

Gilmar de Assis Euzébio

**OS SENTIDOS ARGUMENTATIVOS DE *TRABALHO* EM
TEXTOS OFICIAIS E EM TEXTOS DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Passo Fundo, dezembro de 2015

Gilmar de Assis Euzébio

**OS SENTIDOS ARGUMENTATIVOS DE *TRABALHO* EM
TEXTOS OFICIAIS E EM TEXTOS DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dr. Telisa Furlanetto Graeff.

Passo Fundo

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pela paciência e apoio concedidos em todas as horas. Em especial à minha companheira maravilhosa, Luciana S. Bueno de Oliveira e à minha maior riqueza, Nathália.

À minha orientadora Prof^{ra}. Dr. Telisa Furlanetto Graeff que, com sua sabedoria, demonstrou reconhecimento a meu trabalho. Seus apontamentos e sugestões foram decisivos para que a pesquisa se consolidasse com eficiência.

Agradeço, também, à Juventude Operária Católica (JOC), minha escola de formação para vida, um exemplo concreto de que a educação transforma e é capaz de mudar o mundo.

Ao sábio amigo Leonardo Foschieira, que, com sua simplicidade e inteligência, demonstra que o maior sentido de nossa vida está no respeito ao ser humano.

A todos os amigos que, de alguma forma, me ajudaram neste enriquecedor processo de construção do conhecimento.

A sociedade que está por libertar-se dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, que desconhece outras atividades em benefícios das quais valeria a pena conquistar aquela liberdade. (ALBORNOZ, 1997, p. 24).

É assim o jovem obrigado a perguntar-se – ter prazer no trabalho como? Inserir-se e valorizar-se no social, pelo trabalho como? Se aquilo mesmo que produz é descaracterizado, quando não destruído? Sendo assim que encontra trabalho, quando encontra. (ADAMO, 1987, p. 37)

RESUMO

No ano de 2011, iniciou-se a implementação do Ensino Médio Politécnico na maioria das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. O intuito do programa foi, principalmente, realizar a vinculação entre teoria e prática na formação dos alunos, partindo das discussões sobre o mundo do trabalho. Nesse contexto, os professores foram preparados para atuar diante desse novo desafio, recebendo materiais sobre o mundo do trabalho como apoio teórico principal, os quais foram produzidos por estudiosos de destaque na área. Dentre esses materiais, está o artigo *Trabalho como princípio educativo da Prática Pedagógica Real*, documento oficial analisado nesta dissertação. O tema desta dissertação estabelece-se como: os sentidos argumentativos de *trabalho* no contexto educacional, em que o problema investigado é como se relacionam os sentidos argumentativos de *trabalho* expressos por estudantes com as concepções de *trabalho*, apresentadas no documento oficial. Em vista disso, são objetivo seus: cotejar a concepção de *trabalho* em textos produzidos por jovens estudantes de duas escolas, que participaram desta experiência, com as concepções de *trabalho* verificadas no texto oficial analisado. A semântica argumentativa, marco teórico desta dissertação, apresenta-nos a oportunidade de termos um “olhar” linguístico sobre a argumentação que permeia esses textos sobre a questão do *trabalho*. Desenvolvida por Oswald Ducrot e Anscombre (1983) e ampliada por Marion Carel (1992), a teoria tem como base a análise dos encadeamentos argumentativos que criam sentidos nos textos. Os sentidos argumentativos de *trabalho* expressos nos textos dos estudantes diferenciou-se dos sentidos argumentativos apresentados pelo texto oficial analisado, aproximando-se dos sentidos expressos pelo senso comum. As análises demonstram que há uma “conformidade” nas produções dos alunos com as indicações apresentadas pela sociedade de que o *trabalho* conduz ao êxito, pois a organização social “oferece” condições a todos os sujeitos que estão dispostos a participar da vida social e a alcançar o êxito pessoal através do *trabalho*.

Palavras chaves: Sentidos Argumentativos, Escola, Trabalho, Blocos Semânticos.

ABSTRACT

In the year 2011, started the implementation, in the majority of the state public schools of Rio Grande do Sul, the Polytechnic High School. The intention of the programme was, mainly, to perform the linking between the theory and practice at the students formation, from the discussions about the employment world. In this context, teachers were prepared to act in front of this new challenge, receiving materials about the work world as main theoretical support, which were produce by significant researches in the area. Among these materials, is the article *Work as educational principle of the Real Pedagogic Practice*, official document analyzed in this study. The theme of this dissertation establishes as being: the argumentative meanings of *work* in the educational context, in which the investigated problem is how the argumentative meanings of *work* expressed by students related with the expressed meanings in official texts of their school? As a result, the objective establishes as being: collating the conception of *work* in texts produced by young students of two schools, who participated in that experience, with the conceptions of *work* verified at the official text analyzed. The argumentative semantic establishes as theoretical mark of this dissertation, because presents us the opportunity of have a linguistic “look” about the argumentation which guides these texts about this question of *work*. Developed by Oswald Ducrot and Anscombre (1983) and expanded by Marion Carel (1992), the theory has as its basis the analysis of the argumentative chains that create meanings on the text. The argumentative meanings of *work* expressed in the student’s texts differentiated itself from the meanings expressed by the common sense. The analysis showed that there is a “conformity” in the productions of the students with the indications presented by society that the *work* leads to success, because the social organization “offers” conditions to all the subjects that are willing to participate of the social life and to achieve the personal success through *work*.

Keywords: Argumentative meanings, School, Work, Semantic blocks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TRABALHO E SOCIEDADE.....	14
2.1 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO	14
2.2 HISTÓRIA DO TRABALHO, HISTÓRIA DAS SOCIEDADES: RELAÇÕES E ENTENDIMENTOS	16
3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	31
4 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL)	40
4.1 FUNDAMENTOS DA ADL	40
4.2 FASES DA ADL	44
4.2.1 <i>ADL Standard</i>	44
4.2.2 <i>ADL Standard Ampliada</i>	47
4.2.3 <i>Teoria dos Blocos Semânticos</i>	50
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
5.1 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	54
5.2 PROCEDIMENTOS.....	59
6 ANÁLISE POLIFÔNICA E ARGUMENTATIVA DO <i>CORPUS</i>.....	61
6.1 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE <i>TRABALHO</i> NO TEXTO OFICIAL.....	61
6.2 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE <i>TRABALHO</i> NOS TEXTOS DOS ALUNOS DA ESCOLA X.....	65
6.3 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE <i>TRABALHO</i> NOS TEXTOS DOS ALUNOS DA ESCOLA Y.....	83
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
8 CONSIDERAÇÕES	113
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi motivada, principalmente, pelas reflexões e análises surgidas de meu trabalho na área da educação. A condição de educador fez suscitar inúmeros questionamentos, a partir de minha ligação com os jovens estudantes da escola pública, que veem principalmente no papel formativo da escola uma oportunidade para seu ingresso no mundo do trabalho. Foram inúmeras as falas ouvidas desses jovens, no que diz respeito à sua intenção de conseguir um emprego a partir de seus estudos, que me instigaram a correlacionar esse interesse do aluno com a “realidade” do mercado. Ou seja, na compreensão de que vivemos em um sistema social de ampla concorrência, em que o número de vagas de trabalho é limitado, logo se instaurou um grande objetivo de aprofundar o conhecimento desse mundo do trabalho atual.

Mas, sem dúvida, não posso deixar de mencionar minha própria experiência como estudante e trabalhador. Minha trajetória, como aluno de escola pública¹, fez-me perceber o destaque dado ao discurso voltado à preparação para o mercado formal de trabalho pela escola, que é um dos grandes objetivos pedagógicos da escola pública tradicional. Sempre tive em mente a necessidade do esforço nas obrigações escolares para que pudesse alcançar, então, o conhecimento teórico necessário para adquirir a qualificação adequada e a conseqüente conquista do futuro emprego. Depois dessa etapa, surge a realidade da falta de trabalho e a constatação de que a preparação para o *trabalho*, difundida pela escola, é ineficiente diante da realidade do mercado de trabalho. Afinal, o sistema capitalista, apoiado por essa escola, prevê e necessita de uma grande parcela de desempregados.

Logo, percebo essa condição e inicio uma busca por um emprego qualquer, o que acontece muito tempo depois de minha conclusão do ensino médio. Surgem, então, alguns trabalhos e, como empregado de algumas reconhecidas empresas, durante parte de minha vida profissional, pude perceber a fragmentação dos processos de trabalho, a individualização e as constantes transformações do mercado que precarizam e exploram cada vez mais os trabalhadores. Constatação essa jamais mencionadas no contexto escolar. Essa experiência me fez perceber a centralidade das relações humanas, constituídas e transformadas através do *trabalho*, assim como inúmeros argumentos suscitados a partir desse tema. Alguns argumentos me marcaram profundamente, como: *a riqueza pode ser alcançada somente através do árduo esforço no trabalho; o jovem não trabalha porque não quer, já que há*

¹ Refiro-me ao contexto escolar tradicional, não à escola em que foi realizada a pesquisa, a qual tem a característica do ensino médio politécnico.

inúmeros empregos na sociedade esperando por ele; o bom estudante certamente terá bons empregos; e mesmo que o jovem não encontre trabalho formal ele ainda pode encontrar emprego informalmente. Ou seja, sempre argumentos e discursos que transferem toda a responsabilidade para o indivíduo, retirando qualquer responsabilidade da maneira como a sociedade é organizada.

Também, minha participação² no movimento operário, mais especificamente na Juventude Operária Católica (JOC)³, me fez perceber o funcionamento desse sistema seletivo e excludente, e o lugar periférico dado ao jovem advindo das famílias de trabalhadores. Vivenciar e compartilhar minhas angústias foi o ponto de partida no meu interesse de teorizar sobre assuntos tão relevantes presentes nesta dissertação, afinal são fundamentais as questões relacionadas à importância do controle do *trabalho* pelo mundo capitalista e como a juventude é usada por esse sistema.

Assim, surge a necessidade de aprofundar, no uso de uma discussão linguística, os vários argumentos sobre o *mundo do trabalho* que transitam na sociedade capitalista. Os sentidos coletivo e individual que são suscitados a partir desses argumentos são chave para que se aprofunde cada vez mais o debate sobre os significados e sentidos do *trabalho*. Mesmo diante da certeza de que há muitas “verdades”, de que a linguagem não descreve diretamente a realidade, a leitura argumentativa abre outras portas para uma instigante discussão sobre os sentidos argumentativos de *trabalho* no contexto educacional, tema deste estudo. É nesse sentido que buscamos relacionar e analisar os sentidos do *trabalho* expressos nos textos produzidos por jovens estudantes do ensino médio de duas escolas públicas de uma cidade do Planalto Médio do Rio Grande do Sul, bem como relacionar esses sentidos argumentativos de *trabalho*, apresentados pelos estudantes⁴, com as concepções de *trabalho*, apresentadas no documento *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013). O referido documento visa orientar os professores sobre os novos objetivos da educação do ensino médio em nível estadual, apontando para discussões

² Essa escola de vida me deu a oportunidade de participar desse movimento a partir de minha relação com outros jovens trabalhadores do bairro onde morei, bairro Victor Issler. Aos 17 anos, iniciei uma jornada que transformou meu olhar em relação à minha condição de jovem, fez-me enxergar a divisão social existente e meu lugar na sociedade capitalista.

³ A JOC nasceu da luta de jovens trabalhadoras de uma fábrica, apoiadas pelo fundador do movimento: o Padre Joseph Cardjin. O movimento tem em suas bases a formação e a organização da juventude trabalhadora, tendo como referência o respeito a todas as características dos jovens, buscando verdadeiramente integrar esse jovem como cidadão crítico e participativo no meio em que vive.

⁴ Nessa dissertação não trabalharemos com a diferença dos termos estudante, aluno e/ou educando. Temos a consciência de que muitos e importantes estudos apontam para sentidos e significados de tais expressões no contexto educacional. Entretanto, em nosso estudo trataremos os termos como sinônimos, pois esse trabalho não tem como objetivo trabalhar com tais diferenças.

centralizadas na preparação dos alunos para o conhecimento e ingresso no mercado de trabalho. É válido apresentar o documento oficial justamente pelos argumentos que são reiterados, afinal, nesse material (2013, p. 176), o *trabalho* é entendido como libertador e como atividade pela qual o ser humano torna-se participante efetivo da sociedade em que está inserido.

Diante dessas indagações, a Teoria da Argumentação na Língua (ADL), proposta em 1983 por Ducrot e Anscombre, sustenta a análise argumentativa do “*corpus*” desta dissertação. A ADL apresenta três fases no decorrer de seu desenvolvimento. A primeira fase da teoria, a fase *Standard*, inicia com a concepção de que o sentido de uma palavra é dado pelas continuações possíveis. Assim, o sentido de *faz frio portanto vamos passear* é de que “o frio é favorável ao passeio”. Logo, um segmento (um predicado) permitiria evocar uma conclusão, formando o sentido de um determinado enunciado. A língua é entendida como sendo portadora de significação, o que fundamentaria o estudo puramente linguístico da linguagem. A teoria avança, e Oswald Ducrot (1990) inclui a base da Teoria dos *Topoi* que seriam princípios argumentativos formados a partir de convenções pré-estabelecidas por discursos constituídos socialmente. Nessa etapa, também há o aprofundamento dos estudos da polifonia como constituinte da argumentação na língua. Ducrot (1990) aborda esse conceito da polifonia como sendo a presença de um certo número de enunciadores em um mesmo enunciado. O sentido de um enunciado, então, nasce justamente do confronto desses diferentes enunciadores, ou seja, o sentido de um enunciado é o resultado das diferentes vozes que agem sobre esse enunciado. A intenção da inclusão dos *topoi*, assim como do conceito de polifonia, à teoria foi dar fundamentos às escolhas linguísticas do sujeito. Essa fase é denominada como sendo a fase *standard* Ampliada.

