em situações desconhecidas e nas quais há essa ideia de que se está sendo observado, recorremos ao roteiro de perguntas previamente elaborado para estimular a discussão. Esse roteiro é algo previsto por Zanotto (1995) na prática do PAG. Começamos com uma pergunta simples, mas estratégica:

"Vocês concordam com a visão de sucesso dos jovens da pesquisa?" Foi esse ponto de partida que deu início ao primeiro recorte de análise, no qual examinamos a materialidade linguística e as marcas discursivas que evidenciaram as interpretações construídas pelos alunos ao longo da discussão.

Mais do que uma simples curiosidade, essa escolha metodológica reflete uma verdade pedagógica: o engajamento afetivo com a leitura expressa no ato de concordar ou discordar, favorece a participação ativa e, conseqüentemente, a

aprendizagem. Quando um estudante se interessa por um texto discordando ou concordando, há chances de que ele interaja de maneira mais significativa e aumente a contribuição expressando suas opiniões e concepções já formadas, utilizando-se até de metáforas que já ajudaram nessa formação. Isso pode ser notado nos turnos a seguir:

Quadro 1 – Primeira vivência do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
	Professor	Então, vamos lá, pessoal. Primeira pergunta, vocês concordam com os jovens da pesquisa? Para vocês, sucesso é ser feliz e ter equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Por quê?
	Aluno 1: Lucas	Eu concordo que o sucesso é ser feliz porque, assim, eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz
	Aluno 2: João	Eu concordo com, acho que ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes. Eu acho que a felicidade é a base de tudo.
	Aluno 3:Aline	Eu concordo com o que eles falaram, acho que é por esse caminho mesmo. Acho que não adianta você ter o sucesso empresarial, dizendo assim, você não ter felicidade, ter dinheiro, mas você não ser feliz.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Nesse trecho específico, do primeiro turno, observe-se, pelos termos destacados, que atribuímos grande importância aos atos de concordar e discordar como momentos-chave do processo interpretativo. Poderíamos ter iniciado a discussão com uma pergunta direta e objetiva, como: *“Vocês entenderam o texto?”*. No entanto, ao estimular o debate em torno da concordância e da discordância, inserimos a leitura em um campo dialógico, no qual o texto deixa de ser um objeto passivamente contido e passa a ser um espaço de disputa de sentidos. Interpretar não é apenas decifrar palavras, mas refletir vozes subjacentes, confrontar ideias e situar-se criticamente diante do discurso. Assim, compreensão e engajamento não são instâncias isoladas, mas dimensões complementares da experiência do leitor, pois é no ato de posicionar-se — seja por adesão ou por contestação — que o leitor constrói o significado e refina seu olhar crítico. Veja a fala de Lucas, no turno 2, por exemplo: *Eu concordo que o sucesso é ser feliz porque, assim, eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz.*

A fala desse aluno apresenta uma primeira aproximação coerente com a análise teórica proposta, especialmente ao demonstrar engajamento pessoal com o

tema e posicionar-se por meio da adesão à ideia de que sucesso está relacionado à felicidade. Essa postura indica que ele começa a transitar do papel de leitor passivo para o de leitor participante, conforme sugerido pela perspectiva do PAG. No entanto, sua argumentação ainda é incipiente, pois não evidencia confronto com ideias divergentes nem a problematização do próprio ponto de vista — elementos essenciais à construção de um olhar crítico. Essas lacunas, porém, são esperadas nesse momento inicial e serão abordadas ao longo do processo de análise, com o apoio das perguntas mediadas pelo professor-pesquisador e do diálogo com as interpretações dos demais participantes, o que permitirá a ampliação e o refinamento progressivo da leitura crítica.

A verdadeira interpretação ocorre quando o leitor se envolve no texto, questiona suposições, identifica e confronta diferentes perspectivas. Estimular os alunos a assumir uma postura ativa diante do texto não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um convite ao pensamento exclusivo. Afinal, compreender é necessário, mas questionar é o que realmente nos torna leitores engajados.

A prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) evidenciou aspectos fundamentais da construção coletiva de sentidos: o diálogo como estratégia de elaboração conjunta, a escuta ativa e a reconstrução colaborativa de significados. Longe de ser um exercício meramente expositivo, essa dinâmica permitiu que os alunos confrontassem e reformulassem suas concepções sobre o sucesso a partir das trocas com os colegas.

Ao observar as interações, percebemos que os alunos mobilizam seus repertórios culturais e sociais para fundamentar suas respostas. O contraste entre gerações, a influência dos contextos socioeconômicos e a historicidade das ideias são ferramentas que eles utilizam para compreender como a noção de sucesso evolui no tempo. Esse movimento dialógico não apenas valida a eficácia do PAG, mas também demonstra seu poder na articulação entre experiências individuais e conceitos amplos.

A colaboração, por sua vez, é o alicerce desse processo. A escuta ativa e a incorporação das falas dos colegas indicam um engajamento que transcende a simples participação: os alunos não apenas expressam opiniões, mas constroem conhecimento coletivamente. Nesse jogo de vozes, a argumentação se torna mais refinada, e a visão de mundo de cada um se expande.

O diálogo entre os alunos não se limita à expressão de opiniões individuais, mas envolve escuta ativa e engajamento com as falas dos colegas. Isso se evidencia

nas marcas discursivas de concordância e retomada, como nas falas de João (turno 3): *"Eu concordo com... acho que ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes. Eu acho que a felicidade é a base de tudo"*; de Aline (turno 4): *"Eu concordo com o que eles falaram, acho que é por esse caminho mesmo. Acho que não adianta você ter o sucesso empresarial, dizendo assim, você não ter felicidade, ter dinheiro, mas você não ser feliz"*; e de Gustavo (turno 5): *"Eu concordo com a fala desses jovens⁷, por causa que de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter o seu sucesso de trabalho [...] O trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre."* Essas falas dialogam diretamente com as ideias previamente apresentadas, ampliando e refinando os significados construídos no grupo. Lucas, no turno 2, por exemplo, associa sucesso à felicidade: [...] *"eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz"*; ao passo que João, turno 3, aprofunda essa relação ao indicar que a felicidade é uma das primeiras condições para o sucesso: [...] *"acho que ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes."* A fala de Gustavo, por sua vez, complexifica o debate ao introduzir a distinção e interdependência entre sucesso pessoal e profissional, ampliando o escopo da discussão coletiva: [...] *"de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter o seu sucesso de trabalho e não ter o seu sucesso pessoal também. Por causa que o trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre."* Analisemos, agora, os seguintes turnos:

Quadro 2 – Primeira vivência do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
7.	Aluno 1: Lucas	Eu não acho que seja a mesma coisa, porque antigamente as emoções eram muito invalidadas, hoje em dia, o sucesso é muito mais ligado com as emoções. Por exemplo, ser feliz, coisas do tipo. Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente E hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama
8.	Aluno 2: Maria	Eu concordo, eu acho também que é muito diferente O meu pensamento e o pensamento dos meus pais porque eles achavam que o sucesso era ser bem sucedido. Tipo, trabalhar, eles

⁷ Embora o aluno utilize o termo "jovens" em sua fala, a análise do contexto interacional e da situação comunicativa permite inferir que ele não se refere aos jovens mencionados no texto lido, mas sim aos próprios colegas de turma. Considerando que a atividade estava sendo gravada, interpretamos esse uso como uma tentativa de modalização da linguagem, sugerindo o esforço do aluno em empregar uma forma mais formal ou distanciada da fala cotidiana — possivelmente motivado pela presença do gravador e pelo desejo de adequação ao registro da situação escolar.

		trabalhavam desde crianças, assim, que eles achavam que ter um trabalho era ter sucesso na vida. Eu acho que a felicidade, pra mim, é sucesso.
14.	Aluno 3: João	Eu acho que sim, o sucesso, ele pode mudar e ele muda em determinadas ocasiões. A gente pode tirar que muitas vezes a gente está ali, a gente alcança o que a gente tem, só que a gente acha que aquilo não é necessário, a gente volta, mais ou menos o que o Gustavo falou. e tem uma coisa que eu acho muito interessante é que muitas vezes a gente quer atingir um grau de sucesso mas quando a gente chega lá a gente vê que o nosso sucesso era antes quando a gente não tinha muito com se preocupar a gente estava bem com si mesmo então muitas vezes a gente está numa determinada ocasião e a gente vê que a gente já teve sucesso e a gente não valorizou aquilo na hora.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Já a fala de João (turno 14) — *"o nosso sucesso era antes quando a gente não tinha muito com que se preocupar, a gente estava bem com si mesmo"* — ilustra com profundidade essa transformação de valores. Nela, o aluno rompe com o modelo dominante de sucesso baseado em conquista, superação e reconhecimento social. Em vez disso, propõe uma noção alternativa, centrada na interioridade e na paz consigo mesmo. Trata-se de uma transformação conceitual relevante: o sucesso deixa de ser concebido como um destino futuro alcançável por meio de esforço e mérito, para ser compreendido como uma experiência presente, vinculada à serenidade emocional e à ausência de aflições. Ao recorrer a uma experiência de bem-estar passada como parâmetro de realização pessoal, o aluno rejeita, ainda que implicitamente, a ideia de que o sucesso dependa de acúmulo ou metas externas.

Outro indicativo robusto da construção compartilhada de sentido está no movimento de ressignificação promovido principalmente pelas falas de Lucas e Maria, nos turnos 7 e 8, respectivamente. Lucas afirma: *"Eu não acho que seja a mesma coisa, porque antigamente as emoções eram muito invalidadas, hoje em dia, o sucesso é muito mais ligado com as emoções. Por exemplo, ser feliz, coisas do tipo. Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente. E hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama."* Já Maria complementa: *"Eu concordo, eu acho também que é muito diferente o meu pensamento e o pensamento dos meus pais, porque eles achavam que o sucesso era ser bem-sucedido. Tipo, trabalhar. Eles trabalhavam desde crianças, assim, e achavam que ter um trabalho era ter sucesso na vida. Eu acho que a felicidade, pra mim, é sucesso."*

Ambas as falas apontam para uma transformação geracional na concepção de sucesso. Lucas (turno 7) destaca que, no passado, sucesso era sinônimo de ascensão salarial, enquanto hoje envolve dimensões afetivas e emocionais, como a capacidade de estabelecer relações amorosas saudáveis. Maria (turno 8), por sua vez, aproveitando a relação estabelecida pelo colega, contrapõe sua visão à dos pais, ressaltando uma mudança de valores na forma como o sucesso é concebido.

Essa resignificação histórica do conceito revela não apenas a ampliação semântica do termo, mas também o deslocamento de valores sociais. A intervenção dos estudantes amplia a zona de sentido em disputa e promove um espaço de negociação crítica — característica central do Procedimento de Análise de Grupo (PAG), conforme Zanotto (1995).

Portanto, o diálogo registrado não apenas cumpre os critérios de interlocução e co-construção de significados, mas também evidencia a emergência de uma consciência coletiva e situada do que é ser bem-sucedido nos tempos atuais. Dando continuidade, veremos os turnos a seguir.

Quadro 3 – Primeira vivência do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
35.	Aluno 2: Gustavo	Normalmente, quando eu ouço aí, eu penso que é algo difícil de se encontrar, de se chegar. Por causa que, quando falamos de chegar lá, parece algo meio longe, distante, do que como se falássemos chegar ali. Então, e como é nosso sucesso, nós normalmente pensamos em algo alto.
36.	Aluno 3: Luciana	Eu acredito que esse chegar lá é algo que você tem que trabalhar, batalhar para conseguir chegar no seu futuro.
37.	Professor	Para a gente finalizar aqui, vocês acham que todas as pessoas têm o mesmo caminho, chegar lá, caminho para alcançar o sucesso? Vocês acham que todas as pessoas têm o mesmo caminho para chegar lá? Por quê?
38.	Aluno 1: Aline	Eu acho que ninguém tem o mesmo caminho, inclusive, porque ninguém é igual. Todo mundo é diferente, ninguém tem a mesma vivência, ninguém tem as mesmas criações. É totalmente variável a condição financeira em que a pessoa vive. Os objetivos da pessoa também são diferentes, então o caminho é muito diferente de cada pessoa.
39.	Aluno 2: Lucas	Eu acho que varia muito de pessoas, porque tem pessoas que têm... Tipo, eu penso que o sucesso para mim é ser feliz. Então o caminho talvez não é igual de uma pessoa que pensa que o sucesso é ter dinheiro ou ter uma boa família ou algo assim.
40.	Aluno 3: João	Eu concordo muito com o que o Lucas falou e se eu puder eu complemento de uma certa forma. Eu acho que esse sucesso, esse chegar lá é realmente muito relativo. Não querendo desmerecer nenhuma profissão, mas sim só como forma de

		botar uma assimilação. se a gente pegar o estudo que um médico tem que ter às vezes, até pra passar numa prova tipo o Enem, é muito maior do que um professor, vamos supor, alguém que quer fazer uma faculdade de história, de letras, matemática, é muito vamos dizer, menor a gente vê isso até por questões de nota então eu acho que é muito relativo de certa forma mas eu concordo, concordo.
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Há evidências claras de escuta ativa, retomada e reformulação das falas anteriores, como se observa na sequência interativa entre os turnos 35 e 40. Nela, os alunos não apenas expressam opiniões individuais, mas articulam um processo dialógico de construção de sentido, em que diferentes vozes se entrelaçam para negociar significados sobre o que é "chegar lá" ou alcançar o sucesso — movimento fundamental no PAG (Zanotto, 1995).