Por fim, a atual fase da ADL é a Teoria dos Blocos Semânticos. Nessa etapa, a teoria desenvolve-se a partir das contribuições de Marion Carel à ADL. E suas investigações sobre o funcionamento argumentativo da língua são base para uma “retomada” das análises estruturais da língua, desconsiderando a necessidade dos *topoi* no efetivo sentido argumentativo dos enunciados. Carel (1995) não só percebe a possibilidade linguística de se abordar a continuidade argumentativa através dos conectores *portanto* (DC) e *mesmo assim* (PT), como entende que a teoria perde sua essência estruturalista, ao justificar as escolhas linguísticas por meio dos *topoi*. A partir do momento em que a língua necessita do “consentimento” extralinguístico para embasar seu sentido argumentativo, ela foge à proposta de ser uma teoria de sentidos formados estruturalmente.

Sendo assim, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) demonstra a interdependência semântica entre os segmentos, através da conexão com base tanto nos conectores do tipo *portanto* (DC) e *mesmo assim* (PT). Esses conectores são, respectivamente, normativo e transgressivo, e formam, pela junção de dois predicados, um enunciado com um único sentido argumentativo. A teoria possibilita, nesta dissertação, a investigação semântico-argumentativa, em que são evocados encadeamentos argumentativos, a partir dos textos desenvolvidos pelos jovens estudantes e do texto oficial, direcionado à formação dos professores da escola pública. Mais especificamente neste estudo, trataremos de apontar os sentidos argumentativos do termo *trabalho*, segundo a ótica de jovens alunos e a ótica do artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013). A juventude é uma parcela da sociedade que sociologicamente apresenta novos olhares e argumentos sobre fatos e conceitos convencionados pelo coletivo social, apontando para argumentos “diferentes”. O jovem, também, é o centro das discussões que envolvem os processos de transformação e avanço das formas e métodos de ensinar, considerando que muitos estudiosos defendem acertadamente a necessidade de se partir das falas e opiniões dos jovens educandos para se alcançar resultados significativos na construção de uma educação de qualidade.

No que tange à discussão sobre a relação da juventude com o *trabalho*, optamos por abordar como o jovem entende seu papel na sociedade do trabalho, quais são suas expectativas diante do ingresso no mercado de trabalho e que consequências decorrem dessas percepções. Fundamental na sociedade, o *trabalho* ganhou contornos diversos e significados que ultrapassam o simples ato de atuar sobre a natureza, para que dela se retire o almejado sustento. Para grande parte da juventude brasileira (e para a maioria da população), o *trabalho* é meio de se alcançarem objetivos estabelecidos socialmente, e uma passagem para a inserção nos espaços da vida em comunidade. O *trabalho* centra as relações sociais, tornando a vida em sociedade mais estreita em relação aos objetivos das comunidades, que entendem, nas diversas formas de trabalho, um mesmo fim para sobrevivência e construção do social. Dentro desse cenário, dá-se ênfase ao jovem trabalhador, fundamental para qualquer sociedade capitalista atual, ator social que possui força e sonhos necessários para manter o sistema econômico vigente. O jovem representa, ao mesmo tempo, a certeza da continuidade e a expectativa das mudanças no “olhar” dado ao mundo do trabalho, o que o torna ainda mais o centro das relações na sociedade do trabalho.

Também, de forma geral, é importante que este estudo seja norteado por alguns dos principais conceitos e argumentos sobre o tema *trabalho*. Afinal, tais conceitos não fecham as

definições do tópico, mas são entendidas como ponto de partida para que a observação da convergência entre os argumentos apontados em relação ao sentido do *trabalho* pelo jovem educando sejam confrontados com outros sentidos, possibilitando uma percepção de alguns dos argumentos atuais do que significa o *trabalho*.

Logo, a escolha do “*corpus*” ocorre pela relação diferenciada que se estabelece entre a juventude e o *trabalho*, pois o jovem tem uma percepção diferente do *trabalho* em relação ao adulto trabalhador. Movida pelos desejos de participação e inserção social, a juventude vê no *trabalho* bem mais do que uma etapa “normal” para a transição da vida adulta. O grupo etário demonstra, mesmo que por meios escritos, angústias, medos, desejos e sonhos que tornam interessantes e relevantes a percepção que esses têm sobre o *trabalho*. Procuramos apresentar como proposta a realização de textos poéticos por parte dos alunos. A produção da poesia em sala de aula torna-se explicável aos olhos dos educandos pela proximidade com o gênero música, principalmente em relação ao formato e estilo. Eles não são avessos a esse gênero, quando percebem a proximidade com gêneros de textos que os cercam e do quais eles gostam muito, como, por exemplo, o “Rap”.

Então, o problema de pesquisa foi assim estabelecido: como se relacionam os sentidos argumentativos de *trabalho* expressos por jovens estudantes da escola pública com os sentidos expressos em textos oficiais voltados à educação?

Diante desse problema, esta dissertação tem como objetivo apresentar a Teoria da Argumentação na Língua como possibilidade de analisar os sentidos argumentativos dos encadeamentos linguísticos evocados em textos, a partir da conexão de dois segmentos linguísticos (dois predicados), ligados por meio de conectores do tipo normativo (DONC = portanto) ou transgressivo (POURTANT = mesmo assim).

Mais especificamente, são seus objetivos aplicar princípios e conceitos da ADL/TBS à leitura de textos sobre *trabalho*, produzidos por estudantes de escola pública; analisar, com base na semântica argumentativa, o texto oficial, produzido por Iara Borges Aragonez (2013), sobre o *trabalho* como um princípio educativo; cotejar a concepção de *trabalho* verificada em textos produzidos por jovens estudantes com as concepções de *trabalho* verificadas no texto oficial.

A metodologia empregada na análise do *corpus* parte dos textos produzidos pelos estudantes e do texto oficial, dos quais serão retirados alguns dos enunciados que permitem evocar os sentidos argumentativos de *trabalho*. A possibilidade de análise e da busca dos sentidos estabelecidos nos textos dos alunos sobre o *trabalho* dá-se pela inseparabilidade da semântica e da pragmática, princípio importante para a ADL/TBS e para a pesquisa de tais

sentidos do *trabalho*, até mesmo por considerarmos que “as palavras indicam, antes de tudo, como construir seu contexto” (DUCROT, 2005, p. 15). E esse contexto a ser analisado é construído pelo discurso, e a busca dos sentidos argumentativos torna-se possível pelas palavras empregadas nesse discurso. Ainda, é “a partir dessas palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados” (DUCROT, 2005, p. 14).

E, por fim, a dissertação está estruturada da seguinte maneira. No primeiro capítulo, *trabalho e sociedade*, apresentamos alguns dos principais conceitos sobre o tema *trabalho*, destacando alguns dos entendimentos que há sobre o assunto no decorrer da história da sociedade. No segundo capítulo, passamos a definir como o *trabalho* é tratado na escola pública e quais os principais entendimentos que se tem sobre o tema no universo educacional. Em seguida, no terceiro capítulo, é focalizada a Teoria da Argumentação na Língua, seus principais fundamentos teóricos e suas fases. Depois, segue a apresentação da metodologia empregada, em que constam os motivos de seleção do “*corpus*” e os procedimentos de análise. Após, detalha-se a análise com base nos procedimentos metodológicos adotados, seguida, também, da comparação dos sentidos argumentativos de *trabalho* surgidos nos textos produzidos pelos alunos e no texto oficial. Seguem, então, as considerações finais.

2 TRABALHO E SOCIEDADE

Este capítulo aborda alguns dos principais sentidos e significados do *trabalho* em diversos contextos da história da sociedade. Nosso intuito não é a realização de um exame detalhado de toda a história do *trabalho*, até por entendermos que tal tarefa seria imprecisa pela dimensão de definições e entendimentos sobre o tema. Em síntese, vamos nos dedicar a apontar algumas concepções fundamentais sobre o *trabalho*, na intenção de embasar nosso processo de análise com alguns sentidos dados historicamente em relação ao termo.

2.1 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO

*Labore, labor, travaille, oeuvrer, tâche, lavorare, operare, trabajar, work, werk, arbeit*⁵. Para nós, “simplesmente” *trabalho*. Mas não entendamos como um termo de significado conclusivo, que pode ser compreendido com uma consulta ao dicionário. A atividade pode significar “realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem a liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.” (ALBORNOZ, 1997, p. 9). O *trabalho* é relacionado ao esforço intelectual, como a produção das artes ou elaboração de materiais de cunho científico; é uma expressão usada para determinar trabalhos escolares; nos referimos, também, ao trabalho de parto; assim como outras inúmeras definições. Mas vale ressaltar que “trabalho é esforço e também seu resultado”, assim como “o trabalho do homem aparece cada vez mais nítido quanto mais clara for a intenção e a direção do seu esforço.” (ALBORNOZ, 1997, p. 11).

São noções que ultrapassam muito seu sentido escrito, pois será a separação entre esforço e resultado-nítido que mobilizará inúmeros conflitos através de toda a história da sociedade. Pesquisando as origens do termo, e seus primeiros significados, soube-se que a palavra origina-se de *tripalium* - latim -, instrumento desenvolvido por agricultores para trabalhos no campo. Segundo alguns estudos, este instrumento teria também sido usado para prática de torturas, e conseqüentemente o termo foi utilizado para nomear as duras atividades desempenhadas por pessoas, na atuação braçal dessas sobre a natureza (ALBORNOZ, 1997, p. 10).

⁵ Palavras que se referem ao termo *trabalho* em diversos idiomas, retiradas do estudo de Suzana Albornoz (1997).

Evidentemente, na intenção de evocar alguns dos principais encadeamentos argumentativos sobre o termo *trabalho*, consideramos neste estudo os fatores culturais, políticos, sociais, econômicos, e aqueles que foram e são de alguma maneira determinantes para a construção do entendimento do *trabalho* através da história, e que estão envolvidos na transformação desse instigante termo. Também, procuramos ressaltar acontecimentos que, de alguma forma, influenciaram justamente no processo de transformação e mudança dos sentidos e significados do *trabalho*, bem como os atores envolvidos no processo. Não vamos aprofundar a apresentação do significado do *trabalho*, assim como não é a intenção deste estudo esmiuçar o quão importante o *trabalho* foi para a formação do “cidadão-trabalhador” da cidade capitalista, até por não ser esse o objetivo primeiro deste estudo. O que será apresentado, sim, é uma síntese relevante da discussão em torno do *trabalho* na sociedade capitalista.

A importância da compreensão de muitos dos significados do *trabalho* ultrapassa as áreas que se detêm a conceituar e analisar o tema, como a sociologia, a história, ou outras ciências sociais e humanas que abordam de maneira mais profunda o conceito. Mas, perceber que o ato de *trabalhar* perpassa a vida de todas as pessoas e molda as estruturas e relações sociais é condição primeira a todo estudioso, independente de sua área de estudo. Logo, é evidente que a compreensão do que é o *trabalho* e seus significados é fundamental para que entendamos as ligações existentes entre o *trabalho* e as outras esferas da vida humana, no sentido de que possamos não só participar, mas atuar sobre essas relações, principalmente quando se objetiva a discussão de cunho educacional.

Nesse sentido, Suzana Albornoz (1997, p. 8) nos traz uma relevante colaboração dos entendimentos sobre a questão do *trabalho*, que

embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. As vezes, carregada de emoções, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto da cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas.

Esse trecho é muito significativo para este estudo e para a discussão em torno do tema proposto. A autora traz em algumas expressivas palavras várias possibilidades de se entender o significado individual e coletivo do *trabalho*. Ela continua sua explanação, aprofundando o

estudo do *trabalho* em algumas sociedades, mostrando o quão diversificado é esse tema, e muitas vezes em um mesmo contexto.

2.2 HISTÓRIA DO TRABALHO, HISTÓRIA DAS SOCIEDADES: RELAÇÕES E ENTENDIMENTOS

Historicamente, nossa sociedade passou por várias etapas e transformações até chegar ao mundo do *trabalho* capitalista como conhecemos hoje, ou seja, foram significativas mudanças das finalidades do *trabalho*. Também seu sentido e significado podem estar atrelados à passagem de importantes momentos na história, já que:

estudiosos supõem que a história da palavra trabalho se refere à passagem pré-histórica da cultura da caça e da pesca para a cultura agrária baseada na criação de animais e no plantio. Em alemão, por exemplo, a palavra *Arbeit* deriva do latim *arvun*, que quer dizer *terreno arável*. Já a significação que hoje é dada ao trabalho se refere à passagem moderna da cultura agrária para a industrial. Entre um e outro desses momentos surgiram as distinções clássicas descritas com palavras diversas, como ocupar-se, produzir, fazer, agir, praticar.” (ALBORNOZ, 1997, p. 14).

O estudo de Engels (2013) é um dos mais reconhecidos, ao tratar desse processo de transformação, desde os seres “primitivos” até as mudanças que acarretaram nas primeiras características de seres humanos “sociais”, no sentido dado para definir o homem “moderno” atual, que vive em um estado de sociedade “organizado” mais complexo. Engels destaca todo o percurso histórico “realizado” por esses “primatas”, para que passassem a configurar-se como pessoas, com as capacidades semelhantes às que temos hoje, com destaque especial para a capacidade da elaboração do pensamento e da formação da consciência. Engels (2013, p. 13) inicia sua reflexão, enfatizando que o “trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o *trabalho* criou o próprio homem.”. Tamanha é a relevância dada ao *trabalho* pelo autor. Ele trata da questão, de modo a caracterizar o surgimento dessa mulher e desse homem “modernos” através de uma gama de ocorrências, de ordens físicas, ambientais e psicológicas. Desde o “simples” fato de esses “primatas” passarem a andar de maneira ereta, liberando o uso das mãos para outras atividades, até a elaboração dos primeiros sons “vocabulares” e nomeação das “coisas” que os cercavam. Isso fez surgir seres com consideráveis vantagens sobre os outros animais que os rodeavam. Na ordem social, a consideração é sobre o fato de que “nossos antepassados simiescos eram animais que viviam em manadas; evidentemente não é possível buscar a

origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados.” (ENGELS, 2013, p. 16). Esse é um dos pontos que o autor retrata para apresentar o surgimento das primeiras comunidades, as primeiras formações organizacionais relevantes para a mudança comportamental e sentimental. Está claro que o autor também faz ver que todos esses acontecimentos levaram milhares de anos para acontecer. Ou seja, o processo de auto-reconhecimento da mulher e do homem, de que eles poderiam atuar e modificar a natureza transcorreu num enorme período de tempo. Mas um processo que ocorreu pelo ato do *trabalho* e as implicações e exigências suscitadas a partir desse, como por exemplo a elaboração de instrumentos, a domesticação de animais para auxiliar nesses novos trabalhos, o desenvolvimento do cérebro, e outras transformações.

Nesse ponto, nesse estágio de consciência dessa nova mulher e desse novo homem, é válido trazer a reflexão de Rousseau (2008) sobre um acontecimento que se configuraria como a origem de muitas e complexas desigualdades entre os primeiros humanos conscientes de suas atitudes: o nascimento da propriedade privada. O autor destaca que, a partir das relações de trabalho, os primeiros seres humanos começaram a criar novas relações entre eles e a reconhecer a natureza e os ambientes que ocupavam. Surge, então, entre essas primeiras comunidades as “ideias” e atitudes de “fechar” áreas de terra como sendo de propriedade do grupo que ali residia. Essa aparente atitude de sobrevivência faz não só surgir a propriedade privada, como também a exploração entre as pessoas que ocupavam aquele espaço de terra, já que eram delegadas funções diferentes a cada um deles. Parece-nos muito relevante trazer tais estudos e concepções desses autores, como Rousseau e Engels, sobre o surgimento das primeiras relações sociais e a transformação do primata em ser humano social, para que se possa minimamente ter as bases de discussão e entendimentos dos sentidos e significados do *trabalho* através de estágios da história que foram importantes para a sociedade ocidental – mais especificamente a sociedade capitalista.

Além de opções por estabelecer uma sociedade alicerçada sobre a propriedade privada, alguns estudos ainda apontam para o fato de ter ocorrido na história uma opção segundo o gênero, ou seja, o homem teria elaborado um sistema de trabalho diferente da visão que a mulher tinha sobre a atividade. Suzana Albornoz apresenta uma importante diferenciação entre esses dois sistemas. Ao citar Borneman, a autora traz a constatação de que

entre os elementos estruturais da sociedade de clãs matrilineares do mundo antigo, o trabalho seria concebido como fonte de prazer; o acento seria posto na criatividade, sobre a produtividade; o trabalho seria o produto da alegria de criar, satisfação análoga à atividade do artista, do pensador, do amador que exerce toda a espécie de

ofícios. Já nas sociedades patriarcais, como o patriarcado greco-romano, o trabalho é concebido como meio de ganhar dinheiro; o acento é posto sobre o rendimento e o consumo; o trabalho é concebido como uma pena inevitável, em função do princípio patriarcal segundo o qual deve-se também fazer coisas que não trazem nenhuma satisfação. (ALBORNOZ, 1986, p. 97).

São fatos e acontecimentos que moldaram a sociedade moderna e contemporânea, fundamentais para se ler os significados que o *trabalho* possui atualmente. Inclusive no “sentido bíblico”, o ato do *trabalho* é tido como sendo uma atividade, em muitas situações e em várias culturas históricas, como sendo uma atividade necessariamente árdua para que se alcance a purificação e libertação da “alma”. As pessoas “manuseiam” a natureza para que dela retirem seu parco sustento e também a riqueza de seus “patrões” no intuito de buscar uma recompensa extra-terrena. Logo, o conceito de liberdade é introduzido no pensamento social, surgindo como uma promessa utópica para as grandes massas de trabalhadores. Ou seja, seria uma possibilidade concreta de conquistar através do “aceitar” esta dura condição de trabalhador sua situação de cidadão pertencente à sociedade; que ao participar desse sistema, poderia também usufruir dos espaços de cultura, da divisão das riquezas, dos momentos de lazer e de tantas outras situações existentes nas comunidades de cada pessoa. A sociedade tratou logo de sanar essa angústia, implementando outros “atrativos” e “distrações”, como o incremento de discursos religiosos que justificavam o *trabalho*. E somente através do *trabalho* é que a pessoa poderia alcançar sua dignidade, poderia almejar melhor condição de vida, mesmo que saibamos que muito da riqueza produzida através da história da humanidade foi justamente para as mãos de poucos líderes “religiosos”, não havendo qualquer forma de redistribuição dessa riqueza entre a população.

Mas esse “sofrimento”, causado pelo ato do *trabalhar*, principalmente pelo *trabalho* tipicamente braçal exercido pelas pessoas, e durante a maior parte da história das sociedades, por várias razões não podia ser questionado por aquele que o desempenhava braçalmente. Até mesmo porque, tomando essa relação do homem com o ato do *trabalho* como ponto de partida dessa incursão pela história da sociedade, ou mais especificamente da *sociedade do trabalho*, em muitos momentos o trabalhador esteve em situações que o impossibilitavam de requerer seu direito dos frutos de seu próprio *trabalho*, assim como esteve impossibilitado de se considerar, em termos de igualdade de direitos, inserido economicamente na sociedade na qual estava inserido.

No feudalismo, por exemplo, “jamais se pensou em termos de igualdade entre senhor e servo. O servo trabalhava a terra e o senhor manejava o servo. E no que relacionava o senhor, este pouca diferença via entre o servo e qualquer cabeça de gado de sua propriedade.”

(HUBERMAN, 1986, p. 8). Uma clara descrição das relações meramente econômicas a que muitas pessoas foram submetidas. Elas foram tratadas como propriedade de outras, no intuito de que se retirassem da força de seu trabalho a riqueza de alguns. O autor ainda destaca que um servo valia bem menos que um cavalo, mas que havia significativas diferenças entre ser um servo e ser um escravo. Huberman (1986), em seus estudos sobre essas relações, mostra que a relação do servo com o senhor feudal era de dependência econômica naquele momento histórico, pois havia algumas “regras” e “leis” vigentes no período que diferenciavam a forma de exploração do trabalhador servo para um trabalhador escravo. A organização econômica e social do contexto concedia a esse trabalhador servo alguns “benefícios”, pois

se o escravo era parte da propriedade e podia ser comprado ou vendido em qualquer parte, a qualquer tempo, o servo, ao contrário, não podia ser vendido fora de sua terra. Seu senhor poderia transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava apenas que o servo teria novo senhor; ele próprio porém, permanecia em seu pedaço de terra. Esta era uma diferença fundamental, pois concedia ao servo uma espécie de segurança que o escravo nunca teve. (HUBERMAN, 1986, p. 6).

Mas nesse contexto, essas relações estabelecidas entre graus minimamente organizados de servidão⁶ começaram a ruir com o surgimento do comércio intenso. Huberman (1986) traz relevantes informações sobre transformação desse processo, ao destacar o fortalecimento das relações de comércio na Idade Média, mais especificamente por volta do século XI. Essa expansão do comércio mudou profundamente as sociedades europeias da época e criou valores que fizeram surgir uma ambição para descobrir novas mercadorias e novos produtos. O desfecho de tal investida comerciária foi o princípio de relações globais mais intensas e expansionistas, uma prévia do conceito de globalização moderno.

Mas antes de atingir esse estágio econômico, é relevante apresentar o conceito de *trabalho* segundo algumas das mais notáveis e importantes profissões desse período da história. Os tecelões foram uma das mais importantes profissões do período e percebiam o *trabalho* totalmente diferente do que a “moderna” sociedade industrial defende; “donos do seu ritmo de produção, eles se esforçam em manter um andamento moderado a que muitos se apegam, preferindo o lazer a ganhos suplementares.” (PERROT, 1988, p. 40). Os tecelões, inclusive, diante das mudanças que se apresentavam naquele período da história, foram

⁶ Até mesmo para a noção de servo havia muitos tipos. “Havia servos dos domínios, que viviam permanentemente ligados à casa do senhor e trabalhavam em seus campos durante todo o tempo [...]. havia camponeses muito pobres, chamados fronteiriços, que mantinham pequenos arrendamentos de um hectare [...]. havia os vilões que, ao que parece, eram servos com maiores privilégios pessoais e econômicos. Distanciavam-se muito dos servos na estrada que conduz à liberdade [...]” (HUBERMAN, 1986, p.7).

protagonistas, já que “ocuparam, entre a filiação e acabamento muitas vezes mecanizados, uma posição econômica importante, que explica na sua origem os salários relativamente altos e a extrema liberdade desses trabalhadores.” (PERROT, 1988, p. 40).

Essa pesquisa de Michelle Perrot é singular ao apontar a relevância da comunidade tecelã na história. A autora aponta que, por volta dos anos de 1820, então com a forte introdução da mecanização na grande Europa, principalmente com a inclusão dos teares mecânicos no trabalho de produção de tecidos, os tecelões foram uma grande força de resistência a esse implemento mecânico que prejudicava seus ganhos e seu modo de vida. A Europa se via em uma etapa de transição complicada, já que esse novo sistema já indicava uma alta no desemprego, um ritmo de trabalho exaustivo nas indústrias e o ganho financeiro de poucas pessoas à custa do *trabalho* das grandes massas de trabalhadores. Sendo assim, “os tecelões opõem à mecanização uma resistência passiva próxima as sabotagem.” (PERROT, 1988, p. 41). Afinal, seu estilo de vida adequava-se ao sentido do *trabalho* prazeroso, pois

vivendo com pouco e trabalhando apenas para suas necessidades, essas populações dedicavam-se a tarefas que não excediam às suas forças e respondiam aos seus gostos. Era como uma idade de ouro que se conciliava com uma certa indolência nas posturas. Com o vapor e os estabelecimentos mecânicos, iniciou-se a idade do ferro.” (REYBAUD apud PERROT, 1988, p. 40.).

Entretanto, uma década mais tarde, com o grande incentivo financeiro às “oficinas” industriais, os tecelões se vêem em difíceis condições, já que a luta começa a se tornar desleal no sentido financeiro; “acuados na defensiva, os tecelões se obstinam, preferindo aceitar baixas salariais, ao invés da vida na fábrica.” (PERROT, 1988, p. 42). Essa luta por condições melhores de *trabalho* não terminou rápido, mas sim se estendeu por várias décadas, com a intensa luta desses trabalhadores tecelões puxando a frente da resistência contra a forte exploração industrial.

Nesse período de conflitos e instabilidades, surge uma classe operária industrial, que no período entre 1790 e 1830 se vê subordinada a outra classe que detém os meios de produção. Sendo assim, vários mecanismos de defesa são instaurados pelos trabalhadores para tentar conter, ou pelo menos minimizar os impactos da industrialização. Sindicatos, movimentos operários e estudantis, organizações políticas surgem, frutos da resistência dos trabalhadores que começam a se organizar, percebendo uma unidade enquanto classe que sofre as consequência da ganância dos “poderosos”;

o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultura quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior – a “revolução industrial” – atuando sobre algum material bruto, indiferente e indefinível de humanidade, transformando-o em seu outro extremo, uma ‘vigorosa raça de seres’. As mutáveis relações de produção e as condições de trabalho mutável da revolução industrial não foram impostas sobre material bruto, mas sobre ingleses livres. (THOMPSON, 1987, p. 18)

Tanto os ingleses como qualquer outro trabalhador, sendo ele do campo ou de comunidades familiares menores, foram submetidos às imposições da indústria de produção em massa e a alta exploração da força de trabalho. Esses trabalhadores perceberam sua condição de ter de trabalhar em condições de trabalho que os conduzia ao sofrimento e à dor, sem ter acesso aos produtos de seu próprio *trabalho*; “o trabalhador tornou-se um ‘instrumento’ ou uma cifra, entre outras, no custo” (THOMPSON, 1987, p. 28). Os estilos de vida e de *trabalho* dos tecelões e outros grupos que prezavam por serem donos de seus meios de produção e viver de acordo com suas regras sociais foram destruídos, já que “o processo de industrialização precisa impor o sofrimento e a destruição de modos de vida estimados e mais antigos, em qualquer contexto social concebível.” (THOMPSON, 1987, p. 29).