Gustavo (turno 35) inicia o trecho ao refletir sobre a metáfora do sucesso como um destino: *“Normalmente, quando eu ouço ‘aí’, eu penso que é algo difícil de se encontrar, de se chegar. Porque, quando falamos de ‘chegar lá’, parece algo meio longe, distante, diferente de como se falássemos ‘chegar ali’. Então, e como é nosso sucesso, nós normalmente pensamos em algo alto.”* Ele associa o sucesso a algo elevado, difícil de alcançar, sugerindo uma construção cultural de desafio e distância.

Na sequência, Luciana (turno 36) amplia a ideia, reforçando o caráter de esforço e trajetória: *“Eu acredito que esse ‘chegar lá’ é algo que você tem que trabalhar, batalhar para conseguir chegar no seu futuro.”* Sua fala introduz o elemento da luta e da dedicação como componentes do caminho rumo ao sucesso.

O professor, no turno 37, provoca o grupo com uma pergunta norteadora: *“Vocês acham que todas as pessoas têm o mesmo caminho para ‘chegar lá’? Por quê?”* Aline (turno 38) responde de maneira enfática, destacando a singularidade das trajetórias: *“Eu acho que ninguém tem o mesmo caminho, inclusive porque ninguém é igual. Todo mundo é diferente, ninguém tem a mesma vivência, ninguém tem as mesmas criações. É totalmente variável a condição financeira em que a pessoa vive. Os objetivos da pessoa também são diferentes, então o caminho é muito diferente para cada pessoa.”*

Na esteira dessa argumentação, Lucas (turno 39) reforça a diversidade de perspectivas e sentidos atribuídos ao sucesso: *“Eu acho que varia muito de pessoa para pessoa, porque tem pessoas que têm... Tipo, eu penso que o sucesso, pra mim, é ser feliz. Então, o caminho talvez não seja igual ao de uma pessoa que pensa que*

o sucesso é ter dinheiro ou ter uma boa família ou algo assim.” Sua fala amplia a discussão ao introduzir o bem-estar emocional como referência central na sua concepção de sucesso, sem invalidar outras possibilidades.

João (turno 40) retoma e aprofunda a colocação de Lucas, explicitando a natureza subjetiva e relativa do sucesso: *“Eu concordo muito com o que o Lucas falou, e, se eu puder, complemento de certa forma. Eu acho que esse sucesso, esse ‘chegar lá’, é realmente muito relativo. Não querendo desmerecer nenhuma profissão, mas só como forma de fazer uma assimilação: se a gente pegar o estudo que um médico tem que ter, às vezes até pra passar numa prova tipo o Enem, é muito maior do que, vamos supor, um professor, alguém que quer fazer uma faculdade de História, Letras, Matemática... É muito, vamos dizer, menor. A gente vê isso até por questões de nota. Então, eu acho que é muito relativo de certa forma. Mas eu concordo, concordo.”*

Esse encadeamento discursivo revela um processo de construção compartilhada de sentido, ancorado na escuta ativa, na retomada e na reformulação das falas anteriores. O grupo demonstra respeito à pluralidade de visões e se engaja em uma reflexão crítica e situada sobre o conceito de sucesso, em sintonia com os princípios do PAG, ao transformar o espaço de fala em um território de negociação e ampliação coletiva de significados.

As falas analisadas evidenciam uma pluralidade de sentidos atribuídos ao sucesso, que vão além da lógica do capital e se abrem a dimensões afetivas, subjetivas e relacionais. Essa polifonia discursiva reflete processos de construção identitária juvenil marcados por tensões entre tradição e transformação, entre herança e ruptura. Ao trazerem suas próprias compreensões de sucesso, esses jovens demonstram agência na construção de novos valores, mais centrados na felicidade, nas emoções e nas relações humanas — aspectos fundamentais para uma educação crítica e emancipadora.

O processo de construção colaborativa de sentidos também ocorre na terceira vivência realizada. Na vivência em questão, como vimos, é proposta a leitura do texto **A meritocracia é uma armadilha**. Como pretendemos argumentar aqui, a partir dessa leitura, os alunos constroem um sentido coletivo de sucesso marcado pela crítica à meritocracia e pela valorização da justiça social. Esse novo entendimento é elaborado gradualmente, por meio da interação entre suas percepções individuais, o debate com os colegas e as mediações do professor. Aqui, passamos a considerar os próximos turnos:

Quadro 4 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
1.	Professor	A primeira questão, a primeira pergunta, alguma parte do texto fez você mudar ou pensar diferente sobre o que significa sucesso? Alguma parte do texto fez a sua ideia sobre o que é sucesso mudar? Por quê?
2.	Aluno 1 Lucas	Não, o texto não me fez mudar essa percepção sobre sucesso porque era uma percepção que eu já tinha. Já pensava sobre isso antes.
3.	Professor	Uma outra pergunta aqui. Para vocês, coisas como família, coisas como família em que você nasce, ter sorte, ter talento, ajudam ou atrapalham a alcançar o sucesso? Por quê?
4.	Aluno 1 Lucas	Eu acho que depende muito da situação, porque se for uma família rica, ajuda muito, já que a riqueza dá muito mais oportunidades para alcançar o sucesso do que a pobreza.
5.	Aluno 2 João	Para mim, essas coisas que o senhor falou ajudam, por causa que se você pegar alguma pessoa que vem de família rica, local bom de se morar e talentoso, essa pessoa com certeza terá muito mais oportunidade de sucesso do que alguém que veio, digamos, de uma comunidade do Rio de Janeiro. Essa percepção é uma percepção boa, porque muitas vezes a gente tem até umas famílias ricas, algumas famílias com mais dinheiro, de uma classe social maior, que às vezes o pai ou a mãe tem um cargo em empresas muito alto e esses cargos são hereditários, eles vão passando de família para família, de pai para filho. Muitas vezes pessoas que vêm lá de baixo, de famílias mais humildes, não têm essa chance desses cargos que pessoas que já nascem nesse ciclo têm.
6.	Professor	Outra coisa, outra pergunta aqui para a gente poder refletir sobre ela. Você concorda com a ideia de que quem trabalha mais alcança mais? Você concorda com essa ideia de quem trabalha mais alcança mais? Você acha que essa ideia sempre funciona? Sim ou não? E por quê? Essa ideia de que quanto mais eu trabalho, mais eu alcanço. Essa ideia sempre funciona?
7.	Aluno 1 Bruno	Para mim, nem sempre essa ideia funciona, por causa que, digamos, você pega algum dono de empresa, ele já deve ter trabalhado muito no passado, mas atualmente deve passar esse trabalho para outras pessoas. Então, se você pegar algum funcionário, deve trabalhar muito mais do que eles, mas só que ganha menos. Então, isso também serve, mas depende de quando você vai ser isso aí.
14.	Professor	Agora, mais uma aqui para a gente poder dar sequência refletindo sobre o texto. No texto a gente encontrou metáforas que mostram que sucesso é topo de escada. Vocês mesmos deram exemplo de algumas aqui. "Subir pela escada do sucesso", "chegar ao topo". Você acha que todos, todos, têm as mesmas chances de subir essa escada? O que afeta essas chances? Todos têm a mesma chance, têm as mesmas condições de subir essa escada para o sucesso? O que afeta essas chances?
15.	Aluno 1 João	Eu acho que não. Eu acho que nem todos têm essas mesmas oportunidades, porque a gente vê coisas muito diferentes,

		famílias diferentes, etnias diferentes, tradições diferentes. Se for fazer uma assimilação, a gente pode seguir pelo campeonato de automobilismo, a Fórmula 1. A gente tem um grid de pilotos, são 20 pilotos, mas nem todos ali têm a mesma oportunidade, porque a gente tem equipes diferentes com carros diferentes. Às vezes, um ótimo piloto está lá atrás no grid, com um carro pior, enquanto um piloto um pouco pior que ele está lá na frente, mas por ter um carro melhor ele tem essa condição de ganhar.
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Nesse recorte, a ideia inicial de que *“quem trabalha mais alcança mais”* é progressivamente problematizada. Os alunos passam a reconhecer que o esforço individual não é o único nem o principal fator para alcançar o sucesso, e que contextos socioeconômicos influenciam profundamente essas trajetórias. A metáfora da “escada para o sucesso” ganha um novo significado: nem todos têm o mesmo ponto de partida ou os mesmos recursos para subir essa escada.

O aluno João, turno 15, sintetiza essa percepção ao propor a metáfora da Fórmula 1, sugerindo que há pessoas que “largam com carros melhores”. Essa imagem reforça a noção de injustiça estrutural, demonstrando que as condições de partida são desiguais — e que isso interfere diretamente nas chances de *“vitória”*.

A partir dessas discussões, os alunos começam a compreender que o sucesso não precisa estar atrelado apenas ao *status* social ou econômico (como *“chegar ao topo”*), mas pode ser pensado de formas alternativas, mais plurais e subjetivas, de acordo com a história e as condições de cada pessoa. Sucesso passa a ser entendido como uma construção social condicionada por fatores estruturais — e não mais como resultado exclusivo do mérito individual.

Esse novo entendimento rompe com noções naturalizadas de merecimento e competição. Trata-se de uma visão crítica, inclusiva e ética, que evidencia o êxito da mediação pedagógica e da escuta entre os próprios estudantes. Ainda que alguns alunos já demonstrassem, inicialmente, desconfiança em relação à narrativa meritocrática — como Lucas, no turno 2, que afirma que *“o texto não me fez mudar essa percepção sobre sucesso porque era uma percepção que eu já tinha”* —, o processo coletivo gerou elaborações mais refinadas, indo além da reafirmação de opiniões prévias.

O professor, turnos 6 e 14, respectivamente, atuou como catalisador desse aprofundamento, ao lançar questões como *“quem trabalha mais, alcança mais?”* ou *“todos têm as mesmas chances de subir essa escada?”*. Essas provocações

impulsionaram os alunos a reorganizarem suas respostas iniciais. O estímulo do professor, turno 3, fez com que João (turno 5), por exemplo, passasse a mencionar que *“tem cargos que vão passando de pai para filho”*, e Bruno (turno 7) observou que *“quem trabalha mais geralmente é quem recebe menos”*. Tais formulações indicam um deslocamento do olhar: do individual para o estrutural.

Esse movimento de pensamento coletivo é justamente o que Zanotto (1995) descreve como Pensar Alto em Grupo: um processo dialógico em que o sentido é construído pela interação entre vozes, em constante negociação e afetação mútua.

Ao final da vivência, torna-se evidente que os alunos construíram juntos um novo sentido coletivo de sucesso: não mais como destino garantido pelo esforço individual, mas como percurso desigual, condicionado por fatores sociais, familiares e econômicos. O fracasso, por sua vez, deixa de ser visto como culpa pessoal e passa a ser compreendido como consequência possível das desigualdades estruturais enfrentadas ao longo do caminho.

Esse deslocamento conceitual pôde ocorrer *na medida em que a sala de aula passou a funcionar como uma comunidade de leitores engajados na construção coletiva de sentidos*, como propõe Zanotto (1995). Nesse espaço, cada aluno teve a oportunidade de externalizar suas ideias, escutar os outros e refinar sua compreensão a partir do diálogo.

A análise das falas dos alunos evidencia um diálogo consistente com os conceitos apresentados no texto *"A meritocracia é uma armadilha"*, especialmente no que se refere à crítica à meritocracia como justificativa das desigualdades sociais. A ideia inicial de que *"quem trabalha mais alcança mais"* é progressivamente desconstruída ao longo da vivência, à medida que os estudantes passam a reconhecer que o esforço individual não é o único, nem o principal fator para o sucesso. Essa mudança de perspectiva ecoa a crítica presente no texto, que aponta a meritocracia como uma doutrina própria do capitalismo, baseada no individualismo e na competição, mascarando as desigualdades estruturais. A metáfora da *“escada para o sucesso”* é ressignificada pelos alunos, que passam a compreender que nem todos iniciam a subida do mesmo ponto ou com os mesmos recursos. A metáfora proposta por um dos estudantes — a comparação com uma corrida de Fórmula 1, em que alguns largam com carros melhores — reforça essa percepção de injustiça estrutural. Assim, os alunos constroem uma nova concepção de sucesso, mais plural,

ética e inclusiva, que rompe com noções naturalizadas de merecimento, confirmando o potencial formativo do PAG como trabalho coletivo de interpretação em sala de aula.