O artesanato, como sabido, “não exige a aglutinação dos trabalhadores do mesmo modo que o sistema industrial de produção.” (ALBORNOZ, 1997, p. 27). Não é um comportamento e um estilo de trabalho que condiz com os novos ideais da indústria que desponta pela Europa. Ainda,

o modelo artesanal, pelo menos no plano ideal, se o artesão trabalha de modo autônomo, pode interromper sua aplicação ao ofício no momento em que sente carência de descanso. Terá algum prazer em fazer com arte um trabalho que domina em todo o processo e que sabe fazer bem. (ALBORNOZ, 1997, p. 38).

Bem diferente das novas pretensões do sistema industrial, onde “não pode parar, sob pressão do controle da produtividade e qualidade, e o afã do lucro, não pode ser intercalado nenhum lazer com a aplicação atenta e desgastante a um mesmo gesto, uma mesma operação especializada.” (ALBORNOZ, 1997, p. 38). Ou seja, inicia-se um processo de distanciar ainda mais as pessoas do contato com seus familiares e o meio onde moram, tudo em prol dos objetivos da minoria burguesa. Diferentemente da concepção de *trabalho* dos artesões, onde “o trabalho não obedece a nenhum motivo ulterior além da fabricação do produto e dos processos de sua criação: a esperança de fazer um bom trabalho, realizar um produto, e a arte de fazê-lo.” Um processo que mantém o vínculo entre a produção e o produto final do *trabalho*. Assim como não há necessariamente a intenção maior de se produzir para a grande

acumulação e venda da mercadoria. Nesse processo de fabricação artesanal ”o trabalhador é livre para organizar o seu trabalho, quanto ao plano, começo, forma, técnica, e tempo. Ao trabalhar, o artesão pode aprender e desenvolver seus conhecimentos e habilidades; seu trabalho é um meio de desenvolver habilidades.” (ALBORNOZ, 1997, p. 39). Enorme diferença da visão do *trabalho* a partir do olhar do produtor capitalista, que percebe no tempo ocioso o desperdício de seu lucro. Não há a aproximação, nem há o objetivo, entre a vida que a pessoa leva e o *trabalho* por ela desempenhado. Diferente do estilo de vida e da produção artesanal, em relação a essa questão da aproximação, pois entende-se que “o modo de subsistência do artesão determina e impregna todo o seu modo de viver. Seus amigos são os seus colegas. Não há necessidade de lazer como evasão.” (ALBORNOZ, 1997, p. 39).

Mais adiante no tempo, as mudanças na Europa acabam por ser decisivas para a transformação do sistema econômico e político em esfera global. E é justamente na transição dessas comunidades de cunho feudal para uma sociedade industrializada que nasce, então, o capitalismo. Nesse cenário, o *trabalho* é a peça-chave para a glória burguesa, pois é através do sucesso da indústria e a produção das mercadorias em massa, que os valores da sociedade são ditados pelas dualidades: produção x consumo, operário x patrão. Esses significados e sentidos do *trabalho capitalista*, como o conhecemos hoje, assim como a organização social em que estamos inseridos, surge, então, dessas grandes revoluções sociais ocorridas na Europa, no período entre 1789 a 1848 (HOBSBAWM, 2010). Pois é a partir da revolução industrial que a sociedade capitalista implementa seus objetivos e transforma o mundo que antes tivera outras formas de organização. Essas formas de organização, não há dúvidas foram a base da sociedade industrial. Mesmo que delas tenham sido retirados alguns modelos ou formas de exploração da mão-de-obra, ou até mesmo troca de mercadorias, isso já apontou para os ideais sociais que mais tarde tornar-se-iam vigentes. Foi a partir desse período de transformações intensas que se desencadeou uma série de acontecimentos que fizeram surgir os pilares da sociedade capitalista global. Eric J. Hobsbawm (2010, p. 20) define que este momento da história “constitui a maior transformação da historia humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. Esta revolução transformou, e continua a transformar o mundo inteiro”. Mas Hobsbawm deixa claro que tal transformação ocorre em uma “determinada região geográfica do mundo”, não inicialmente no mundo todo. É com o passar do tempo que ela acaba se propagando por vários continentes e países. O historiador afirma que era inevitável que ocorresse tal conquista e triunfo das ideias e ideais da revolução, pois, com os suportes dos “negociantes, das máquinas a vapor, os navios e os canhões Ocidentais – e ante suas ideias -, as velhas

civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram.”⁷ (HOBSBAWM, 2010, p. 22). E continua afirmando que tal transformação é um triunfo da indústria capitalista, seguido do triunfo político e econômico da classe burguesa daquele período. Assim, as características do acontecimento revolucionário da época, até certo ponto, são bem específicas em relação aos lugares da revolução ocorrida, pois os principais acontecimentos são distribuídos naquele momento histórico. Da França surge uma revolução “mais” política e a revolução industrial emerge principalmente das fábricas inglesas.

Logo, o ideal capitalista avança e propaga-se por várias partes do mundo. Muitos dos pensamentos e valores que se tinham em várias relações de *trabalho* estabelecidas até esse momento histórico são destruídos em prol de um novo ideal maior: a produção para o lucro. Tanto as ideias de *trabalho* dos artesões como a ingenuidade de relações comunitárias menores e familiares são “superadas” para dar lugar a mecanização, aceleração, relações mais distanciadas e uma forma de exploração “mais” consentida pelo novo operário da fábrica. Afinal, com o passar dos primeiros anos da forte e crescente industrialização, o sistema capitalista teve que trabalhar a “mente”, a “alma” do trabalhador para que “aceitasse” esse novo formato de *trabalho*. Evidentemente, muitas lutas se travaram para que “melhorias” fossem introduzidas nos locais de trabalho. Segundo Ricardo Antunes (1982, p. 17), o sistema capitalista inverte os valores da produção, ou seja, se, em sociedades mais antigas e em outros sistemas econômicos, a finalidade do *trabalho*, e conseqüentemente o produto do *trabalho*, eram o que regiam as relações sociais, o capitalismo vai se ancorar nos processos. Esse sistema atual prioriza os meios em detrimento dos fins. Nesse sentido, o trabalhador não percebe o *trabalho* como um meio para alcançar um fim na produção de uma mercadoria, mas vende a sua força de trabalho sem participar da organização desse sistema de trabalho e da sociedade como um todo.

Nesse processo de exclusão surge o conceito de liberdade na sociedade capitalista, já que o sujeito poderia participar, por sua própria força de vontade, da sociedade de consumo e é livre para consumir o que conseguir comprar através da venda de seu *trabalho*. Mas não consegue ir além em relação a conquistas maiores e significativamente mais amplas, no sentido da superestrutura social. Como exemplo dessas conquistas podemos citar a liberdade de se trabalhar onde se gosta, ter qualidade de vida, e ter conhecimento de toda a cadeia

⁷ “A Índia tornou-se uma província administrada pelos procônules britânicos, os Estados islâmicos entraram em crise, a África ficou exposta a uma conquista direta. Até mesmo o grande império chinês foi forçado a abrir suas fronteiras à exploração ocidental em 1839-1842. Por volta de 1848, nada impedia o avanço da conquista ocidental sobre qualquer território que os governos ou os homens de negócios ocidentais achassem vantajoso ocupar, como nada a não ser o tempo se colocava ante o progresso da iniciativa capitalista ocidental.” (HOBSBAWM, 2010, p.23).

produtiva de trabalho; conquistas que são negadas pelos valores estabelecidos pelo capital vigente.

Na nova perspectiva apresentada pela sociedade capitalista industrial, o “novo” trabalhador passa a manter relações ainda mais distantes com os frutos do trabalho por ele desempenhado. Mesmo que esse “novo” operário entenda suas funções produtivas de maneira fragmentada, ele não percebe mais os objetivos finais de seu dispêndio de força de trabalho (ANTUNES, 1999b). Ou seja, as relações ainda existem e toda a cadeia produtiva mantém um funcionamento “básico”; ainda há muitos empregados e pouquíssimos patrões. Inclusive ainda há a formação de um “núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e estado, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas” (ANTUNES, 1999b, p. 22). Esse tripé permanece norteando os objetivos do próprio sistema capitalista atual, em que o *trabalho* ainda é o centro da vida da pessoa na sociedade, mesmo que tenha passado a ocupar espaços com outros fatores sociais importantes, ou tenha se tornado um processo cada vez mais tecnológico.

Mas muitas das transformações históricas no mundo do trabalho não ocorreram tão “rapidamente” na esfera global dos seus significados. E muitos de seus entendimentos e conceitos se transformaram em um contexto de profundas mudanças, em que o principal enfoque é constante produção de mercadorias. Marx (2004, p. 68), em relação a isso, entende que

todo o trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso.

Partimos dessa citação justamente pelo fato de que ela trata da relação do dispêndio da força humana com os valores a ela atribuídos. E essa força aplicada à transformação da natureza e das coisas, bem como os valores atribuídos às mercadorias construídas a partir do uso dessa força, também enfatiza o caráter do *trabalho* como transformador, tendo seu sentido completado na possibilidade de o ser humano viver a partir daquilo que a natureza lhe oferece.

Evidentemente, Marx (2004) desenvolveu mais alguns destes conceitos postos, mas, para nosso “uso” cabe estabelecer que o teórico foi um dos precursores no estudo do *mundo do trabalho* e deu bases conceituais “concretas”, para que se pudesse obter uma leitura mais detalhada desse universo social. Segundo ele, o *trabalho*, esse ato físico de utilização de

forças, confere mudanças nas relações sociais e, evidentemente, como defendido a partir das relações pragmático-semânticas, no subjetivo do indivíduo e no interior das relações de sua comunidade. Sobre o impacto dessas mudanças, comenta Antunes (1999a, p. 15):

foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.

Essa citação, além de fundamentar o fato de que tais mudanças interferem no conjunto da vida do sujeito, garante a consolidação do projeto neoliberal. Ou seja, a transformação do estado capitalista, ocorrida na década de 80, apontando essa como uma fase ímpar da sociedade da mercadoria e do consumo. Ela acontece em detrimento das duas etapas econômico-sociais passadas: o fordismo⁸ e o toyotismo⁹. A principal mudança, segundo estudos de Ricardo Antunes (1999b), seria nas relações entre o trabalhador e o *trabalho*, ou seja, elementos como a fragmentação de empresas, flexibilidade nas relações e as características da globalização. Em resumo, um “cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego. [...] a própria recessão e crise do processo produtivo possibilitava e incentivava a expansão dos capitais financeiros especulativos.” (ANTUNES, 1999b, p. 32). Vários elementos são elencados para apresentar esse momento de mudanças significativas e decisivas na transformação dos modos de se viver e perceber a centralidade da vida coletiva e individual. Isso, sem dúvida, afetando todas as pessoas e classes sociais, ocasionando mudanças de ordem significativamente organizacional que tem apoio do Estado burguês, que “encontra apoio entre os vários grupos do trabalho sobretudo em virtude da proteção que ele proporciona, sustentando juridicamente e salvaguardando a estrutura objetivamente estabelecida da divisão do trabalho.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 375).

⁸ “entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle do tempo e movimentos pelo cronometro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris, concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.” (ANTUNES, 1999a, pg. 17).

⁹ “ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário. [...] a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo.”. Também, outro fator relevante do toyotismo é o fato de que “é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas [...], rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo.”. (ANTUNES, 1999a, pg. 26)

Claro que o futuro cidadão não está atrelado apenas a esse “novo” mundo do trabalho. Octavio Ianni evidencia isso e ainda afirma que ele não está, então, somente “marcado pela força de trabalho, profissão e remuneração, emprego e desemprego”. Ele está socialmente inserido em um complexo contexto social muito mais amplo, onde, o cidadão do mundo “define-se também pela sua participação em partidos políticos, sindicatos, movimentos social, corrente de pensamento. A sua consciência social, como indivíduo e coletividade, envolve também a educação e a religião, a política e a cultura, a comunicação e a informação.” (IANNI, 2005, p. 31).

Outro autor que aborda a centralidade do *trabalho* na sociedade capitalista é Gaudêncio Frigotto (1996), que trata, também, da importante questão da centralidade do *trabalho* como “mediador” das relações sociais. Ao apresentar estudos que defendem o fim da centralidade do *trabalho* na vida social e outros que justificam a permanência do *trabalho* como norteador de discussões de cunho político, social e inclusive como princípio educativo, Frigotto traça uma discussão em torno de um ponto fundamental no processo de constituição do ser humano como ser social. Uma das principais justificativas para as mudanças e alterações ocorridas no mundo capitalista está no desenvolvimento de uma sociedade que ampliou políticas de bem estar social, valorizou e instigou o consumo como ponto fundamental do desenvolvimento econômico das nações e ampliou e desenvolveu a tecnologia nas empresas e indústrias. Tais alterações suscitaram, então, muitos questionamentos sobre as relações entre capital e *trabalho*, assim como a noção de classes na sociedade atual. Ou seja, na divulgação dessa ilusória política de ganhos para todos, o sistema vigente vem se mantendo no “controle” das principais instituições responsáveis pela “organização” da sociedade, até porque essa organização está centrada nas relações de trabalho e das trocas de mercadorias. Logo,

a dificuldade é que, enquanto as determinações capitalistas permanecerem controlando a sociedade, o trabalho – ainda que idealmente devesse fazê-lo – simplesmente não pode deixar de ser a fonte da riqueza, nem o tempo de trabalho a sua medida. Do mesmo modo, sob tais condições, o valor de troca não pode deixar de ser a medida valor de uso, nem podemos simplesmente postular que, em virtude das implicações ideais destas relações – que transformam o sistema capitalista em um anacronismo histórico, mas de modo algum anacronismo imediatamente visível e materialmente sentido -, o modo de produção baseado no valor de troca realmente entra em colapso. (MÉSZÁROS, 1996, p. 374).