4.3 O CONCEITO DE SUCESSO E AS METÁFORAS CONCEPTUAIS

A reflexão coletiva acerca do sentido de sucesso parte de uma perspectiva dialógica e crítica dos discursos, considerando as múltiplas dimensões subjetivas, culturais e históricas que compõem essa noção. Na discussão promovida com os alunos durante a prática do PAG, observamos a presença de diferentes concepções de sucesso, refletindo tanto continuidades quanto rupturas geracionais e culturais. Vejamos os turnos em sequência.

Quadro 5 – Primeira vivência do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
2.	Aluno 1: Lucas	Eu concordo que o sucesso é ser feliz porque, assim, eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz
3.	Aluno 2: João	Eu concordo com, acho que ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes. Eu acho que a felicidade é a base de tudo.
5.	Aluno 4: Gustavo	Eu concordo com a fala desses jovens, por causa que de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter o seu sucesso de trabalho e não ter o seu sucesso pessoal também. Por causa que o trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre.
7.	Aluno 1: Lucas	Eu não acho que seja a mesma coisa, porque antigamente as emoções eram muito invalidadas, hoje em dia, o sucesso é muito mais ligado com as emoções. Por exemplo, ser feliz, coisas do tipo. Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente E hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama
8.	Aluno 2: Maria	Eu concordo, eu acho também que é muito diferente O meu pensamento e o pensamento dos meus pais porque eles achavam que o sucesso era ser bem sucedido. Tipo, trabalhar, eles trabalhavam desde crianças, assim, que eles achavam que ter um trabalho era ter sucesso na vida. Eu acho que a felicidade, pra mim, é sucesso.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Nesses turnos, **a felicidade emerge como novo parâmetro de sucesso**, sendo valorizada como critério central para a sua definição. As falas dos alunos Lucas e João (turnos 2 e 3) revelam que o sucesso é diretamente associado a experiências

subjetivas e afetivas, como “ter paz”, “estar feliz com o que tem” e “se sentir bem”. João afirma que *“ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes. Eu acho que a felicidade é a base de tudo”*. Essa formulação aponta para uma importante ressignificação do sucesso, que passa a incluir dimensões como saúde mental, tranquilidade interior e equilíbrio entre diferentes áreas da vida. Esse deslocamento indica uma crítica implícita aos modelos tradicionais de sucesso, baseados em riqueza, produtividade e prestígio social. Em vez de ver a felicidade como uma consequência do êxito material, os alunos invertem essa lógica, tratando-a como pré-condição para o sucesso. Tal inversão sinaliza uma perspectiva mais humanizada, crítica das lógicas meritocráticas, e se alinha a estudos recentes sobre a geração Z, que apontam uma mudança de foco do sucesso material para uma realização pessoal e emocional.

Ao lado dessa ênfase na felicidade, os alunos constroem uma compreensão mais complexa ao defenderem que **o sucesso é multifacetado e envolve a articulação entre vida pessoal e profissional**. A fala do aluno Gustavo (turno 5) revela essa visão ao afirmar: *“Eu concordo com a fala desses jovens, por causa que de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter o seu sucesso de trabalho [...] O trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre”*. Essa formulação indica que os estudantes não apenas reformulam o conceito de sucesso, mas também o ampliam: o sucesso deixa de ser redutível a um único domínio da vida e passa a ser concebido como algo que envolve equilíbrio e realização em múltiplas esferas. Tal percepção sugere uma ruptura com a visão fragmentada e produtivista do êxito, em direção a uma abordagem mais integrada da vida.

As falas revelam também **uma ruptura geracional e a reconfiguração dos valores associados ao sucesso**. Lucas (turno 7), por exemplo, afirma: *“Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente, hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama”*. Essa fala explicita um deslocamento de paradigma: o valor simbólico do sucesso migra do econômico para o afetivo, indicando uma crítica à centralidade do trabalho e da renda como únicos parâmetros de êxito. Essa crítica é reforçada pela aluna Maria (turno 8), que contrapõe a visão dos jovens à de seus pais: *“Eles achavam que o sucesso era ser bem-sucedido”*. Tal contraste evidencia que os discursos sobre sucesso são atravessados por contextos históricos e sociais e estão em constante (re)significação pelas novas gerações. O texto da notícia lida pelos alunos confirma esse cenário, apontando que, segundo pesquisa

citada, os principais critérios para o sucesso entre os jovens brasileiros são “ser feliz”, “equilíbrio entre vida pessoal e trabalho” e “ser saudável”. Ao dialogar com esse conteúdo, os alunos não apenas interpretam o texto, mas o ampliam criticamente, evidenciando uma postura de resistência aos valores neoliberais que reduzem o sujeito à sua produtividade. Suas falas ativam metáforas alternativas e produzem uma sofisticada reinterpretação do conceito de sucesso, que se torna mais afetivo, experiencial e subjetivo.

Há indícios claros de que os alunos se identificam com a geração retratada no texto **“Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição”**. Essa identificação aparece já nas falas iniciais (turnos 2 a 5), quando todos reafirmam que o sucesso está diretamente relacionado à felicidade, e não apenas à realização profissional ou financeira.

Estudaremos os turnos abaixo para verificar a interação dos alunos com o texto lido.

Quadro 6 – Primeira vivência do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
7.	Aluno Lucas 1:	Eu não acho que seja a mesma coisa, porque antigamente as emoções eram muito invalidadas, hoje em dia, o sucesso é muito mais ligado com as emoções. Por exemplo, ser feliz, coisas do tipo. Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente E hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama
8.	Aluno Maria 2:	Eu concordo, eu acho também que é muito diferente O meu pensamento e o pensamento dos meus pais porque eles achavam que o sucesso era ser bem sucedido. Tipo, trabalhar, eles trabalhavam desde crianças, assim, que eles achavam que ter um trabalho era ter sucesso na vida. Eu acho que a felicidade, pra mim, é sucesso.
9.	Aluno João 3:	Eu também vou pra esse caminho. Eu acho que o sucesso em determinadas épocas é bem diferente. Se a gente pegar a época ali logo após a Segunda Guerra, que são os baby boomers que chamam essa geração, eles seriam mais do trabalho, sobre ter um emprego construir uma herança, vamos dizer assim terras, dinheiro se você pegar outra geração, o pensamento é completamente diferente você vê que já tem uma geração mais avançada que pensa que é fazer uma boa faculdade um bom vestibular, ter uma faculdade, ter um currículo estável agora se a gente pega essa geração, pelo que vem dizendo a pesquisa o sucesso é totalmente diferente já não é mais voltado para o emprego, sim para

		si mesmo, sobre ser feliz e estar bem com aquilo que você tem.
10.	Aluno 4: Gustavo	Eu concordo que as diferentes gerações acabam ocorrendo em diferentes formas de sucesso, por causa que nós que somos de gerações logo após, nós percebemos o que falta na geração anterior da nossa, tipo a geração dos nossos pais. Eles estudavam muito e também trabalhavam muito para conseguir uma vida de sucesso. mas muitas vezes não ligavam muito para a sua vida pessoal. Então, o que a gente acaba fazendo atualmente é tentar fazer, é tentar cobrir esse erro. E a mesma coisa vai acontecer nas gerações futuras das nossas.
12.	Aluno 1: Luciana	Sim, porque dependendo do caminho desse sucesso, você pode parar porque você não vai querer mais ter esse sucesso, entendeu? E também porque se você, tipo assim, um familiar estiver doente, você vai ter que parar e cuidar dele, porque você ama essa pessoa.
13.	Aluno 2: Gustavo	Eu acho que pode acabar mudando por diversos acontecimentos do teu futuro, que acontecerá contigo e também por causa que o ser humano é um ser que acaba sempre buscando por novos objetivos e nunca acaba se contentando com algo.
14.	Aluno 3: João	Eu acho que sim, o sucesso, ele pode mudar e ele muda em determinadas ocasiões. A gente pode tirar que muitas vezes a gente está ali, a gente alcança o que a gente tem, só que a gente acha que aquilo não é necessário, a gente volta, mais ou menos o que o Gustavo falou. e tem uma coisa que eu acho muito interessante é que muitas vezes a gente quer atingir um grau de sucesso mas quando a gente chega lá a gente vê que o nosso sucesso era antes quando a gente não tinha muito com se preocupar a gente estava bem com si mesmo então muitas vezes a gente está numa determinada ocasião e a gente vê que a gente já teve sucesso e a gente não valorizou aquilo na hora.
15.	Aluno 4: Bruno	Eu acho que pode mudar conforme os anos vão se passando porque quando eu era mais criança eu achava que sucesso era alguma coisa e aí quando eu cheguei agora eu já mudei a minha forma de pensar e eu acho que conforme os anos vão se passando a maturidade vai gerando eu acho que pode ter novos pensamentos sobre o que é sucesso.
16.	Aluno 5: Aline	Eu acho que muda conforme o tempo porque conforme a cada dia que passa o nosso pensamento é diferente o que ocasiona objetivos diferentes também o que muda a nossa percepção de sucesso.
22.	Aluno 1: Mateus	Eu acho que é bem possível as pessoas, todas as pessoas do mundo conseguirem alcançar o sucesso que o texto mostra o sucesso que o texto mostra é um equilíbrio entre teu trabalho e tua vida pessoal por causa que ninguém ia acabar se obrigando a você utilizar 100% do trabalho e nunca ter uma boa vida pessoal. E a mesma coisa é o contrário.

23.	Aluno 2: Lucas	Eu concordo, mas ao mesmo tempo eu discordo. Pode até parecer engraçado. Porque essa situação de sucesso, a gente vê no texto que anda muito junto a felicidade, mas o emprego também. Se a gente pegar essa felicidade, muitas vezes a gente não tem um emprego estável, a gente não tem uma ocasião assim instável, então a gente muitas vezes não vai alcançar essa felicidade. Porque como a gente vê que esse equilíbrio uma coisa está interligada à outra. Se a gente não é feliz, a gente não vai conseguir dar tudo no nosso emprego. E se a gente está dando tudo no nosso emprego, a gente não consegue ser feliz. Então acho que essa questão de equilíbrio manda muito nisso também.
24.	Aluno 3: Luciana	Eu acho que não é possível com todo mundo alcançar essa percepção de sucesso, porque muitas pessoas do mundo têm várias dificuldades, como dificuldades financeiras, ou então dificuldades familiares, até de saúde, por exemplo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Os alunos reconhecem explicitamente três gerações distintas: A geração dos pais (anterior à deles), associada à ideia de sucesso como trabalho duro, estabilidade financeira, estudo e emprego fixo — com foco na produtividade e no sustento da família (turnos 7, 8, 9 e 10); A geração dos baby boomers, citada por um dos alunos no turno 9, ligada à reconstrução do pós-guerra, ao esforço para acumular patrimônio e garantir segurança e estabilidade; A geração atual (a deles), com foco no bem-estar, no equilíbrio emocional e na felicidade pessoal — onde o sucesso é subjetivo, contextual e, muitas vezes, desvinculado de padrões econômicos fixos. Os alunos mobilizaram referências históricas e socioculturais. Isso é evidente na fala do Aluno João, turno 9: *"Se a gente pegar a época logo após a Segunda Guerra, que são os baby boomers, eles fingem mais do trabalho, sobre ter um emprego e construir uma herança. Já a nossa geração pensa mais em ser feliz e estar bem com aquilo que tem."* Notamos, aqui, um exercício interpretativo complexo, no qual o aluno entrelaça conceitos sociológicos, referências textuais e vivências pessoais, evidenciando um processo ativo de construção de sentido. Esse trecho ilustra com precisão a relevância da negociação de significados: o pensamento não emerge isolado, mas é forjado na confluência entre repertórios individuais e coletivos, como propõe Zanotto (1995). Assim, reafirma-se um princípio fundamental do PAG: compreender não é um ato estático, mas um fenômeno dinâmico, constantemente moldado pelo diálogo e pela interação social.

Cada geração é lida de forma crítica e comparativa: os alunos não apenas identificam características, mas também refletem sobre as falhas percebidas nas gerações anteriores, como o excesso de dedicação ao trabalho e a negligência da vida pessoal, fala de Gustavo no turno 10.