E diante de tantas mudanças, muitos e importantes estudiosos defendem outro ponto de vista em relação à centralidade e a importância do *trabalho* na sociedade. Um exemplo é Claus Offe (1989) que define significativas mudanças na percepção e entendimento das “massas” em relação à condição de operário explorado, principalmente na relação de dicotomia entre trabalhador e patrão. No entender desse autor, as questões relativas às mudanças da condição do *trabalho* como centro “principal” dessa dicotomia já estaria superada, pois o acesso a bens de consumo, à tecnologia de “massa” e o crescimento médio financeiro de inúmeras famílias brasileiras teriam aberto outras “frentes” importantes na sociedade brasileira, traçando também outros objetivos para boa parte da população, que não veria mais o *trabalho* como mediador principal das relações na sociedade. Mas, também, apresentam-se análises, como as de Ricardo Antunes (2013)¹⁰, que apontam para a permanência de conflitos distributivos, questionamentos e problemas causados pela escassez de espaços e condições de vida, e outros problemas que, mesmo mascarados por uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada, ainda se caracteriza por um mundo basicamente polarizado entre operários e patrões.

Dentre alguns desses problemas surgidos pelos conflitos e dificuldades vividas pelos trabalhadores estão a precarização e, de certa forma, a destruição do próprio ser humano, assim como “a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital.” (ANTUNES, 1999, p. 43), pois as regras capitalistas necessitam principalmente da alta competitividade e da “livre” concorrência para que se alcancem grandes lucros. Isso impõe muitas dessas mazelas sociais, o que leva os trabalhadores a criar “certas artimanhas para driblar sua própria consciência e proteger sua saúde mental.” (GUARESCHI, 1993, p. 40) na intenção de, minimamente, sobreviver às dificuldades que a atividade condiciona, além de o trabalhador não poder usufruir do fruto de seu próprio *trabalho*.

Também o desemprego aparece como um dos grandes “males” do capitalismo através das décadas de sua existência. Mesmo que haja defensores de que esse é um processo passageiro, e de que a sociedade “evolui” para um “bem econômico comum”, muitos teóricos apresentam estudos contundentes desmistificando isso. Nesta linha de discussão, Mészáros (1996, p. 19) critica duramente Keynes e sua tese de males do progresso. Keynes defendia que muitos dos problemas estruturais da sociedade eram passageiros (problema dos países

¹⁰ Mais especificamente no capítulo *Burgueses e Proletariados*, em que o autor aponta para os inúmeros e constantes conflitos históricos, de caráter socioeconômicos, entre a classe dominante e os trabalhadores.

desenvolvidos, os únicos considerados pelo economista), pois o crescimento econômico estava em estágio de aperfeiçoamento e atingiria um grau de estabilidade para todos os cidadãos. Mas Mézáros rebateu o que chama de “sermão da fé ideológica”, explicitando que os argumentos de Keynes, de que a natureza e o homem mantêm relação intrínseca e natural com a atitude de enriquecer, são maliciosos, pois Keynes defendia conscientemente os direitos da burguesia (MÉSZÁROS, 1996, p. 22). Essa relação a que Keynes se referia contribuiu para aumentar ainda mais as desigualdades entre a massa de trabalhadores e os poucos detentores dos meios de produção. O sistema capitalista, de “livre” concorrência e da alta produção de mercadorias, atingiu todas as pessoas, sob diferentes aspectos.

Inseridos nesta lógica do incentivo ao crescimento econômico das sociedades, a juventude é extremamente afetada pelo desemprego oriundo da competitividade e lógica do capital, principalmente nas grandes cidades. Pelas necessidades que possuem, destas questões ligadas à sobrevivência básica ao consumo em sua forma mais banal, os jovens pertencentes à classe trabalhadora almejam seu ingresso no mercado de trabalho muito cedo. Mas, mesmo esses jovens estudantes, já projetam seus objetivos de vida ligados diretamente ao *trabalho* e aos frutos que surgirão com o dinheiro adquirido desse. Portanto, se sujeitam às regras do mercado, sendo explorados e não reconhecidos pelas empresas.

Mas o *trabalho*, evidentemente, sendo parte intrínseca da vida do ser humano, possui aspectos positivos. Portador de significados que surgem com seu desenvolvimento, a atividade não atua somente nas mudanças estruturais da sociedade, mas também no próprio caráter subjetivo do ser humano. Dentre alguns dos aspectos negativos, talvez o desemprego traduza perfeitamente as implicações psicológicas que a falta do acesso ao mundo do trabalho pode causar, pois a atividade, como mencionado, é intrínseca ao ser humano. São inúmeros estudos que demonstram o quanto sofrem muitos dos jovens acometidos pela falta de emprego, sem poder ingressar na sociedade do trabalho. Ou seja, o *trabalho* também é fonte de realização pessoal, não somente de desenvolvimento coletivo. Mesmo que essa realização se dê atualmente pela aquisição de bens ou possibilidade de participação nos espaços do convívio social, poder usufruir o direito de trabalhar (e/ou ter um emprego) adquire a perspectiva da tão difundida liberdade da sociedade capitalista.

E para fundamentar essa definição do *trabalho* como fonte de realização, o sociólogo Pedrinho A. Guareschi apresenta inúmeros relatos de trabalhadores em seu livro. Esses relatos além de ser uma riquíssima fonte da impressão que os trabalhadores têm atualmente sobre o *trabalho*, concede-nos palavras bem específicas sobre os locais de trabalho e as experiências desses trabalhadores nas mais diversas áreas do mercado. Em um desses depoimentos,

Guareschi (1993, p. 47) apresenta o relato de um trabalhador de nome de Carlos que, assim como inúmeros outros trabalhadores, relata sobre suas condições de trabalho e apresenta uma percepção atual sobre o significado da atividade: “a pessoa trabalha para sobreviver. Se não trabalhar não vai conseguir sobreviver. O trabalho eu acho que é muito importante que a pessoa que trabalha consegue muita coisa. Quem não trabalha não vai conseguir nada sem trabalhar.”. Tal relato, ao mesmo tempo que concerne ao *trabalho* uma importância central na vida do ser humano, também o entende como sendo “sofrido”, uma atividade longe de ser considerada prazerosa e realizadora.

Ou seja, os sentidos e significados dados hoje ao *trabalho* são frutos de muitos desses momentos históricos que mudaram a forma de se trabalhar e de se compreender o porquê se trabalhava (trabalha). E é importante destacar que muitos dos momentos da história do *trabalho* foram singulares para a sociedade e o desenvolvimento das pessoas. E as pessoas são usadas de maneiras diferentes nesse contexto de constante transformação. Guareschi ainda complementa em seus estudos sobre essa questão do porquê se trabalha, afirmando que

ao analisar o discurso dos trabalhadores, podemos comprovar, nitidamente, a percepção que os mesmos possuem quanto a divisão social e técnica do trabalho. Uma percepção que revela o quanto o trabalhador realiza migalhas de um trabalho, perde sua visão do processo total da fabricação e não detém o poder do conhecimento sobre o que suas mãos executam. (GUARESCHI, 1993, p. 40).

Nesse cenário de entendimento e reconhecimento sobre o *trabalho*, o jovem trabalhador, que inserido nesse contexto social, e ator fundamental dessas relações sociais, foi peça fundamental, então, para manter a “estabilidade” e a continuidade entre os aspectos intrínsecos entre o *trabalho* e a sociedade capitalista da produção e do consumo. Mais especificamente, o jovem sempre possuiu (e possui) a força necessária para movimentar as engrenagens desse processo de transformação da matéria prima em mercadorias, assim como os outros processos onde sua força foi requerida. Mas, assim como os demais trabalhadores, não tem acesso ao poder de decisão sobre os ganhos com o processo de fabricação, assim como não consegue reconhecer seus direitos diante das inúmeras dificuldades que se apresentam. Evidentemente, então, o jovem sentiu os aspectos negativos e positivos do mundo do trabalho. Adquiriu escassamente liberdade e ascensão social, quando lhe foi proporcionado. Pode usufruir dos benefícios do conhecer a natureza e dela retirar seu próprio sustento. Mas sofreu dos males do mundo do trabalho. Mais especificamente, os males oriundos das exigências do mercado de trabalho; o mercado da exploração da força de muitos jovens em detrimento do lucro de poucos dominadores dos meios de produção.

No entanto, a juventude não teve necessariamente esta mesma leitura sobre o mundo do trabalho, e os mesmos entendimentos que as pessoas “adultas” tiveram. Por estarem inseridos nesse meio social, cultural e econômico, a maioria dos jovens não tinham argumentos e motivos para contestar. Em muitas sociedades, os jovens não tinham poder de decisão. Logo, a eles eram atribuídas atividades, sem uma “prévia” consulta, não era comum que os jovens trabalhadores pudessem optar por desenvolver atividades diferentes da que sua família já desenvolvia, até mesmo por uma questão de sobrevivência. Em vários contextos, os jovens trabalhadores assumiam a profissão e os negócios de seus pais (principalmente nas sociedades patriarcais). Mas, com o avançar da história, muitas manifestações juvenis aconteceram contestando o meio social e econômico que lhes era apresentado. A insatisfação com as imposições dos adultos e da própria comunidade em que estavam inseridos provocaram vários conflitos. É claro que a sociedade capitalista sempre procurou reprimir tais manifestações ou contorná-las com outras ofertas, ou até mesmo agregá-las em benefício próprio do capital, quando lhe convinha.

Mostrou-se até aqui, então, que o *trabalho* obteve historicamente vários significados. Apresentamos textos de importantes estudiosos que demonstraram como ocorreu a atuação do homem primitivo sobre a natureza, para que se retirasse dela o necessário para sua sobrevivência momentânea. Esse ser primitivo foi adquirindo outras complexidades e tornando-se mais complexo, em relação à dimensão da organização estrutural do meio ao qual pertencia. Acabou introduzindo diversas mudanças de cunho econômico, político, cultural, e outras várias que significaram a mudança de conceitos e sentidos do *trabalho*.

Assim, depois de traçarmos esse percurso da apresentação do mundo do trabalho, tratando de alguns conceitos históricos, levantando alguns dos argumentos sociais sobre o significado do *trabalho*, durante importantes períodos de transformações nas sociedades, é válido ressaltar como é percebida atualmente a relação do *trabalho* com a educação, da qual trataremos no próximo capítulo.

3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Na primeira parte desta dissertação, realizamos uma apresentação sobre a centralidade do *trabalho* na sociedade e o quanto esse condiciona as características sociais do ser humano. Essa primeira parte serve, também, de embasamento para darmos continuidade às nossas discussões sobre as relações que se estabelecem a partir do *trabalho*, e o quanto esse é base para a organização do universo educacional, o quanto as questões dos significados e a preparação para o mundo do trabalho estão atreladas ao discurso, principalmente do ensino médio. Sabe-se que a educação, e principalmente a educação de cunho capitalista, fruto dessa organização estabelecida a partir das relações de trabalho, considera fundamental a organização de um sistema educacional voltado à formação de jovens estudantes que assumam e dêem continuidade aos valores desse mercado capitalista.

O *trabalho* é entendido por professores, coordenação escolar e governo como tema central no âmbito do contexto educacional, na organização metodológica do trabalho escolar, assim como nos objetivos de preparação que a escola oferece aos jovens. Esse último ponto é destacado como sendo fundamental na escola, pois alunos e professores vêm a escola como a ponte para o mercado de trabalho. Na escola, o *trabalho* aparece citado como sendo um princípio educativo, capaz de possibilitar ao educando a construção de seu projeto de vida e ingressar na sociedade. Mas a escola não consegue ampliar a discussão sobre o tema, e o *trabalho* não consegue ser visto como sendo transformador da natureza e da sociedade no sentido mais profundo do conceito, e a educação deveria ser o meio pelo qual o reconhecimento dessa característica fundamental do *trabalho* fosse reconhecida e desenvolvida no jovem aluno. Ou seja, a educação considera a preparação do jovem educando como uma possibilidade de atuar no mundo do trabalho formal, a construção de um indivíduo que adquirirá na escola o devido conhecimento e a capacidade para buscar seu lugar no mercado de trabalho e na sociedade.

Nas finalidades, bem como nos objetivos da escola pública, o *trabalho* é mencionado como uma das bases principais da educação. Ao apontar os intuítos da escola para com o jovem estudante, e ao considerar o seu desenvolvimento enquanto pessoa, a escola até se propõe a assegurar-lhe uma formação com foco nas discussões sobre *trabalho*, ciência, cultura e tecnologia, que são indispensáveis para o exercício da cidadania. Mas, evidentemente que o objetivo da instituição segue as regras político-econômicas da sociedade capitalista, e a preparação do aluno para a vida, assim como reconhecer o seu lugar e papel na

sociedade, acabam sendo comprometidas por políticas educacionais, currículos e metodologias ora ultrapassadas, ora tendenciosas.

Há também especificidades quanto à preparação do jovem do ensino médio. Essa preparação deveria garantir ao aluno o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em outras etapas do processo de educação e procurar garantir autonomia diante das inúmeras problemáticas que possam surgir na vida adulta. Mas não há condições de evidenciar a real intenção de preparação de um aluno para atuar e reconhecer o funcionamento do mercado de trabalho sem a elaboração de uma minuciosa pesquisa (conteúdo para outro trabalho). A preparação para o *trabalho*, a princípio, não teria esse caráter na escola pública tradicional. Nos objetivos da escola pública, apesar de se estabelecer a relevância da preparação para que o jovem atue no mundo do trabalho, não se consegue apresentar uma educação que seja relevante para o aluno, assim como para a sociedade em que ele está inserido. O que talvez possa ser questionado é de que sociedade se está falando.

Entretanto, sobre toda organização da educação, de uma forma geral, considerando a educação no Brasil em pleno século XXI, podemos apontar para algumas inquietações no insucesso que a escola tem em garantir a vinculação entre a prática e a teoria, principalmente em se tratando da preparação para o mercado de trabalho. Chama muito a atenção essa questão, principalmente quando comparada a outros contextos educacionais e outras épocas na história da sociedade, em que a educação também esteve em “crise”. Assim, a atualidade da investigação e do trabalho de John Savage (2009), no livro em que o autor aborda, então, as muitas questões envolvendo a juventude. No capítulo em que trata da relação entre o adolescente americano e a indústria, Savage aponta o quão importante foi a juventude para a consolidação do projeto econômico americano. Para a afirmação desse projeto, a escola era fundamental na preparação dos jovens para esse novo modelo massivo de mercado de trabalho. E essa questão esteve no centro da política econômica americana e “desde 1905, o problema da juventude era assunto principal nos jornais e revistas voltados para o mercado de massas.” (SAVAGE, 2009, p. 109).

Percebendo as necessidades de ampliar a discussão da relação que a escola mantém com o mundo do trabalho, os governos investem em materiais de orientação e estudo para os profissionais da educação. Mais especificamente nesta dissertação, examinamos, como mencionado anteriormente, o artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013), material do governo do estado do Rio Grande do Sul, elaborado sob a coordenação do Secretário da Educação, Clovis de

Azevedo, durante o governo de Tarso Genro¹¹. O documento¹² foi apresentado aos professores no ano de 2013 e buscou tratar das questões mais pertinentes ao período¹³ de “reformulação” e “reestruturação” do ensino médio nas escolas públicas. Intitulado *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios na prática*, o material possui vários estudos que discutem com o professor as novas mudanças no cenário educacional e, dentre esses, apresentam-se materiais elaborados tendo o *trabalho* como tema principal.

Nesse documento direcionado aos educadores, o *trabalho* tem seu sentido completado pela possibilidade de libertação que ele fornece ao jovem estudante da escola pública. Os escritores defendem a centralidade nas relações pessoa x mundo do trabalho, mas a preparação do aluno na escola deve ser voltada a um conhecimento amplo do mundo do trabalho, e não à “tecnicidade” com ênfase na preparação exclusiva para o mercado de trabalho.

Dentre esses escritos está o artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013), artigo que também destoa dos fundamentos da lógica da simples preparação para um mercado explorador das forças produtivas dos jovens estudantes. A autora já inicia sua reflexão assumindo que a educação passa por uma crise nos valores formativos do aluno e que a responsabilidade dessa crise é do modelo vigente de educação. A relação que se estabelece entre o ensino na escola com a vida do jovem aluno é de desconsideração do conhecimento adquirido pelo educando fora do espaço escolar. O educando traz para o interior da escola todos os seus valores e suas experiências, adquiridas a partir do contato com sua família e do meio comunitário em que vive.

Assim, Iara Borges Aragonez expressa a importância de que na escola ocorra, então, o reconhecimento e a compreensão da articulação entre o saber do jovem educando e a realidade social do *trabalho*, desde os fundamentos do processo produtivo até o reconhecimento das técnicas que fazem parte desse processo de produção. Ou seja, ao abordar a importância de que o jovem estudante se aproprie do conhecimento do funcionamento do

¹¹ O mandato do governador Tarso Genro, do PT, iniciou em 2011 e manteve-se até 2014. Neste momento, de 2015 a 2018, o governo do estado está sobre o controle de José Ivo Sartori, do PMDB.

¹² Trataremos de documento oficial o artigo de Iara Borges Aragonez, intitulado *Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real*. Esse artigo faz parte de um caderno enviado às escolas e produzido pelo governo estadual, no qual há vários artigos, que tratam da relação entre educação, juventude e mundo do trabalho. O caderno tem a mesma linha teórica e os conceitos em relação ao termo trabalho são próximos.

¹³ Mesmo com a alteração de governo ocorrida neste ano de 2015, o documento ainda é válido nas escolas, e mantém as orientações pedagógicas em relação ao ensino médio.

trabalho que rege as relações sociais e de que nesse há muitas técnicas responsáveis pela produção de nossas riquezas, a autora já traz o *trabalho* para o centro da discussão na esfera escolar. Ainda, nessa direção, Aragonez considera importante um avançar nas discussões escolares no que tange a aprofundar as explicações da ciência por trás da organização do *trabalho*, inclusive fomentando experiências práticas do educando para com o reconhecimento dessas ciências. Por fim, evidencia-se, então, que a autora questiona o sentido firmado pelo capital que tem como noção preparar o jovem trabalhador para um mercado já “pronto”, sem que haja nem a compreensão desse mercado e muito menos uma atuação sobre ele. Segundo Aragonez (2013, p. 168), é importante que se repense a organização escolar para que se possa “propiciar aos jovens a construção de trajetórias formativas e profissionais, em consonância com os novos tempos, além de formar pessoas aptas a interferir e transformar a realidade em que estão inseridas.”.

A autora também destaca que a organização escolar se dá através de uma reestruturação curricular e de um novo olhar sobre o processo de formação desenvolvido na escola. Enfatiza que, para que ocorra essa reestruturação, há a necessidade de uma ênfase, por parte dos profissionais envolvidos, principalmente através da realização de seminários, espaço que pode propiciar uma reflexão mais profunda das transformações ocorridas na educação e dos inúmeros problemas que essa tem enfrentado. Esses momentos devem ter caráter provocativo, problematizando junto aos alunos a realidade vivida por eles. Outro elemento básico para o sucesso dessa empreitada é a relação entre as áreas do conhecimento. A autora destaca a importância de ser trabalhado o processo de interdisciplinaridade na escola, pois acredita que “nada é explicável a partir de apenas uma área do conhecimento e muito menos por apenas uma disciplina, pois tudo o que existe contém em si mesmo elementos das diferentes ciências, afetando, transformando e transformando-se.” (ARAGONEZ, 2013, p. 180).

Demerval Saviani, no mesmo sentido das reflexões apresentadas por Aragonez, afirma que a preparação do jovem estudante, ou seja, o controle absoluto do sistema educacional como um todo e seus objetivos sempre foram principalmente voltados a garantir a sequência da lógica do capital vigente, pois

os dispêndios com a educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformaram-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimentos ligados à produção material. (SAVIANI, 2005, p. 22).

Nessa medida, a escola passa a ser considerada como ferramenta de controle e divulgadora dos valores da organização social, uma verdadeira arma ideológica do Estado. Assim, no que tange a essa lógica, os currículos escolares e os objetivos dos gestores da educação mantiveram sempre acesa a chama desses valores econômicos, principalmente os valores voltados à produção e ao consumo de mercadorias em massa, para serem despejadas no mercado de consumo rápido, configurando-se, também, como uma preparação orientada para manter a lógica da divisão de muitos trabalhadores com os poucos frutos de seu *trabalho* e alguns “patrões” com o grande montante do resultado da produção dos trabalhadores. Certamente, nesse contexto educacional, então, a juventude é um importante sujeito a ser considerado, pois, de acordo com Adamo (1987), o fato de o jovem pertencer a um contexto que o controla, garante que a juventude tenha uma visão alienada da “realidade” de exploração aplicada a eles. Isso faz com que esse jovem se sinta pressionado desde cedo a pensar em inserir-se no mercado de trabalho, para tentar garantir minimamente seu ingresso na sociedade. Adamo mostra, ainda, o trajeto ingrato percorrido pela juventude, que cumpre papel importante nessa sociedade do consumo e precisa “crescer para ser alguém”, afinal, “toda a sua educação está voltada para o futuro, para isso desde cedo adquire conceitos geralmente desvinculados da sua realidade, mas que visam ao seu encaixe no mercado de trabalho” (ADAMO, 1987, p. 18). O autor destaca, também, que transformações de muitos significados e sentidos estabelecidos, em relação aos jovens e pelos jovens, deram-se pelos “processos de industrialização, urbanização, mudanças tecnológicas e científicas”, e que historicamente ela vem ocorrendo, principalmente no século XX, com “a mudança da família patriarcal, mudanças no papel social da mulher e a liberação feminina, os movimentos estudantis reivindicatórios e o movimento de contracultura, e tantas outras transformações, que significativamente alteraram valores e as pautas sociais” (ADAMO, 1987, p. 21).

Sem deixar de ressaltar que, também, nesse contexto de mudanças sociais e de implementação de novas políticas de controle, para tentar conter muitos dos conflitos que poderiam afetar drasticamente a organização econômica da sociedade brasileira, “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.” (SAVIANI, 2005, p. 22). A escola, então, passa a ser possibilidade de apresentação dos valores do capital vigente e a fomentar os objetivos do sistema capitalista. E isso tudo, conseqüentemente, interfere diretamente na percepção que a juventude tem da sociedade e dos propósitos da educação dentro desta organização social, pois a formação deste jovem-estudante-trabalhador, enquanto cidadão

conhecedor da “realidade”, fica subjugada aos valores já “pré-estabelecidos” pela sociedade “adulta”.

O artigo de Iara Borges Aragonez, nesse ponto, vai ao encontro dessas constatações, pois afirma também que o jovem é socialmente exigido e, conseqüentemente, se auto-exige na busca e definição de seu futuro profissional. O que agrava essas questões ainda mais é a condição social da maioria dos jovens estudantes das escolas públicas, que, por enfrentarem dificuldades econômicas, necessitam adentrarem no mercado de trabalho de maneira precoce a partir de escolhas profissionais feitas em detrimento justamente de suas condições econômicas e sociais. Escolha muitas vezes realizada prematuramente e de forma pouco consciente, diante da reduzida experiência e contato do jovem com a realidade do *trabalho*. Essa realidade é totalmente diferente da realidade vivenciada pelos jovens que estão em condições socioeconômicas melhores, os quais podem protelar a escolha da profissão que seguirão. Ainda assim, essa preocupação com a vida profissional surgirá mais cedo ou mais tarde.

De certa forma, tais informações apresentadas no artigo de Aragonez, assim como ressaltada pelos demais autores citados no documento do governo estadual, caracterizam os jovens envolvidos socialmente no processo que visa à sua preparação para o *trabalho*. Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt (1996, p. 8) descrevem esses jovens como sendo uma construção social e cultural. Enfatizam que “a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de limite. Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência”. E continuam afirmando que não são somente as mudanças fisiológicas, ou até mesmo a noção de idade, mas sim, e principalmente, circunstâncias culturais que influenciam, de maneira contundente, o “pensamento”, os valores, os sonhos, assim como muitas outras características e desejos da juventude. São as sociedades que estabelecem através de suas culturas quem é o jovem e qual seu papel no seio social. Uma das formas encontradas para introduzir o jovem na já “organizada” sociedade em que esse está inserido é, então, através da educação formal escolar pública.

Evidentemente, como mencionado, no Brasil a educação sempre esteve a serviço dos donos dos meios de produção e do Estado, que procuraram ajustar seus ideais em prol da sociedade da economia capitalista. Alguns períodos tiveram destaque na organização social da educação, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho. No Brasil, esses propósitos estão na pauta da educação desde o surgimento das primeiras escolas, pois

a visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada ‘pedagogia tecnicista’, que se procurou implantar no Brasil através da lei n. 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas. (SAVIANI, 2005, p. 23)

Ou seja, a visão principal desse período era justamente a mais objetiva possível, de acordo com o contexto econômico, já que procurava implementar, na educação pública, conteúdos e disciplinas que ancorassem a preparação de jovens para o trabalho das fábricas. E ainda, diante da defesa do alcance do pleno emprego por algumas das correntes políticas neoliberais, a escola passa, então, entre 1950 a 1970, a tentar desempenhar, mais do que nunca, o papel de possibilitar a participação da pessoa na sociedade, principalmente na sociedade econômica. Pablo Gentili (2005, p. 48) destaca justamente que “a expansão dos sistemas escolares nacionais, a partir da segunda metade do século XIX, tem sido produto, em certo sentido, da difusão do que poderíamos chamar de *promessa da escola como entidade integradora*.” Mas esse objetivo de inserção através do *trabalho* fracassa. E a crise de 1970 expõe as dificuldades desses objetivos de inserção social através da escola. O Estado, que tinha um papel central na articulação desse ideal, principalmente nas atividades de planejamento e captação de recursos para financiar tal projeto, percebe as falhas no processo e não consegue manter a engrenagem girando, segundo está ótica do estado de bem estar social para toda a população. Saviani (2005, p. 23) afirma que o Estado não assume a educação de maneira “integral”, uma vez que as responsabilidades financeiras são transferidas a outras áreas e setores da sociedade, como, por exemplo, muitos programas na área da educação que dependem e consideram o “voluntariado”, fato que acaba por causar também a precarização da educação.