A discussão dos alunos dialoga diretamente com o texto base, complementando e ampliando sua compreensão ao trazer vivências pessoais, observações sobre realidades socioeconômicas diversas (turno 18) e reflexões sobre como o conceito de sucesso pode variar e evoluir com o tempo (turnos 11 a 16). Eles também demonstram uma leitura crítica e contextualizada: reconhecem que a definição de sucesso pode mudar ao longo da vida e que nem todos têm as mesmas oportunidades de alcançá-lo (turnos 21 a 24), o que aprofunda a leitura do texto base. A conversa mostra não apenas a compreensão do conteúdo, mas também a apropriação crítica do texto. Os alunos reconhecem diferentes gerações e seus valores, identificam-se com a geração retratada no material, produzem sentidos próprios sobre o sucesso e estabelecem conexões entre o texto e suas vivências e realidades. Trata-se de uma leitura ativa, sensível e politicamente situada.

4.4 REFINANDO CONCEITOS: A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DA IDEIA DE SUCESSO EM DIÁLOGO COM TEXTOS E VIVÊNCIAS

Ao longo da terceira vivência, observa-se um movimento dialógico que revela a coexistência de diferentes concepções sobre o sucesso, articuladas tanto a partir das experiências dos alunos quanto dos conceitos apresentados no texto. Desde o início, as falas indicam que alguns estudantes já partem de uma visão crítica da meritocracia, evidenciando que o texto não necessariamente transformou suas concepções, mas reforçou compreensões já elaboradas a partir de suas vivências sociais. Consideremos os turnos abaixo.

Quadro 2 – Terceira vivência do PAG

Quadro 7 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
2.	Aluno Lucas 1	Não, o texto não me fez mudar essa percepção sobre sucesso porque era uma percepção que eu já tinha. Já pensava sobre isso antes.

4.	Aluno 1 Lucas	Eu acho que depende muito da situação, porque se for uma família rica, ajuda muito, já que a riqueza dá muito mais oportunidades para alcançar o sucesso do que a pobreza.
5.	Aluno 2 João	Para mim, essas coisas que o senhor falou ajudam, por causa que se você pegar alguma pessoa que vem de família rica, local bom de se morar e talentoso, essa pessoa com certeza terá muito mais oportunidade de sucesso do que alguém que veio, digamos, de uma comunidade do Rio de Janeiro. Essa percepção é uma percepção boa, porque muitas vezes a gente tem até umas famílias ricas, algumas famílias com mais dinheiro, de uma classe social maior, que às vezes o pai ou a mãe tem um cargo em empresas muito alto e esses cargos são hereditários, eles vão passando de família para família, de pai para filho. Muitas vezes pessoas que vêm lá de baixo, de famílias mais humildes, não têm essa chance desses cargos que pessoas que já nascem nesse ciclo têm.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

No turno 2, Lucas expressa: “Eu concordo que o sucesso é ser feliz porque, assim, eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz.”

As falas de Lucas (“Eu concordo com o que eles falaram, acho que é por esse caminho mesmo. Acho que não adianta você ter o sucesso empresarial, dizendo assim, você não ter felicidade, ter dinheiro, mas você não ser feliz.”) e de João, nos turnos 4 e 5 (“Eu concordo com a fala desses jovens, porque de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter seu sucesso no trabalho. Por causa que o trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre.”) revelam uma articulação entre a ideia de sucesso e fatores estruturais, como herança social, redes familiares e desigualdade de oportunidades.

No turno 5, João mobiliza argumentos que ecoam as análises sociológicas de Bourdieu (2022)⁸, especialmente no que tange à transmissão de capital social e cultural nas classes dominantes. Ao afirmar que “os cargos vão passando de pai para filho”, o estudante evidencia uma compreensão crítica de que o sucesso não resulta

⁸ Segundo Bourdieu (2022), o sucesso escolar e profissional não pode ser entendido apenas como fruto do esforço individual, já que as famílias das classes dominantes transmitem aos seus filhos certas vantagens invisíveis, como o domínio de saberes valorizados pela escola (capital cultural) e o acesso a redes de relações privilegiadas (capital social). Essas heranças contribuem para que os filhos ocupem posições semelhantes às dos pais, perpetuando desigualdades históricas. A esse processo, em que a escola aparenta premiar o mérito, mas na verdade reproduz a estrutura social, Bourdieu dá o nome de reprodução social. Por fim, o conceito de habitus ajuda a entender como essas vantagens se incorporam ao modo de ser dos indivíduos, orientando suas ações e percepções sem que necessariamente se deem conta disso.

apenas do mérito individual, mas está profundamente enraizado em estruturas sociais que reproduzem desigualdades históricas.

Essa percepção aproxima-se das proposições de Bourdieu sobre a reprodução social, nas quais o sistema educacional contribui para legitimar e perpetuar hierarquias sociais sob a aparência de neutralidade e mérito. Vejamos alguns outros turnos para dar sequência.

Quadro 8 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
7.	Aluno Bruno 1	Para mim, nem sempre essa ideia funciona, por causa que, digamos, você pega algum dono de empresa, ele já deve ter trabalhado muito no passado, mas atualmente deve passar esse trabalho para outras pessoas. Então, se você pegar algum funcionário, deve trabalhar muito mais do que eles, mas só que ganha menos. Então, isso também serve, mas depende de quando você vai ser isso aí.
8.	Aluno 2 Lucas	Eu acho que não funciona porque muitos empregos hoje em dia são desvalorizados a níveis incomparáveis do que outros empregos que nem sempre têm o mesmo esforço.
15.	Aluno João 1	Eu acho que não. Eu acho que nem todos têm essas mesmas oportunidades, porque a gente vê coisas muito diferentes, famílias diferentes, etnias diferentes, tradições diferentes. Se for fazer uma assimilação, a gente pode seguir pelo campeonato de automobilismo, a Fórmula 1. A gente tem um grid de pilotos, são 20 pilotos, mas nem todos ali têm a mesma oportunidade, porque a gente tem equipes diferentes com carros diferentes. Às vezes, um ótimo piloto está lá atrás no grid, com um carro pior, enquanto um piloto um pouco pior que ele está lá na frente, mas por ter um carro melhor ele tem essa condição de ganhar.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Com a continuidade da conversa, observa-se um **refinamento das concepções**: os alunos passam a elaborar respostas mais complexas e articuladas. No momento em que discutem se “quem trabalha mais alcança mais” (turno 6), os estudantes rejeitam a máxima meritocrática ao apontarem a desconexão entre esforço e recompensa no mundo do trabalho. As falas de Bruno (turno 7) — *“Então, se você pegar algum funcionário, deve trabalhar muito mais do que eles, mas só que ganha menos. Então, isso também serve, mas depende de quando você vai ser isso aí.”* — e de Lucas (turno 8) — *“Eu acho que não funciona porque muitos empregos hoje em dia são desvalorizados a níveis incomparáveis do que outros empregos que nem sempre têm o mesmo esforço.”* — revelam uma percepção crítica sobre a exploração do trabalho e a desvalorização de determinadas profissões. Essas contribuições

demonstram um avanço na argumentação, pois evidenciam que os alunos reconhecem as **injustiças estruturais** que permeiam o mercado de trabalho, desmontando a ideia de que esforço individual é sempre proporcional ao retorno obtido.

Quando provocados a refletir sobre as metáforas de sucesso como “topo” ou “escada”, os alunos identificam essas imagens no texto e passam a relacioná-las com desigualdades estruturais. A analogia usada por João, no turno 15, é particularmente significativa: ao comparar o sucesso à dinâmica de uma corrida de Fórmula 1, ele demonstra o que pode ser entendido como um indício de sofisticação em seu raciocínio, ao recorrer a uma nova metáfora para explicar a desigualdade nos pontos de partida.

O trecho, destacado por nós: *“nem todos ali têm a mesma oportunidade, porque a gente tem equipes diferentes com carros diferentes”*, confirma o argumento de que o sucesso não depende apenas de mérito individual, mas também das condições estruturais de partida. Essa visão ecoa as críticas presentes no texto de Jo Littler sobre a **mitologia meritocrática** que sustenta a ideia de que o sucesso é sempre fruto de esforço pessoal. Ao contrário, como aponta o texto, o caminho ao sucesso costuma ser uma “luta solitária” contra outros e não necessariamente ligada ao progresso coletivo. O aluno, ao mobilizar uma nova metáfora para descrever essa desigualdade, **reformula e amplia o repertório simbólico disponível**, desafiando a narrativa dominante de que “basta se esforçar para chegar ao topo”.

Agora, consideremos, para nossa análise, os turnos subsequentes.

Quadro 9 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha			
Turno	Falante	Fala	
22.	Aluno 1: Mateus	Eu acho que é bem possível as pessoas, todas as pessoas do mundo conseguirem alcançar o sucesso que o texto mostra o sucesso que o texto mostra é um equilíbrio entre teu trabalho e tua vida pessoal por causa que ninguém ia acabar se obrigando a você utilizar 100% do trabalho e nunca ter uma boa vida pessoal. E a mesma coisa é o contrário.	
24.	Aluno 3: Luciana	Eu acho que não é possível com todo mundo alcançar essa percepção de sucesso, porque muitas pessoas do mundo têm várias dificuldades, como dificuldades financeiras, ou então dificuldades familiares, até de saúde, por exemplo.	

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A fala de Mateus no turno 22 ilustra como o uso coletivo do Pensar Alto em Grupo, articulado à exploração de metáforas conceituais, pode favorecer uma leitura mais crítica e conectada à realidade. Há, nesse turno, uma concepção de sucesso permeada por duas dimensões centrais: a ideia de percurso e a valorização do equilíbrio. Ao afirmar que *"é bem possível todas as pessoas do mundo conseguirem alcançar o sucesso"*, o uso do verbo **"alcançar"** sugere a presença de uma metáfora do percurso, na qual o sucesso é concebido como um destino a ser atingido. Essa estrutura metafórica implica movimento, esforço e direção, reforçando a imagem do sucesso como algo que se constrói ao longo de uma trajetória. No entanto, o aluno rompe com leituras tradicionalmente lineares ou sacrificiais desse caminho, ao destacar que o sucesso, conforme representado no texto lido, deve incluir o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Tal perspectiva desafia a lógica produtivista e competitiva, propondo um percurso possível e acessível, no qual o bem-estar e a qualidade de vida não são trocados por conquistas materiais. Assim, a metáfora do percurso é ressignificada, integrando valores contemporâneos mais humanizados e coletivos.

Ao longo da atividade, observam-se indícios de construção coletiva de sentido e de elaboração conceitual mais refinada. Conforme os estudantes são provocados a estabelecer conexões entre as metáforas do texto e suas próprias vivências.

Veja o turno 24, a fala de Lucina revela um processo de construção coletiva de sentido em torno do conceito de sucesso, mediado pela escuta e pela contraposição de pontos de vista. Mateus apresenta uma concepção mais idealizada e universalista, ao afirmar que todas as pessoas podem alcançar o sucesso, entendido como equilíbrio entre vida pessoal e trabalho. Em seguida, a intervenção de Lucina tensiona essa ideia ao destacar os limites concretos que dificultam esse ideal para grande parte da população, como questões financeiras, familiares e de saúde. A discordância entre os dois não configura uma ruptura, mas sim um movimento de ampliação da reflexão, em que diferentes experiências e percepções são mobilizadas para problematizar a noção de sucesso. Esse deslocamento contribui para uma aprendizagem crítica, pois os alunos deixam de apenas repetir ideias cristalizadas e passam a produzir sentidos próprios, considerando as desigualdades sociais e as diferentes trajetórias de vida que atravessam suas realidades.

Nessas intervenções, a leitura deixa de ser um exercício de decodificação e passa a mobilizar dimensões sociais e simbólicas mais complexas: os alunos

incorporam à discussão elementos como desigualdade socioeconômica, herança familiar e ausência de oportunidades. Esse movimento aponta para o potencial do Pensar Alto em Grupo (PAG) como espaço de mediação simbólica, em que concepções são tensionadas, reelaboradas e ressignificadas a partir do diálogo com o texto e com os colegas.

A escuta dessa fala, no contexto do Pensar Alto em Grupo, permite compreender como certas leituras do mundo, por vezes já bem elaboradas, encontram espaço para se manifestar e se expandir no ambiente coletivo da leitura compartilhada.

Dando continuidade para nossa análise, vejamos o recorte que se segue.