Então, “no segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entraram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontravam em andamento.” (SAVIANI, 2005, p. 23). E “sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento.” (SAVIANI, 2005, p. 22). Esse momento é significativo na vida educacional do país, pois são outros valores que começam a ser implementados, assim como se inicia, também, uma discussão entre tecnicismo e politecnia nas escolas, mais especificamente quais são as diferenças e semelhanças das duas orientações seguidas pelo projeto de educação destinado às escolas. Justino de Sousa Junior (2013) apresenta relevantes questões em relação às diferenças entre essa forma de compreender a politecnia, que pode ser vista sobre a ótica dos economistas do

capitalismo e outra que objetiva formar um trabalhador politécnico participativo, sujeito portador de conhecimentos transformadores. Utilizando-se dos estudos de corrente marxista sobre a relação do ensino com o mundo do trabalho, em que a partir de Marx são feitas leituras destas duas concepções politécnicas (a mercadológica e a libertadora), Sousa Jr. (2013, p. 102) escreve que “enquanto aquela se resumia a manifestar a necessidade de preparação polivalente da força de trabalho sem deixar de pensar o trabalhador como mera peça da engrenagem produtiva, Marx estava pensando numa formação que elevasse os trabalhadores como sujeitos sociais.” Ou seja, uma educação que buscasse atingir as necessidades do sujeito e não do mercado, tamanha importância que essa formação educacional tem na vida, pois

contribui decisivamente para formação cultural do indivíduo e da coletividade, compreendendo as condições de transformação da população em povo, sendo este uma coletividade de cidadãos; todos seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade e nos mais diversos jogos de forças sociais. (IANNI, 2005, p. 32)

Esse seria o cenário e os objetivos ideais das finalidades da formação educacional, objetivos até mesmo levantados por muitos materiais escritos e pensados para se construir a escola politécnica que correspondesse às necessidades do jovem trabalhador, mas modificações ainda procuram ser constantemente garantidas para que a educação cumpra seu papel dentro do sistema capitalista. E, como apontado por Ianni (2005, p. 32), um dos principais interessados, “o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI.”. Situação que transforma o caráter humanista da educação, seu objetivo de instigar o pensamento crítico e formar cidadãos atuantes na sociedade fica em segundo plano diante dos interesses meramente mercantilistas do capital vigente. Pois, nas palavras de Ianni (2005, p. 33),

tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado.

Além disso, no contexto de formação desse novo cenário educacional, principalmente da escola pública, temos o surgimento dos meios de comunicação de massa, a indústria

cultural, as corporações da mídia, que influenciam e transformam significados individuais e coletivos, atuando progressivamente e em consonância com a organização capitalista (IANNI, 2005, p. 33).

Por fim, para ampliar a discussão do tema, é válido trazer novamente uma das principais inquietudes para a realização deste estudo, mas desta vez com os precisos apontamentos feitos por Gentili (2005, p. 54) sobre um dos principais entendimentos da finalidade da educação, expressa como “um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo o indivíduo terá seu lugar garantido no mercado[...]”. O referido autor colabora muito com os entendimentos deste estudo no que concerne ao nosso objetivo específico da discussão sobre trabalho,

simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. ‘Empregabilidade’ não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.” (GENTILI, 2005, p. 54).

Assim, encerrando a seção sobre educação e trabalho, sublinha-se a relevância de continuar a discussão sobre o tema. Para isso, seria necessária uma investigação junto aos professores, aos alunos e a comunidade, para perceber se de fato tais objetivos da escola estão sendo realmente apresentados e trabalhados junto aos alunos, assim como relevante seria entender como isso é feito. Mas essa investigação requer outro trabalho.

4 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL)

A Teoria da Argumentação na Língua (ADL) foi proposta, em 1983, por Jean-Claude Anscombe e por Oswald Ducrot. Ela inicia os estudos embasados em análises e discussões a partir da potencialidade da língua de conter, em sua essência, a argumentação. Ou seja, segundo os referidos teóricos, a língua é argumentativa por natureza. Não a argumentação no sentido tradicional, que visa a “convencer o interlocutor sobre determinado assunto, mas sim a argumentação “puramente” linguística, estipulada na estrutura da linguagem. Nessa direção, trataremos neste capítulo, primeiro dos fundamentos da ADL e, em seguida, de suas três fases.

4.1 FUNDAMENTOS DA ADL

Um dos principais conceitos da teoria da Argumentação na Língua é o de valor argumentativo, pelo qual o sentido de uma entidade linguística é formado em uma situação de uso da língua. Essa entidade linguística tem o seu valor argumentativo apresentado pelo papel que ela desempenha no discurso. “O uso de uma determinada palavra, a escolha de um termo a ser utilizado em um determinado discurso, é o que torna possível ou impossível a continuação discursiva” (DUCROT, 1990, p. 51).

Oswald Ducrot utiliza o exemplo “*Pedro é inteligente*” para explicar o valor argumentativo e evidenciar que seria inadequada a continuação, nesse exemplo, “*logo não poderá resolver o problema*”. Ou seja, seria impossível o uso da palavra “*logo*” para que o sentido fosse criado, sendo mais apropriada, nesse exemplo, a utilização do conector “*mas*”. Essa explicação serve para mostrar, então, o sentido do emprego linguístico de um determinado termo na formulação de um enunciado, sendo que esse sentido sintagmático estabelecido é o valor argumentativo que cada palavra recebe no processo de enunciação.

Também é válido ressaltar que na ADL enunciado e frase são entendidos de maneira diferente um do outro. Para Ducrot (1990, p. 53) enunciado é “uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase”, e o enunciado também é entendido como sendo uma “realidade empírica, é o que podemos observar quando escutamos as pessoas falarem”. Já o entendimento de frase na teoria é o contrário dessa definição de enunciado. A frase, então, “é uma construção da linguística que serve para explicar a infinidade de enunciados.”. Logo, a frase não pode ser observada, o que a diferencia dos enunciados. No processo de comunicação que se estabelece entre locutor e interlocutor são vistos e ouvidos enunciados, sendo que a

frase não pode ser nem vista e nem ouvida. Sendo assim, o discurso “está constituído por uma sucessão de enunciados.” (DUCROT, 1990, p. 5).

A leitura feita por Ducrot dos conceitos de Saussure é justamente em relação às afirmações de que “o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua” (CAREL, 2005, p. 11). Apesar de os estudos saussurianos estarem focados sobre o signo (palavra), Ducrot amplia essa dimensão, estabelecendo o *segmento* como sendo um signo, e de que as significações do segmento coexistem nas relações que ele mantém com outros segmentos. No entender de Ducrot (1990), então, o sentido de um enunciado é formado na relação que se estabelece entre dois segmentos ligados por um conector. Isso se diferencia da compreensão denotativa que se tem do conceito de enunciado. Ducrot (1990) traz em seus estudos o exemplo “faz calor lá fora, vamos passear”. O teórico mostra que esse enunciado é construído pelos segmentos S1 “faz calor”, e S2 “vamos passear”. Segundo Ducrot, muitos estudiosos defendem que um segmento do tipo S1 é um enunciado “completo”, contendo em seu sentido uma informação completa. E esse sentido informativo seria a função principal de um enunciado, que serviria, então, para comunicar uma informação. Ducrot apresenta esses exemplos, em seus estudos (1990), para enfatizar que um segmento do tipo “faz calor” só tem seu sentido completo pela continuação possível “então vamos passear”, e que a língua é argumentativa por “essência”, sendo essa a sua “função”.

Graeff (2014, p. 95) destaca que “durante muito tempo acreditou-se que uma língua era a representação de estruturas de pensamento. Cuidava-se, então, que a formalização linguística fosse fiel ao pensamento, uma vez que a expressão escrita e especialmente falada ‘tendiam a deturpar as ideias’.”. Ou seja, a partir dos estudos de Saussure, no seu Curso de Linguística Geral (2012), a língua passa a ser entendida como um instrumento de comunicação, sem relação direta com o pensamento. Para Ducrot (1990, p. 56) “uma língua é um conjunto de frases”. O teórico afirma que descrever uma língua é descrever as frases dessa língua; descrição essa que é sistemática. O contrário de uma definição sistemática da língua seria a afirmação de que cada frase contém seu sentido estabelecido por um valor semântico. E, assim como sendo sistemática, a língua é formada por um conjunto de frases que podem ser simples. Essa concepção de frase simples, “ele é amável”, “ele é inteligente”, por exemplo, define as frases de um determinado idioma como sendo finitas. O que torna uma língua infinita em sua definição é o fato de que as frases podem ser relacionadas por intermédio de conjunções como “mas”, “então”, “mesmo assim”, segundo os estudos de Ducrot (1990, p. 56).

Ou seja, no princípio saussuriano de valor dos signos, também se destaca que não há nenhuma relação direta de significação do signo com as coisas ou com as ideias do mundo empírico, mas apenas uma relação com outros signos, e uma relação de ordem puramente linguística.

Outro importante conceito é a concepção de sentido na ADL, e a diferença que ele estabelece com a significação. O sentido é o valor semântico de um enunciado e a significação é o valor semântico de uma frase. Ducrot (1990) afirma que há uma diferença de quantidade e natureza entre a frase e o enunciado, em que há muito mais sentido contido em um enunciado do que em uma frase. Ducrot apresenta como exemplo o enunciado “faz bom tempo”. A frase “faz bom tempo” não carrega todos os sentidos do enunciado “faz bom tempo”, já que esse é proferido em um contexto a ser considerado. Dizer “faz bom tempo” em uma data específica, ou em lugares diferentes, por exemplo, ganha sentidos muito distintos de uma simples frase “faz bom tempo”. Do mesmo modo, o enunciado pode se configurar como uma constatação, um conselho, uma advertência, e isso não consta na significação de uma frase (DUCROT, 1990, p. 58). Em resumo, a “significação consiste em um conjunto de instruções, de diretivas que permitem interpretar os enunciados da frase.”.

Ducrot (1990) lembra que o sentido de um enunciado, segundo alguns estudiosos, apresenta, então, três tipos diferentes de indicações no contexto da comunicação entre os falantes de um idioma. Elas seriam indicações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As indicações objetivas seriam uma representação da realidade, as subjetivas indicariam a atitude do locutor frente a esta realidade e as intersubjetivas se refeririam às relações do locutor com seu interlocutor. Ducrot questiona essa concepção e defende que tais separações não são características da linguagem, que a linguagem não teria acesso “direto” à realidade. Ducrot (1990) afirma que a “maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos”. E mais: que é o valor argumentativo das palavras que dá a orientação ao discurso, que torna possível ou impossível a sua continuação. E esse valor argumentativo é capaz de “dar conta dos principais efeitos subjetivos e intersubjetivos de um enunciado” (DUCROT, 1990), sendo também o nível fundamental da descrição semântica.

Ducrot (2005), nesse sentido ainda, abordando a questão da pragmática, deixa claro que essa não se separa da semântica. Ou seja, as palavras dão indicação do contexto aos quais pertencem, elas orientam o sujeito falante no tempo e no espaço, não podendo ser separadas da realidade em que estão imersas. O autor mostra (2005, p. 14) que o contexto da enunciação “também é construído pelo discurso: as palavras empregadas indicam o que se deve procurar

e como se deve procurar, no ambiente “real” para constituir o quadro dentro do qual o discurso deverá ser interpretado, e que não preexiste à fala *enquadrada* nele.” Ou seja, a enunciação, por meio das palavras, estabelece os pontos de vista dos locutores e enunciadores envolvidos no processo de enunciação.

Ducrot (1990, p. 64) escreve que

a ideia fundamental é que na frase mesma há indicações sobre as relações entre os interlocutores e toda a minha teoria sobre a argumentação está destinada a justificar essa ideia. Meu objetivo é mostrar que a frase, e portanto a língua, contém alusões sobre o que fazemos quando falamos.

Essa definição da ADL vem em contraponto à definição tradicional da divisão existente entre a semântica e a pragmática. Nessa visão, as relações estabelecidas entre os interlocutores seriam contextuais, e a frase aponta os aspectos descritivos do contexto linguístico.

Passaremos a apresentar, na sequência, as fases da Teoria da Argumentação na Língua, todas elas envolvendo a noção de encadeamento, conforme afirma Graeff (2014, p. 99):

as diferentes etapas de desenvolvimento da ADL são igualmente fundadas sobre a noção de encadeamento: centrada, num primeiro momento sobre a análise de diversos articuladores e conectores, essa teoria foi ampliada, incorporando a noção de *topos*, definido como a garantia dos encadeamentos argumentativos. [...] Mais adiante, a noção de *topos* é abandonada em benefício da noção de bloco semântico, proposta por Marion Carel (1995).