Quadro 10 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
3.	Professor	Uma outra pergunta aqui. Para vocês, coisas como família, coisas como família em que você nasce, ter sorte, ter talento, ajudam ou atrapalham a alcançar o sucesso? Por quê?
5.	Aluno 2 João	Para mim, essas coisas que o senhor falou ajudam, por causa que se você pegar alguma pessoa que vem de família rica, local bom de se morar e talentoso, essa pessoa com certeza terá muito mais oportunidade de sucesso do que alguém que veio, digamos, de uma comunidade do Rio de Janeiro. Essa percepção é uma percepção boa, porque muitas vezes a gente tem até umas famílias ricas, algumas famílias com mais dinheiro, de uma classe social maior, que às vezes o pai ou a mãe tem um cargo em empresas muito alto e esses cargos são hereditários, eles vão passando de família para família, de pai para filho. Muitas vezes pessoas que vêm lá de baixo, de famílias mais humildes, não têm essa chance desses cargos que pessoas que já nascem nesse ciclo têm.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Outro exemplo disso, é a Turno 5 (João): *“Muitas vezes pessoas que vêm lá de baixo, de famílias mais humildes, não têm essa chance desses cargos que pessoas que já nascem nesse ciclo têm.”* Trata-se de um raciocínio articulado e complexo, demonstrando que o aluno tem um repertório de leitura social acumulado, talvez advindo de vivências ou discussões anteriores.

Esse refinamento dialógico ocorre quando o professor, turno 4, convida à reavaliação de conceitos internalizados e abre espaço para interpretações menos convencionais, ligadas a contextos sociais.

A metáfora conceptual mobilizada pelo professor — **SUCESSO É UM CAMINHO OU UM DESTINO A SER ALCANÇADO**, com elementos como *“ajudam*

ou atrapalham a alcançar o sucesso" — estrutura a pergunta como um **deslocamento em direção a um objetivo**, em que diferentes fatores podem facilitar ou dificultar esse percurso. Ao perguntar se *"família, sorte e talento ajudam ou atrapalham"*, o professor ativa essa imagem de um percurso desigual, no qual nem todos partem do mesmo ponto ou contam com os mesmos recursos para avançar.

Essa metáfora contribuiu diretamente para a resposta do aluno, que se apropria da lógica do **deslocamento desigual** para construir sua argumentação. Ele evidencia como certas condições de partida — como nascer em uma família rica, morar em um local privilegiado ou ter talento — funcionam como **atalhos** ou **acessos privilegiados** nesse caminho, enquanto outros, oriundos de contextos mais vulneráveis, enfrentam obstáculos estruturais. Ao mencionar que *"esses cargos são hereditários"* e que *"pessoas que vêm lá de baixo... não têm essa chance"*, o aluno reforça a ideia de que **o ponto de partida interfere no acesso ao destino**, ou seja, ao sucesso. Com isso, ele não apenas responde à pergunta do professor, mas a amplia, revelando uma **compreensão crítica e socialmente situada** da metáfora proposta.

Essa interação revela que a metáfora articulada pelo docente foi eficaz para suscitar uma resposta reflexiva e ancorada em uma leitura crítica das desigualdades sociais, dando indícios de que a o PAG pode funcionar como dispositivos de mediação e aprofundamento do pensamento crítico em práticas de letramento escolar. A mediação docente, ao ser sistemática, progressiva e dialógica, estimula os alunos a sofisticarem seus argumentos, conectando o que pensam com metáforas conceituais, estrutura social e desigualdade, essa mediação é a proposta do PAG (Zanotto, 1995).

A vivência analisada demonstra que o refinamento das concepções dos alunos se dá por meio de uma dinâmica dialógica entre saberes prévios e mediação docente. Há, de fato, expressões espontâneas de pensamento crítico, especialmente em alunos que já demonstram sensibilidade social e capacidade de abstração.

A análise dos turnos transcritos demonstra que o trabalho com o PAG, aliado à mediação dialógica e ao uso de metáforas conceituais, favoreceu uma significativa elaboração conceitual por parte dos alunos sobre a ideia de sucesso. As falas revelam não apenas a presença de saberes prévios — por vezes críticos — sobre meritocracia e desigualdade social, mas também um processo de refinamento dessas compreensões à medida que as discussões avançavam. A metáfora proposta por João, comparando a vida a uma corrida de Fórmula 1, ilustra de maneira emblemática esse processo de elaboração simbólica e crítica que o PAG favorece.

Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida cumpriu o objetivo da pesquisa ao estimular a construção coletiva de sentidos sobre o conceito de sucesso, com base nas experiências dos alunos e em diálogo com os textos lidos e debatidos. A participação ativa dos estudantes, a valorização de suas vivências e a escuta atenta por parte do professor criaram um ambiente propício à emergência de argumentos mais elaborados, à ampliação do repertório simbólico e ao questionamento de discursos hegemônicos. O processo não se resumiu à reprodução de ideias, mas implicou deslocamentos interpretativos que apontam para uma leitura mais crítica da realidade.

Assim, reafirma-se a importância do professor como mediador de sentidos e do PAG como metodologia capaz de articular leitura, pensamento crítico e expressão simbólica. A experiência mostra que, quando os alunos são convidados a pensar a partir de suas vivências e são estimulados a construir metáforas próprias para dar forma a ideias complexas, emerge uma potência pedagógica que transforma o ato de ler em uma prática de elaboração cultural e crítica do mundo.

4.5 DOMÍNIO DAS METÁFORAS CONCEITUAIS

Sobre as metáforas conceituais articuladas pelos alunos e a sua compreensão delas e que foram mobilizadas pedagogicamente pelo professor e outras espontaneamente elaboradas pelos estudantes. Passamos a analisar a seguir os seguintes turnos:

Quadro 11 – Terceira vivência do PAG

Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
9.	Professor	Outra pergunta aqui para a gente continuar refletindo sobre o que a gente leu. Nesse texto, existem expressões que mostram o sucesso como algo lá no alto, como algo alto, que você precisa subir, você precisa alcançar. Você consegue dar exemplos dessas expressões que mostram que o sucesso é algo que está lá no alto? Quais expressões são essas? Pelo menos uma.
14.	Professor	Agora, mais uma aqui para a gente poder dar sequência refletindo sobre o texto. No texto a gente encontrou metáforas que mostram que sucesso é topo de escada. Vocês mesmos deram exemplo de algumas aqui. "Subir pela escada do sucesso", "chegar ao topo". Você acha que todos, todos, têm as mesmas chances de subir essa escada? O que afeta essas chances? Todos têm a mesma chance, têm as mesmas

			condições de subir essa escada para o sucesso? O que afeta essas chances?
15.	Aluno João	1	Eu acho que não. Eu acho que nem todos têm essas mesmas oportunidades, porque a gente vê coisas muito diferentes, famílias diferentes, etnias diferentes, tradições diferentes. Se for fazer uma assimilação, a gente pode seguir pelo campeonato de automobilismo, a Fórmula 1. A gente tem um grid de pilotos, são 20 pilotos, mas nem todos ali têm a mesma oportunidade, porque a gente tem equipes diferentes com carros diferentes. Às vezes, um ótimo piloto está lá atrás no grid, com um carro pior, enquanto um piloto um pouco pior que ele está lá na frente, mas por ter um carro melhor ele tem essa condição de ganhar.
16.	Aluno Bruno	2	Eu acho que chegar no topo da escada depende muito de pessoa para pessoa, porque vai depender do local onde você vive, do que você quer seguir e do tempo que você tem para seguir esse sucesso, do talento que você tem para esse sucesso e diversas outras coisas que podem acabar ajudando ou atrapalhando você a conseguir chegar no topo da escada.
17.	Aluno Lucas	3	Eu acho que nem todo mundo tem as mesmas oportunidades, porque o dinheiro em si mesmo dá muitas oportunidades de começar de um lugar mais avançado para o sucesso do que a pobreza não consegue oferecer.
20.	Professor		A metáfora "sucesso é destino de viagem". Que obstáculos ou atalhos o texto menciona que as pessoas podem enfrentar nesse caminho?
22.	Aluno Lucas	2	Oportunidades no mercado de trabalho. Às vezes, precisamos parar para recarregar as energias e seguir em frente.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Entre as metáforas ativadas durante a atividade, destacam-se aquelas como estruturantes do imaginário ocidental: SUCESSO É ALTURA (ex: “chegar ao topo”, “estar lá em cima”); SUCESSO É UMA ESCADA (ex: “subir degraus”, “subir a escada do sucesso”); SUCESSO É UMA VIAGEM (ex: “caminho para o sucesso”, “obstáculos no percurso”); SUCESSO É MOVIMENTO VERTICAL POSITIVO (ex: “elevador social”).

Contudo, essas metáforas não emergem espontaneamente dos alunos. Elas são propostas e estruturadas por meio das perguntas do professor, que atua como mediador conceitual e cultural.⁹ Por exemplo, no Turno 9, o professor questiona:

⁹ O procedimento metodológico não se limita a registrar apenas metáforas que emergem espontaneamente nas falas dos alunos, mas considera também aquelas **inferências sugeridas** pelo professor no decorrer da atividade. Nesse caso, o professor atua como mediador conceitual e cultural, orientando os estudantes a reconhecerem e se alinharem a metáforas já disponíveis no repertório sociocognitivo. Tal estratégia se fundamenta no entendimento de que a aprendizagem de metáforas conceituais não se dá apenas de modo autônomo, mas também em contextos de interação pedagógica, nos quais a inferência sugerida desempenha papel central para ampliar a consciência linguístico-discursiva dos participantes.

“expressões que mostram o sucesso como algo lá no alto...”; no Turno 14, pergunta se “*todos têm a mesma chance de subir essa escada para o sucesso*”; e no Turno 20, oferece a metáfora “*sucesso é destino de viagem*”. Cada uma dessas intervenções funciona como um direcionando os alunos a operarem cognitivamente dentro de quadros metafóricos já prontos.

Os alunos demonstram competência interpretativa ao reconhecerem essas metáforas e aplicá-las à leitura do texto. Por exemplo, identificam “*chegar ao topo*” e “*elevador social*” como expressões associadas à ideia de sucesso como altura (Turno 9), e discutem a metáfora da escada como símbolo de desigualdade de oportunidades (Turnos 14 a 17). Essa capacidade interpretativa mostra que tais metáforas fazem parte dos seus modelos cognitivos culturais. No entanto, como destacam Lakoff e Johnson (2002), compreender uma metáfora não significa apenas nomeá-la, mas sim mobilizá-la para estruturar o pensamento e reorganizar a experiência vivida.

É justamente nesse ponto que se observa uma diferença crucial: a maioria dos alunos responde reativamente às metáforas propostas, sem sinais robustos de apropriação autônoma dos esquemas conceituais. Não há, na maior parte das falas, a emergência espontânea de novas metáforas ou a transposição criativa para domínios distintos.

Entretanto, há um momento notável de ruptura desse padrão no Turno 15, quando João introduz uma metáfora original e complexa: “*Se for fazer uma assimilação, a gente pode seguir pelo campeonato de automobilismo, a Fórmula 1. [...] Às vezes, um ótimo piloto está lá atrás no grid, com um carro pior, enquanto um piloto um pouco pior que ele está lá na frente, mas por ter um carro melhor, ele tem essa condição de ganhar.*”

Nesse trecho, o aluno constrói um novo modelo metafórico, com múltiplas camadas de analogia: VIDA É UMA CORRIDA DE FÓRMULA 1; O CARRO É O CAPITAL SOCIAL; POSIÇÃO NO GRID É A ESTRUTURA SOCIAL HERDADA; SUCESSO É VENCER A CORRIDA. Essa formulação vai além da aplicação de metáforas fornecidas; ela reorganiza criticamente o conceito de mérito a partir de uma analogia culturalmente significativa e próxima ao universo dos alunos. Aqui, vemos a operação plena da metáfora conceptual como estrutura de pensamento — e não apenas como recurso linguístico.

Além da metáfora da Fórmula 1, há outros indícios de linguagem metafórica mais sutil e implícita. Por exemplo: “*Roubar os holofotes*” (João, Turno 12) usa uma

metáfora espacial para criticar a invisibilidade dos pobres; “*Recarregar as energias e seguir em frente*” (Lucas, Turno 22) articula a ideia de sucesso como jornada, incluindo pausas para recuperação.

A expressão “*roubar os holofotes*” é empregada para criticar a forma como os ricos se apropriam do reconhecimento que deveria ser compartilhado com os mais pobres. Essa formulação recorre a uma metáfora espacial (Lakoff; Johnson, 2002, p. 35) baseada na equivalência conceptual **VISIBILIDADE É RECONHECIMENTO** e **LUZ É VALORIZAÇÃO**. Derivada do universo cênico e midiático, a imagem do “holofote” representa o foco de atenção pública e simbólica. Estar “sob os holofotes” é ser visto, valorizado, celebrado. Quando o aluno afirma que os ricos “roubam os holofotes”, ele revela uma compreensão crítica: mesmo quando os pobres desempenham papéis fundamentais, são os ricos que recebem o destaque, como se monopolizassem o espaço de visibilidade social. A metáfora, portanto, torna-se uma ferramenta expressiva que denuncia a **invisibilidade estrutural** dos menos favorecidos, que permanecem nas sombras da narrativa social. Essa construção reforça a capacidade da linguagem metafórica de mediar experiências complexas e socialmente marcadas, conforme explicam Lakoff e Johnson (2002), ao mostrar que as metáforas não apenas descrevem, mas **estruturam o modo como pensamos e sentimos** sobre temas como justiça, desigualdade e reconhecimento.

Essas expressões, ainda que comuns no vocabulário cotidiano, revelam que o pensamento metafórico está presente de maneira dispersa na linguagem dos alunos. No entanto, a mobilização ativa e crítica dessas metáforas — como no caso da Fórmula 1 — é rara, o que sugere que a leitura e a discussão, apesar de ricas, não ativaram plenamente o campo metafórico de forma autônoma.

Resumidamente, podemos concluir que os alunos reconhecem e mobilizam metáforas quando são inseridos em contextos que favorecem esse tipo de construção simbólica, o que demonstra a presença desses modelos em seu repertório cultural; há pouca evidência de apropriação espontânea das metáforas do texto, salvo exceções notáveis; a intervenção do professor é essencial para ativar esses esquemas — mas, ao mesmo tempo, seu protagonismo limita a emergência de metáforas novas por parte dos alunos e a criação da metáfora da Fórmula 1, por sua vez, deve ser valorizada como exemplo de pensamento metafórico autônomo e crítico, e aponta caminhos para que a pedagogia da metáfora vá além da interpretação e favoreça a criação.

Inicialmente, percebemos que os alunos demonstram maior apropriação das metáforas associadas ao conceito de sucesso. Ao serem questionados sobre expressões que representam o sucesso como algo elevado, os estudantes identificam e interpretam corretamente expressões metafóricas como "chegar ao topo" e "elevador social". Além disso, vem a estabelecer relações entre essas metáforas e aspectos estruturais da sociedade, como desigualdade de oportunidades e herança socioeconômica.

Outro avanço notável é a complexidade argumentativa. Enquanto nas primeiras práticas os alunos tendem a respostas mais diretas e literárias, nesta terceira experiência há uma maior problematização das ideias. Por exemplo, ao discutir a relação entre trabalho e sucesso, os estudantes não apenas rejeitam a ideia de que *"quem trabalha mais alcança mais"*, mas fundamentam essa posição com reflexões sobre a precarização do trabalho e a desigualdade estrutural, evidenciando um pensamento mais crítico e articulado.

Em resumo, a terceira experiência indica que os alunos não apenas internalizaram as metáforas conceituais elaboradas, mas passaram a mobilizá-las de forma crítica para apresentar sua interpretação de questões sociais. Esse progresso sugere um amadurecimento na leitura do conceito de sucesso, que agora é visto de forma mais multifacetada e reflexiva.

4.6 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

A mediação do professor durante a vivência de leitura, segundo o Pensar Alto em Grupo (PAG) de Mara Sofia Zanotto, exerce papel central na criação de um ambiente coletivo e reflexivo que favorece a interpretação crítica dos textos. Na pesquisa que investiga se a prática do PAG, aliada à análise das metáforas conceituais sobre sucesso, potencializa uma leitura mais crítica, o docente atua como agente mediador, estimulando o diálogo, a problematização e a construção compartilhada do sentido.

Desde o início, o professor lança uma pergunta aberta e provocativa: "Vocês concordam com os jovens da pesquisa? Para vocês, sucesso é ser feliz e ter equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Por quê?" Esse convite à reflexão abre espaço para que os alunos expressem suas ideias, como Lucas, que relaciona felicidade a sucesso, afirmando que "não dá para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz",

e João, que reforça que “a felicidade é a base de tudo” e que pessoas bilionárias podem não ser felizes.

A intervenção docente não se limita a acolher respostas, mas avança ao provocar comparações entre gerações, instigando os alunos a pensarem sobre as mudanças históricas e sociais na definição de sucesso. Quando questiona se “o que é sucesso para vocês é igual ao que era sucesso para os seus pais?”, o professor estimula uma análise crítica do contexto, exemplificada por Lucas, que observa que “antigamente as emoções eram invalidadas” e hoje o sucesso está mais associado a emoções e relacionamentos. Maria acrescenta que, para seus pais, “ter um trabalho era ter sucesso na vida”, enquanto para ela “a felicidade é sucesso”.

Outro aspecto importante é a retomada e reformulação das questões pelo mediador, fortalecendo o “pensar em voz alta” típico do PAG. Ao repetir e reconfigurar perguntas como “O que seria sucesso para vocês hoje pode mudar no futuro? Por quê?”, o professor assegura que todos compreendam o tema e aprofunda a reflexão, promovendo uma troca de perspectivas, como a de Luciana, que vê mudanças nas prioridades conforme situações familiares, e Gustavo, que considera o ser humano em constante busca por novos objetivos.

A mediação também valoriza a pluralidade ao relacionar a discussão com a realidade local dos alunos. Ao perguntar se os resultados da pesquisa seriam semelhantes na escola ou no bairro deles, o professor incentiva a ligação do texto com a experiência social concreta, ampliando a leitura crítica para reconhecer diversidade e desigualdades. Lucas exemplifica que, em seu bairro, “priorizariam o dinheiro e não a felicidade”, enquanto Bruno destaca a heterogeneidade cultural e socioeconômica que molda as percepções de sucesso.

Durante a vivência, o professor orienta a apropriação e a problematização das metáforas conceituais presentes no texto, como “chegar lá”, “chegar longe” e “alcançar sucesso”, incentivando os alunos a interpretar essas expressões, evidenciando a distância e o esforço associados ao sucesso. Gustavo relaciona “chegar lá” a algo distante e desafiador, enquanto João ressalta a diversidade de conceitos, o que inviabiliza um parâmetro único para todos.

Para concluir, o professor provoca a reflexão sobre os diferentes caminhos para alcançar o sucesso, ressaltando singularidades e experiências individuais. Aline sintetiza essa ideia ao afirmar que “ninguém tem o mesmo caminho, porque ninguém é igual”, enfatizando a importância do reconhecimento das diferenças.

De modo geral, a mediação do professor na vivência do PAG atua como um facilitador que cria um espaço de diálogo colaborativo, no qual os alunos articulam pensamentos, questionam pressupostos e constroem sentidos coletivamente. Esse processo dinamiza a leitura, permitindo que o texto seja problematizado e conectado à realidade dos estudantes, favorecendo uma interpretação crítica e reflexiva, alinhada ao objetivo da pesquisa.

Na análise do texto “A meritocracia é uma armadilha”, a mediação reafirma a essência do PAG ao transformar a leitura em um processo coletivo e crítico. A partir de perguntas abertas, o professor convida os alunos a reavaliarem suas concepções sobre sucesso, mesmo quando, como Lucas, alguns mantêm percepções semelhantes às do texto, demonstrando que o PAG valoriza tanto o compartilhamento quanto a transformação dos pensamentos.

A mediação do professor colabora para o refinamento conceitual. O professor atua de forma estratégica ao formular perguntas abertas e progressivas, que levam o aluno a explorar camadas mais profundas do conceito de sucesso, como: *“Você concorda com a ideia de que quem trabalha mais alcança mais?”* *“Você acha que todos têm as mesmas chances de subir essa escada?”* Isso também ocorre ao recuperar elementos metafóricos do texto lido e instigar os alunos a interpretá-los criticamente, como nas perguntas sobre “topo”, “escada”, “elevador social” e “destino de viagem”. Exemplo: Turno 14 (Professor): *“Todos têm a mesma chance, têm as mesmas condições de subir essa escada para o sucesso? O que afeta essas chances?”* A pergunta guia os alunos para refletirem não apenas sobre o esforço individual, mas sobre as desigualdades estruturais, o que se confirma na fala de Lucas, turno 17: *Eu acho que nem todo mundo tem as mesmas oportunidades, porque o dinheiro em si mesmo dá muitas oportunidades de começar de um lugar mais avançado para o sucesso do que a pobreza não consegue oferecer.*

Ao perguntar “como que essas diferenças entre ricos e pobres podem influenciar nas chances de ter sucesso?”, turno 11, o professor retoma os conceitos de “família”, “sorte” e “talento” anteriormente discutidos, estimulando os alunos a refletirem sobre os fatores sociais que impactam o sucesso individual. As respostas de João (turno 12) e Lucas (turno 13) demonstram uma compreensão crítica dessas desigualdades. João argumenta que os ricos têm um caminho mais facilitado por conta do dinheiro e da visibilidade social, e que, mesmo quando uma pessoa pobre realiza um bom trabalho, o reconhecimento tende a ser atribuído a quem tem mais

poder. Lucas complementa essa análise ao destacar que a riqueza permite o acesso a escolas melhores, enquanto pessoas pobres enfrentam barreiras mais difíceis, como concursos altamente exigentes.

Ambos os alunos articulam argumentos que associam diretamente o sucesso às condições de origem, revelando como fatores como herança familiar, acesso a recursos e oportunidades educacionais moldam o futuro das pessoas. Ao fazer isso, ampliam a leitura crítica do discurso meritocrático, questionando a ideia de que o sucesso é fruto apenas de esforço individual, e reconhecendo a influência da sorte de nascer em determinadas condições sociais.

A mediação segue instigando o pensamento crítico ao desafiar a ideia de que “quem trabalha mais alcança mais”, com Bruno e Lucas apontando que a lógica meritocrática nem sempre se sustenta diante das desigualdades no reconhecimento e recompensa do trabalho. Essa troca torna visível a disparidade entre esforço e resultados, enriquecendo o debate.

Além disso, o professor destaca e interpreta metáforas conceituais do texto, como “chegar no topo”, “elevador social” e “subir a escada do sucesso”, convidando os alunos a refletirem se todos têm as mesmas chances de “subir essa escada”. João utiliza a metáfora da Fórmula 1 para ilustrar como condições desiguais influenciam quem chega mais longe, independentemente do esforço ou talento.

Ao retomar o conceito de fracasso em contraponto ao sucesso, o mediador aprofunda a reflexão sobre as consequências emocionais e sociais da não realização das metas, com Bruno destacando que o fracasso está ligado à sensação de não alcançar objetivos, evidenciando a dimensão subjetiva da metáfora.

Por fim, ao encerrar com a metáfora “sucesso é destino de viagem”, o professor estimula a identificação dos obstáculos e atalhos, como economia e talento, que influenciam o percurso, fortalecendo a construção coletiva, dinâmica e crítica característica do PAG.

Em síntese, a mediação docente nessa vivência demonstra o potencial do Pensar Alto em Grupo para transformar a leitura em uma prática social e crítica. Por meio de questionamentos abertos, retomadas e problematizações, o professor fomenta um espaço de diálogo onde os alunos articulam percepções, confrontam ideias e ampliam a compreensão do texto e do mundo, especialmente sobre temas complexos como sucesso e desigualdades sociais. Assim, fica evidente que o PAG, integrado à análise das metáforas conceituais, favorece uma leitura crítica, reflexiva e

situada, que vai além da simples decodificação, promovendo uma interpretação socialmente engajada.

Essa última vivência evidenciou o potencial da técnica do Pensar Alto em Grupo para transformar a leitura em uma prática socialmente situada e crítica. A mediação docente, pautada em perguntas abertas, retomadas e provocações dialógicas, buscou fomentar um espaço em que os alunos articulassem percepções, confrontassem ideias e construíssem sentidos sobre o texto e sobre o mundo. No entanto, ao revisitar essa etapa da intervenção, percebo que nem todos os momentos foram igualmente frutíferos. Em determinados trechos da leitura, a mediação poderia ter explorado com maior profundidade certos comentários dos alunos que indicavam tensões sociais relevantes. Houve ocasiões em que a escuta poderia ter sido mais investigativa, abrindo margem para interpretações mais complexas. Ainda assim, o PAG, articulado à análise das metáforas conceituais, mostrou-se eficaz para ampliar o repertório interpretativo da turma e promover uma leitura que vai além da decodificação literal — uma leitura crítica, reflexiva e engajada. A experiência reafirma que a mediação é um processo em construção, que se aprimora justamente quando nos dispomos a refletir sobre suas potências e limites.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados ao longo desta pesquisa-intervenção evidenciam a potência formativa do *Pensar Alto em Grupo* (PAG) como prática de leitura colaborativa, crítica e situada. Ao abrir espaço para o diálogo entre os alunos, o PAG revelou-se um dispositivo capaz de provocar deslocamentos interpretativos e fomentar a construção coletiva de sentidos. Mais do que decodificar informações ou repetir argumentos do texto, os estudantes foram convidados a se posicionar, a partir de seus próprios repertórios, sobre questões sociais complexas, como o sucesso e a meritocracia.

Esse processo permitiu observar o trânsito dos alunos entre vozes sociais distintas, bem como a ativação de metáforas conceituais que revelaram formas plurais de compreender o sucesso — ora como destino meritocrático, ora como estado subjetivo de bem-estar, ora como percurso atravessado por desigualdades estruturais. A leitura se transformou, assim, em prática de negociação simbólica, em que as ideias não foram apenas reproduzidas, mas debatidas, tensionadas e ressignificadas.

Ao longo das vivências, a mediação do professor-pesquisador revelou-se elemento central para sustentar o ambiente dialógico e ético necessário à emergência de uma leitura crítica. Foi justamente nesse ponto que se evidenciou a dimensão política do ato pedagógico: ao lançar perguntas provocadoras, escutar os alunos com genuíno interesse e estimular o confronto de perspectivas, o professor deixou de ocupar o lugar de mero executor de protocolos para se constituir como **agente político no melhor sentido do termo**. Isto é, alguém que compreende que cada escolha pedagógica é uma tomada de posição diante do mundo e que não há neutralidade no ato de ensinar. Ao reconhecer as dimensões institucionais, afetivas e sociais de seu trabalho, o professor-pesquisador assume a sala de aula como espaço de formação crítica — e a pesquisa como forma de intervir nas relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

Em sintonia com essa visão, Rocha (2003) nos lembra que a pesquisa qualitativa não deve se restringir a diagnósticos normativos, mas sim possibilitar a emergência de novos significados e perspectivas que desafiem concepções hegemônicas e apontem alternativas. Essa escuta ampliada e sensível foi uma marca do processo aqui desenvolvido: longe de buscar desvios ou corrigir “erros” interpretativos, buscamos acolher a diferença como elemento constitutivo da construção coletiva de sentido. O PAG, nesse contexto, funcionou não como técnica, mas como gesto ético-político de escuta e abertura para a alteridade.

Ao final das vivências analisadas, tornou-se evidente que os estudantes não apenas compreenderam os textos lidos, mas também reformularam suas próprias concepções de sucesso, lançando mão de metáforas, experiências pessoais e posicionamentos críticos. Suas vozes, articuladas em rede, construíram novas possibilidades de leitura do mundo — mais plurais, afetivas, éticas e situadas. E é nesse gesto coletivo de leitura e reflexão que reside o verdadeiro potencial transformador da educação: fazer da escola um espaço de escuta, de resistência e de reinvenção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BATISTA JR., José Ribamar Lopes, 1980- **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas** / José Ribamar Lopes Batista Jr., Denise Tamaê Borges Sato, Iran Ferreira de Melo, organização. São Paulo: Parábola 2018.
- BAYNHAM, Mike. Literacy Practices: Investigating Literacy. In: **Social Contexts**. London: Longman, 1995.
- BROTTO, I. J. O. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.
- COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, UEL, (Tese de Doutorado), 2008.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- CLARK, Hebert. Bridging. In: WASON, P. & JOHNSON-LAIRD, P. (eds.). **Thinkings**: readings in cognitive sciences. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- FERRARI, Lilian. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto, 2022.
- HUTCHINS, Edwin. **Cognition in the wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. (A Bradford Book).
- JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (coordenação da Tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LUKE, A., and FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. *In*: S. MUSPRATT., A. LUKE and P. FREEBODY, eds. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, pp.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

LUKE, A., and FREEBODY, P. **Shaping the social practices of reading**. *In*: S. MUSPRATT., A. LUKE and P. FREEBODY, eds. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, pp.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MATTOS, Mayara de Araújo. **Conceptualizações metafóricas do Modelo Cognitivo Idealizado de SUCESSO**. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística INDisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáforas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SEARLE, J. R. Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. **The Philosophical Review**, Durham, v. 77, n. 4, p. 405-424, 1969.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.). Vera Massagão Ribeiro. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed.; 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8.ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTO, Mara Sophia. Metáfora, cognição e ensino de leitura. **D.E.L.T.A.**, 11(2), 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. ISSN 1982-2014.

ANEXO A – Transcrição das vivências do PAG

Vivência I: Texto: Conceito de sucesso mudou e 72% dos jovens dão a mesma nova definição		
Turno	Falante	Fala
	Professor	Então, vamos lá, pessoal. Primeira pergunta, vocês concordam com os jovens da pesquisa? Para vocês, sucesso é ser feliz e ter equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Por quê?
2.	Aluno 1: Lucas	Eu concordo que o sucesso é ser feliz porque, assim, eu não acho que dê para falar que você tem uma vida de sucesso sem estar feliz
3.	Aluno 2: João	Eu concordo com, acho que ser feliz é uma das primeiras coisas em ser bem-sucedido, porque muitas pessoas são bilionárias e não são felizes. Eu acho que a felicidade é a base de tudo.
4.	Aluno 3:Aline	Eu concordo com o que eles falaram, acho que é por esse caminho mesmo. Acho que não adianta você ter o sucesso empresarial, dizendo assim, você não ter felicidade, ter dinheiro, mas você não ser feliz.
5.	Aluno 4: Gustavo	Eu concordo com a fala desses jovens, por causa que de nada adianta você ter sucesso pessoal e não ter o seu sucesso de trabalho e não ter o seu sucesso pessoal também. Por causa que o trabalho, isso é uma via de mão dupla. Sem um, o outro também não ocorre.
6.	Professor	Vocês acham que o que é sucesso para vocês é igual ao que era sucesso para os pais de vocês quando eles eram jovens? Por quê?
7.	Aluno 1: Lucas	Eu não acho que seja a mesma coisa, porque antigamente as emoções eram muito invalidadas, hoje em dia, o sucesso é muito mais ligado com as emoções. Por exemplo, ser feliz, coisas do tipo. Antigamente o sucesso era mais ser bem-sucedido salarialmente E hoje em dia é mais sobre você conseguir amar alguém que também te ama
8.	Aluno 2: Maria	Eu concordo, eu acho também que é muito diferente O meu pensamento e o pensamento dos meus pais porque eles achavam que o sucesso era ser bem sucedido. Tipo, trabalhar, eles trabalhavam desde crianças, assim, que eles achavam que ter um trabalho era ter sucesso na vida. Eu acho que a felicidade, pra mim, é sucesso.
9.	Aluno 3: João	Eu também vou pra esse caminho. Eu acho que o sucesso em determinadas épocas é bem diferente. Se a gente pegar a época ali logo após a Segunda Guerra, que são os baby boomers que chamam essa geração, eles seriam mais do trabalho, sobre ter um emprego construir uma herança, vamos dizer assim terras, dinheiro se você pegar outra geração, o pensamento é completamente diferente você vê que já tem uma geração mais avançada

		que pensa que é fazer uma boa faculdade um bom vestibular, ter uma faculdade, ter um currículo estável agora se a gente pega essa geração, pelo que vem dizendo a pesquisa o sucesso é totalmente diferente já não é mais voltado para o emprego, sim para si mesmo, sobre ser feliz e estar bem com aquilo que você tem.
10.	Aluno 4: Gustavo	Eu concordo que as diferentes gerações acabam ocorrendo em diferentes formas de sucesso, por causa que nós que somos de gerações logo após, nós percebemos o que falta na geração anterior da nossa, tipo a geração dos nossos pais. Eles estudavam muito e também trabalhavam muito para conseguir uma vida de sucesso. mas muitas vezes não ligavam muito para a sua vida pessoal. Então, o que a gente acaba fazendo atualmente é tentar fazer, é tentar cobrir esse erro. E a mesma coisa vai acontecer nas gerações futuras das nossas.
11.	Professor	O que seria sucesso para vocês hoje pode mudar no futuro? Por quê? Vou repetir. O que seria sucesso para vocês hoje pode mudar no futuro? Por quê?
12.	Aluno 1: Luciana	Sim, porque dependendo do caminho desse sucesso, você pode parar porque você não vai querer mais ter esse sucesso, entendeu? E também porque se você, tipo assim, um familiar estiver doente, você vai ter que parar e cuidar dele, porque você ama essa pessoa.
13.	Aluno 2: Gustavo	Eu acho que pode acabar mudando por diversos acontecimentos do teu futuro, que acontecerá contigo e também por causa que o ser humano é um ser que acaba sempre buscando por novos objetivos e nunca acaba se contentando com algo.
14.	Aluno 3: João	Eu acho que sim, o sucesso, ele pode mudar e ele muda em determinadas ocasiões. A gente pode tirar que muitas vezes a gente está ali, a gente alcança o que a gente tem, só que a gente acha que aquilo não é necessário, a gente volta, mais ou menos o que o Gustavo falou. e tem uma coisa que eu acho muito interessante é que muitas vezes a gente quer atingir um grau de sucesso mas quando a gente chega lá a gente vê que o nosso sucesso era antes quando a gente não tinha muito com se preocupar a gente estava bem com si mesmo então muitas vezes a gente está numa determinada ocasião e a gente vê que a gente já teve sucesso e a gente não valorizou aquilo na hora.
15.	Aluno 4: Bruno	Eu acho que pode mudar conforme os anos vão se passando porque quando eu era mais criança eu achava que sucesso era alguma coisa e aí quando eu cheguei agora eu já mudei a minha forma de pensar e eu acho que conforme os anos vão se passando a maturidade vai gerando eu acho que pode ter novos pensamentos sobre o que é sucesso.

16.	Aluno 5: Aline	Eu acho que muda conforme o tempo porque conforme a cada dia que passa o nosso pensamento é diferente o que ocasiona objetivos diferentes também o que muda a nossa percepção de sucesso.
17.	Professor	E se vocês fizessem essa pesquisa, essa mesma pesquisa aqui na escola ou no bairro de vocês, os jovens, do bairro de vocês ou os colegas de vocês de escola, é, os resultados dessa pesquisa seria parecido com o da pesquisa que vocês leram? Por quê? Sim ou não e por quê?
18.	Aluno 1: Lucas	Eu acho que não seria igual porque bom, pelo bairro que eu venho é um bairro bem pobre, então eu acho que eles priorizariam o dinheiro e não a felicidade e a nossa escola também, por ser uma escola pública e várias pessoas diferentes, eu acho que cada um passaria de uma forma diferente, eu acho que por mim eu acho que o dinheiro seria priorizado mais
19.	Aluno 2: Bruno	Eu acho que eu vou mais ou menos pra essa linha também, que a gente mora num país muito grande e às vezes os bairros são até muito grandes, então a população ela é bem diferente entre si, os costumes, os valores de cada família podem interferir no que é sucesso pra aquela pessoa isso interfere muito. Então eu acho que sim, seria bem diferente a resposta de alguns lugares que a gente vê aqui não só no nosso bairro, mas como no nosso estado no nosso país.
20.	Aluno 3: Mateus	Eu acho que não porque cada um tem a sua realidade.
21.	Professor	Ainda sobre a questão do sucesso. Vocês acham que todas as pessoas no mundo têm a mesma chance de alcançar o tipo de sucesso que o texto mostra? sim, não, por que?
22.	Aluno 1: Mateus	Eu acho que é bem possível as pessoas, todas as pessoas do mundo conseguirem alcançar o sucesso que o texto mostra o sucesso que o texto mostra é um equilíbrio entre teu trabalho e tua vida pessoal por causa que ninguém ia acabar se obrigando a você utilizar 100% do trabalho e nunca ter uma boa vida pessoal. E a mesma coisa é o contrário.
23.	Aluno 2: Lucas	Eu concordo, mas ao mesmo tempo eu discordo. Pode até parecer engraçado. Porque essa situação de sucesso, a gente vê no texto que anda muito junto a felicidade, mas o emprego também. Se a gente pegar essa felicidade, muitas vezes a gente não tem um emprego estável, a gente não tem uma ocasião assim instável, então a gente muitas vezes não vai alcançar essa felicidade. Porque como a gente vê que esse equilíbrio uma coisa está interligada à outra. Se a gente não é feliz, a gente não vai conseguir dar tudo no nosso emprego. E se a gente está dando tudo no nosso emprego, a gente não consegue ser

		feliz. Então acho que essa questão de equilíbrio manda muito nisso também.
24.	Aluno 3: Luciana	Eu acho que não é possível com todo mundo alcançar essa percepção de sucesso, porque muitas pessoas do mundo têm várias dificuldades, como dificuldades financeiras, ou então dificuldades familiares, até de saúde, por exemplo.
25.	Professor	Continuando, quando a gente ouve as expressões como chegar lá, chegar longe, alcançar sucesso, essas expressões nos lembram uma coisa fácil ou algo difícil. Por quê? As expressões chegar lá, chegar longe, alcançar o sucesso, essas expressões nos lembram uma coisa fácil de ser atingida, de ser alcançada, ou algo difícil. Por quê?
26.	Aluno 1: Lucas	Eu acho que pode ser considerado algo difícil, que você tem que batalhar para conseguir chegar lá.
27.	Aluno 2: Gustavo	Eu também acho que seria como algo difícil, por causa que quando a gente, até a forma da palavra chegar lá, chegar lá parece que é algo longe. Se fosse algo perto, fácil e próximo, acabaria sendo chegar ali.
28.	Professor	Por que será que muitas pessoas usam expressões do tipo chegar lá, chegar longe para falar sobre sucesso? Repetindo a pergunta. Por que será que muitas pessoas usam as expressões como chegar lá, chegar longe para falar sobre sucesso?
29.	Aluno 1: Aline	Porque a maioria da perspectiva de visão das pessoas sobre o sucesso é algo que você tem que conquistar, algo que você precisa de muita vivência para alcançar.
30.	Aluno 2: João	Eu acho que certas pessoas usam esse tipo de expressão porque se as pessoas já tentaram chegar em determinada ocasião, elas viram que é distante e não conseguiram. Mas aí a gente entra em outro impasse. Que é como a gente vê no texto e até para outras pessoas o sucesso é diferente Então a gente não pode determinar que tal coisa é difícil Se a gente tem o nosso tipo de sucesso diferente do outro A gente não pode tentar botar o mesmo nível para cada um Porque às vezes ou o parâmetro é mais embaixo ou mais em cima.
31.	Aluno 3: Gustavo	Eu concordo com o que o João falou e também acrescento que quando estamos falando de sucesso, nós normalmente falamos sobre algo pessoal e que ainda não conseguimos chegar ou queremos chegar. E isso acabaria sendo algo que pode acabar sendo bem distante. Então nós não podemos apenas falar algo simples ou só ficar sonhando alto sem fazer nada.
32.	Aluno 4: Lucas	Eu concordo com o Gustavo e João, porque dependendo de cada tipo de sucesso, dependendo de cada pessoa, o sucesso pode ser demorado. Porque, tipo, colocar um exemplo assim, como a advocacia. A advocacia, depende assim, tem que estudar bastante assim para poder se formar em advocacia. E tem muito sucesso também que

		as pessoas podem fazer assim, tipo assim, rápido. Porque esse sucesso das pessoas também pode ser rápido quanto demorado.
33.	Professor	Continuando aqui, pessoal. Quando a gente ouve essas expressões, chegar lá, chegar longe, alcançar o sucesso, essas expressões nos lembram uma coisa fácil ou algo difícil de alcançar. Por quê?
34.	Aluno 1: Bruno	Eu acho que depende de cada pessoa, porque tem pessoas que são bem sucedidas e o sucesso dela pode ser uma coisa fácil de conseguir alcançar. E muitas pessoas talvez não tenham uma boa finança, uma boa condição e às vezes é um pouco difícil de alcançar o sucesso.
35.	Aluno 2: Gustavo	Normalmente, quando eu ouço aí, eu penso que é algo difícil de se encontrar, de se chegar. Por causa que, quando falamos de chegar lá, parece algo meio longe, distante, do que como se fálássemos chegar ali. Então, e como é nosso sucesso, nós normalmente pensamos em algo alto.
36.	Aluno 3: Luciana	Eu acredito que esse chegar lá é algo que você tem que trabalhar, batalhar para conseguir chegar no seu futuro.
37.	Professor	Para a gente finalizar aqui, vocês acham que todas as pessoas têm o mesmo caminho, chegar lá, caminho para alcançar o sucesso? Vocês acham que todas as pessoas têm o mesmo caminho para chegar lá? Por quê?
38.	Aluno 1: Aline	Eu acho que ninguém tem o mesmo caminho, inclusive, porque ninguém é igual. Todo mundo é diferente, ninguém tem a mesma vivência, ninguém tem as mesmas criações. É totalmente variável a condição financeira em que a pessoa vive. Os objetivos da pessoa também são diferentes, então o caminho é muito diferente de cada pessoa.
39.	Aluno 2: Lucas	Eu acho que varia muito de pessoas, porque tem pessoas que têm... Tipo, eu penso que o sucesso para mim é ser feliz. Então o caminho talvez não é igual de uma pessoa que pensa que o sucesso é ter dinheiro ou ter uma boa família ou algo assim.
40.	Aluno 3: João	Eu concordo muito com o que o Lucas falou e se eu puder eu complemento de uma certa forma. Eu acho que esse sucesso, esse chegar lá é realmente muito relativo. Não querendo desmerecer nenhuma profissão, mas sim só como forma de botar uma assimilação. se a gente pegar o estudo que um médico tem que ter às vezes, até pra passar numa prova tipo o Enem, é muito maior do que um professor, vamos supor, alguém que quer fazer uma faculdade de história, de letras, matemática, é muito vamos dizer, menor a gente vê isso até por questões de nota então eu acho que é muito relativo de certa forma mas eu concordo, concordo.

41.	Aluno 4: Gustavo	Pra mim também não é possível todos ter o mesmo caminho para o sucesso, porque como falaram, cada um tem uma concepção de sucesso. Enquanto tem uns que querem formar uma família, tem outros que querem ser solitários, da mesma forma que tem outros que só querem trabalhar pelo resto da vida. Isso aí depende de cada um e para a sua definição do sucesso.
42.	Professor	Então é isso pessoal, agora a gente vai fazer uma outra atividade relacionada a esse texto, ok? Beijo e até a próxima
Vivência III: texto: A meritocracia é uma armadilha		
Turno	Falante	Fala
1.	Professor	A primeira questão, a primeira pergunta, alguma parte do texto fez você mudar ou pensar diferente sobre o que significa sucesso? Alguma parte do texto fez a sua ideia sobre o que é sucesso mudar? Por quê?
2.	Aluno 1 Lucas	Não, o texto não me fez mudar essa percepção sobre sucesso porque era uma percepção que eu já tinha. Já pensava sobre isso antes.
3.	Professor	Uma outra pergunta aqui. Para vocês, coisas como família, coisas como família em que você nasce, ter sorte, ter talento, ajudam ou atrapalham a alcançar o sucesso? Por quê?
4.	Aluno 1 Lucas	Eu acho que depende muito da situação, porque se for uma família rica, ajuda muito, já que a riqueza dá muito mais oportunidades para alcançar o sucesso do que a pobreza.
5.	Aluno 2 João	Para mim, essas coisas que o senhor falou ajudam, por causa que se você pegar alguma pessoa que vem de família rica, local bom de se morar e talentoso, essa pessoa com certeza terá muito mais oportunidade de sucesso do que alguém que veio, digamos, de uma comunidade do Rio de Janeiro. Essa percepção é uma percepção boa, porque muitas vezes a gente tem até umas famílias ricas, algumas famílias com mais dinheiro, de uma classe social maior, que às vezes o pai ou a mãe tem um cargo em empresas muito alto e esses cargos são hereditários, eles vão passando de família para família, de pai para filho. Muitas vezes pessoas que vêm lá de baixo, de famílias mais humildes, não têm essa chance desses cargos que pessoas que já nascem nesse ciclo têm.
6.	Professor	Outra coisa, outra pergunta aqui para a gente poder refletir sobre ela. Você concorda com a ideia de que quem trabalha mais alcança mais? Você concorda com essa ideia de quem trabalha mais alcança mais? Você acha que essa ideia sempre funciona? Sim ou não? E por quê? Essa ideia de que quanto mais eu trabalho, mais eu alcanço. Essa ideia sempre funciona?
7.	Aluno 1 Bruno	Para mim, nem sempre essa ideia funciona, por causa que, digamos, você pega algum dono de empresa, ele já

		deve ter trabalhado muito no passado, mas atualmente deve passar esse trabalho para outras pessoas. Então, se você pegar algum funcionário, deve trabalhar muito mais do que eles, mas só que ganha menos. Então, isso também serve, mas depende de quando você vai ser isso aí.
8.	Aluno 2 Lucas	Eu acho que não funciona porque muitos empregos hoje em dia são desvalorizados a níveis incomparáveis do que outros empregos que nem sempre têm o mesmo esforço.
9.	Professor	Outra pergunta aqui para a gente continuar refletindo sobre o que a gente leu. Nesse texto, existem expressões que mostram o sucesso como algo lá no alto, como algo alto, que você precisa subir, você precisa alcançar. Você consegue dar exemplos dessas expressões que mostram que o sucesso é algo que está lá no alto? Quais expressões são essas? Pelo menos uma.
10.	Aluno 1 Bruno	Aqui na primeira folha a gente encontra duas. Eles usam a expressão "os que chegaram no topo", que dá a entender que é uma coisa alta, e a outra que eles usam é "elevador social".
11.	Professor	Continuando aqui, como que essas diferenças entre ricos e pobres podem influenciar nas chances de ter sucesso? Essas diferenças entre rico e pobre, como essas diferenças podem influenciar a gente a alcançar o sucesso?
12.	Aluno 1 João	Eu acho que os ricos já têm um caminho mais aberto, que eles conseguem mais coisas por conta do dinheiro. O pobre precisa batalhar para conseguir chegar lá. Para mim, essa diferença entre rico e pobre é grande por causa que, normalmente, os ricos são em menores quantidades, enquanto os pobres são em maiores. Logo, os ricos são, digamos, quem rouba os holofotes. Mesmo se algum trabalho for de um pobre, se ele não conseguiu fazer esse trabalho sozinho e precisar de alguma ajuda, sempre esse trabalho será, digamos, o nome do rico e não do pobre.
13.	Aluno 2 Lucas	Eu acho que a riqueza ajuda muito porque muitas escolas boas são mais para quem tem muito dinheiro do que para gente pobre. A pessoa pobre normalmente precisa fazer algum concurso que tenha questões muito difíceis para poder concorrer com as vagas de quem é rico.
14.	Professor	Agora, mais uma aqui para a gente poder dar sequência refletindo sobre o texto. No texto a gente encontrou metáforas que mostram que sucesso é topo de escada. Vocês mesmos deram exemplo de algumas aqui. "Subir pela escada do sucesso", "chegar ao topo". Você acha que todos, todos, têm as mesmas chances de subir essa escada? O que afeta essas chances? Todos têm a mesma chance, têm as mesmas condições de subir essa escada para o sucesso? O que afeta essas chances?

15.	Aluno João 1	Eu acho que não. Eu acho que nem todos têm essas mesmas oportunidades, porque a gente vê coisas muito diferentes, famílias diferentes, etnias diferentes, tradições diferentes. Se for fazer uma assimilação, a gente pode seguir pelo campeonato de automobilismo, a Fórmula 1. A gente tem um grid de pilotos, são 20 pilotos, mas nem todos ali têm a mesma oportunidade, porque a gente tem equipes diferentes com carros diferentes. Às vezes, um ótimo piloto está lá atrás no grid, com um carro pior, enquanto um piloto um pouco pior que ele está lá na frente, mas por ter um carro melhor ele tem essa condição de ganhar.
16.	Aluno Bruno 2	Eu acho que chegar no topo da escada depende muito de pessoa para pessoa, porque vai depender do local onde você vive, do que você quer seguir e do tempo que você tem para seguir esse sucesso, do talento que você tem para esse sucesso e diversas outras coisas que podem acabar ajudando ou atrapalhando você a conseguir chegar no topo da escada.
17.	Aluno Lucas 3	Eu acho que nem todo mundo tem as mesmas oportunidades, porque o dinheiro em si mesmo dá muitas oportunidades de começar de um lugar mais avançado para o sucesso do que a pobreza não consegue oferecer.
18.	Professor	Bom, se sucesso é chegar ao topo, onde está o fracasso em relação ao sucesso? No topo ou embaixo? Por que essa ideia?
19.	Aluno Bruno 1	O fracasso seria você não conseguir acabar alcançando o seu sucesso, porque quando você não consegue alcançar algum objetivo, você acaba se sentindo fracassado.
20.	Professor	A metáfora "sucesso é destino de viagem". Que obstáculos ou atalhos o texto menciona que as pessoas podem enfrentar nesse caminho?
21.	Aluno João 1	O que pode ser tanto um atalho quanto um obstáculo é a economia. Um outro obstáculo também pode ser o seu talento para cada coisa.
22.	Aluno Lucas 2	Oportunidades no mercado de trabalho. Às vezes, precisamos parar para recarregar as energias e seguir em frente.
23.	Professor	Encerramos por aqui! Obrigado pelas reflexões.