Nesse mesmo estudo, Graeff ainda destaca que “essa nova versão da ADL passa a tomar como objeto de descrição os próprios encadeamentos argumentativos, e não mais seus constituintes”, chamando a atenção para a centralidade da interdependência semântica das palavras nas análises a partir da Teoria dos Blocos Semânticos, em que essa interdependência se constitui nos segmentos sintáticos dos encadeamentos. Ou seja, o encadeamento argumentativo passa a ser a unidade semântica básica de análise da ADL.

Passamos à apresentação das fases da ADL, observando alguns dos conceitos principais que fizeram surgir a teoria e consolidaram o entendimento linguístico-argumentativo da língua.

4.2 FASES DA ADL

Depois da introdução de alguns conceitos da ADL e das principais compreensões sobre o valor argumentativo das palavras, a diferenciação entre sentido e significações, o conceito de língua na ADL, assim como a relação entre a semântica e a pragmática, propostos nessa teoria, passamos à descrição das fases *ADL Standard*, *ADL Standard Ampliada* e da Teoria dos Blocos Semânticos que é atual fase da Teoria da Argumentação na Língua.

4.2.1 *ADL Standard*

A primeira fase da teoria, a fase *Standard*, inicia, questionando a concepção tradicional da argumentação. Segundo essa concepção tradicional da argumentação, um discurso é considerado argumentativo se satisfaz três condições essenciais para sua realização. Primeiro, um discurso deve conter um segmento **A**, que seria então o argumento, e um segmento **C**, no caso a conclusão desse discurso. Ducrot destaca que são dois segmentos e não dois enunciados. A segunda condição para um discurso ser considerado argumentativo, segundo a concepção tradicional de argumentação, consiste em afirmar que um segmento possui um valor de verdade independente de sua conclusão. Esse segmento que pode, então, ser verdadeiro ou falso, deve ser assertivo, não podendo ser uma interrogação e nem uma ordem. E, também, o segmento **A** pode ser considerado como sendo verdadeiro ou falso independente de **C**, já que o valor de verdade está expresso nesse próprio segmento. E por fim, a terceira condição diz respeito à relação que também se estabelece entre o segmento **C** e o fato (a verdade implícita que liga os segmentos **A** e **C**), ou seja, o fato que é apresentado por **A** implica diretamente **C**. Ducrot (1990, p. 76) questiona essa “ingênua” concepção de relação argumentativa, salientando que nela o movimento argumentativo permanece exterior a língua, ou seja, a argumentação é exterior a língua.

Mostra Ducrot que o sentido de uma entidade linguística é dado pelas continuações possíveis que essa entidade propicia. Assim, o sentido de “*faz frio portanto vamos passear*” é de que o frio é favorável ao passeio. Nesse enunciado, o segmento “*faz frio*” (um predicado) permitiria evocar uma conclusão (nesse caso, vamos passear, que está sendo condicionado pelo discurso de determinada comunidade de que o frio é propício para a realização de um passeio), formando o sentido de um determinado enunciado. Na *forma standard*, como destacado no artigo de Graeff e Timmermann (2014, p. 98), é “apresentada a ideia de que as palavras não têm sentido antes das conclusões delas tiradas”. Ou seja, fica evidente a noção da

relação entre as palavras para a formação de sentido. Nessa fase, a teoria vai tratar dos estudos e análises com base nas conclusões possíveis entre os enunciados. Os exemplos, *faz sol*, *vamos sair* e *faz sol, não vamos sair* expressam dois possíveis valores semânticos da expressão *faz sol*. No primeiro caso, temos a possibilidade da realização de um passeio pelas circunstâncias favoráveis do *sol*. Já no segundo enunciado, o sol é o empecilho para a realização do passeio. Ou seja, o fato de *fazer sol* em um determinado lugar não significa a possibilidade ou não da realização de um passeio por exemplo. O que a forma *standard* defendia é que é a conclusão da expressão *faz sol* que define seu valor argumentativo.

Ducrot questiona a concepção tradicional de sentido. A indicação de que o sentido de um enunciado contém três partes, entende o autor, é um equívoco. Determinar o enunciado como contendo: a objetividade, uma representação da realidade; a subjetividade, a atitude do locutor frente a realidade; e uma parte intersubjetiva, a relação do locutor com as pessoas com quem esse se comunica – seria considerá-lo como contendo partes separadas, seria afirmar que o enunciado pode ser dividido em aspectos denotativo e aspectos conotativo. Ducrot critica essa separação e exemplifica a inexistência dessa divisão. O autor apresenta, como exemplo, o enunciado:

- Pedro é inteligente.

Nesse enunciado não há objetivamente a admiração do locutor pela pessoa de Pedro, assim como não quer dizer que Pedro é efetivamente uma pessoa inteligente, como se a inteligência pudesse ser “medida”, ou quantificada, ou houvesse uma convenção social preestabelecida do que seria inteligência, sem que houvesse uma orientação do valor argumentativo das palavras. Logo, o que se pode estabelecer é a “possibilidade ou impossibilidade da continuação discursiva que seu emprego determina.”¹⁴ (DUCROT, 1984, p. 51). Também, há no enunciado a indicação de uma possível atitude do locutor junto ao interlocutor com relação a Pedro. E isso também é aplicado aos aspectos intersubjetivos do enunciado (a relação do locutor com seu interlocutor), evidenciando a característica da língua que é sempre argumentativa, no sentido de “pedir ao locutor que se porte de determinada maneira com Pedro”¹⁵ (DUCROT, 1984, p. 51).

Ducrot considera que o emprego de uma palavra é o que vai determinar a continuidade do discurso, assim como vai determinar o conjunto dessas possibilidades. Ducrot segue com o

¹⁴ “[...] posibilidades o imposibilidades de comunicación discursiva que su empleo determina.”

¹⁵ “[...] pedir al interlocutor portarse de determinada manera com Pedro.”

mesmo exemplo para explicar o que seria a possibilidade de continuação do discurso. Ao trazer as impossibilidades de continuidade do enunciado (Pedro é inteligente), o autor apresenta:

- Pedro é inteligente, logo não poderá resolver esse problema.¹⁶

Ou seja, isso não seria possível, mas sim:

- Pedro é inteligente, logo poderá resolver esse problema.¹⁷

Essa sim, no caso, uma continuidade discursiva possível.

O que fica da questão da relação da linguagem com a realidade, segundo Ducrot, é que aquela não tem acesso direto a essa, mas sim apenas descreve a realidade, justamente, por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos.

Outro exemplo utilizado para destacar o valor argumentativo das palavras são as expressões *pouco* e *um pouco*, que, num primeiro momento, podem parecer contendo semelhantes valores, mas que levam a conclusões contrárias conforme seu emprego linguístico. Por exemplo, do enunciado *João comeu pouco no almoço* podemos inferir que houve uma pequena ingestão de alimentos. Mas, se compararmos com o enunciado *João comeu um pouco no almoço*, podemos concluir o primeiro negativamente e o segundo positivamente (GRAEFF E TIMMERMANN, 2014, p. 98), mesmo que o segundo também indique a ingestão de pouca quantidade de comida. Logo, o uso de tais operadores argumentativos, *pouco* e *um pouco*, poderia, nessa fase da teoria, evidenciar que, uma mesma conclusão poderia ser alcançada, utilizando-se de diferentes princípios argumentativos. Surge, então, a partir da introdução dos princípios argumentativos, nos estudos de Ducrot, a noção de *topoi*, que “são crenças, lugares comuns argumentativos cuja função é orientar o argumento em direção à conclusão.” (GRAEFF E TIMMERMANN, 2014, p. 99).

Inicia-se, então, a segunda fase da teoria, a forma *Standard Ampliada*.

¹⁶ “Pedro es inteligente, luego no podrá resolver esse problema.”

¹⁷ “Pedro es inteligente, luego no podrá resolver esse problema.”

4.2.2 ADL *Standard* Ampliada

A forma *Standard* Ampliada altera algumas concepções da primeira fase da teoria e introduz a noção de *topos* à ADL, assim como busca integrar a polifonia aos estudos da argumentação. Logo, a teoria avança, e uma das principais diferenças que se estabelecem entre a forma *Standard* e a forma *Standard* Ampliada é a definição de potencial argumentativo. Segundo a forma *Standard*, a definição de potencial argumentativo é estabelecida como sendo um conjunto de enunciados que podem servir de conclusão em um encadeamento argumentativo (DUCROT, 1990, p. 91). Ou seja, são aqueles enunciados que podem unir-se a outro enunciado com a qualidade de conclusão. Ducrot entendia, na forma *Standard*, que um enunciado podia aceitar alguns tipos de continuações argumentativas, mas não podia autorizar outras continuações. O teórico entende que o potencial argumentativo estabelecido a partir de continuações possíveis não dá conta de algumas análises realizadas com a teoria, na fase *Standard*, e apresenta, então, a teoria dos *topoi*. Os *topoi* seriam princípios argumentativos formados a partir de convenções pré-estabelecidas por discursos constituídos socialmente. A intenção da inclusão dos *topoi* à teoria foi dar fundamentos às escolhas linguísticas do locutor. Na fase *Standard* Ampliada, então, a noção de *topos* é entendida como um lugar comum argumentativo cuja função é orientar o argumento em direção à conclusão. Os *Topoi* são princípios argumentativos situados no coletivo, nas crenças de uma determinada comunidade linguística que tem semelhantes “entendimentos” formados sobre temas, assuntos, discursos, etc.

Para explicitar a dificuldade de análise estabelecida com as continuações possíveis, na fase *Standard*, Ducrot apresenta como exemplo os termos “pouco” e “um pouco”, no contexto dos enunciados:

- (1) trabalha *um pouco*, vai ter êxito.
- (2) trabalha *pouco*, vai fracassar.
- (3) trabalha *pouco*, vai ter êxito.

Nesses exemplos, fica, então, evidente que as conclusões que podem unir-se aos enunciados que contem “*pouco*” e “*um pouco*” são as mesmas. Ducrot (1990, p. 94) afirma que, nessa fase *Standard* Ampliada “tudo depende da ideia que o locutor tem acerca do trabalho” para garantir a continuidade de um enunciado. A partir desse momento, então, a ADL passa a considerar que a situação externa influencia os enunciados proferidos por um locutor. As

crenças e a ideologia que cercam esse locutor, também agem sobre ele, influenciando-o, assim como ao interlocutor, e atuando no processo de compreensão do enunciado posto no contexto enunciativo.

Os exemplos utilizados nos estudos de Ducrot, para exemplificar o funcionamento dos *topoi*, também são muito propícios a essa dissertação, pois partem das análises sobre as ideias que determinado locutor tem de *trabalho*. O exemplo também é usado no artigo de Graeff e Timmermann (2014, p. 99):

(19) trabalhou um pouco, vai ter êxito.
(*Há trabajado un poco, va a tener êxito*)

(20) trabalhou pouco, vai fracassar.
(*Há trabajado poco, va a fracasar*)

(21) trabalhou pouco, vai ter êxito.
(*Há trabajado poco, va a tener êxito*)

Nesses enunciados há duas ideias possíveis de *trabalho*. A primeira, nos enunciados (19) e (20), apresenta *o trabalho que conduz ao êxito*. Em (19), o fato de se ter trabalhado *um pouco*, a partir da crença de que quem trabalha obtém êxito, apresenta um enunciador que crê positivamente no êxito a partir do *trabalho*, mesmo que tenha sido *um pouco*. Em (20), o *trabalho* também é entendido como aquele que conduz ao êxito. A diferença é no enunciador que entende que, pelo fato do *pouco trabalho* realizado, isso não será possível. É um entendimento negativo da expressão *pouco*. Já em (21), parte-se do *topoi* de que *o trabalho não conduz ao êxito*. O *pouco trabalho* realizado aqui é que levará ao êxito. São dois *topoi* diferentes manifestados nos exemplos. Ou seja, nessa forma *Standard Ampliada* o “potencial argumentativo é o conjunto de *topoi* que pode ser evocado por uma entidade determinada.” (GRAEFF E TIMMERMANN, 2014, p. 99).

Ducrot, também, elabora a noção de polifonia, publicada no livro *Polifonía e Argumentación* (1990), que é originalmente um conceito musical, ou seja, os diferentes instrumentos musicais se fariam presentes, sem que houvesse a sobreposição de um som sobre o de outro instrumento. Todos eles seriam importantes. Foi Bakhtin quem abordou o conceito pelo viés literário. Bakhtin tratou-o como sendo uma metáfora que utilizou para caracterizar os romances de Dostoievsky, em que as personagens se apresentariam como eles mesmos, com suas vozes e “pensamentos” todos “igualmente” refletidos nesses romances. O autor/narrador do romance não seria a única voz, a voz dominante e preponderante da obra.

Essa característica de domínio de uma única voz no texto, Bakhtin chama de uma literatura dogmática, da qual Tolstoi seria representante. Já a polifonia aparece na literatura como sendo, então, a não subjugação das personagens, em relação ao autor, e os confrontos destas personagens sem que este autor apresente seu próprio ponto de vista. Essa literatura que foi denominada carnavalesca ou polifônica, tem como seu representante Dostoievsky.

Ducrot (1990) afirma que em “um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos e com *status* linguísticos diferentes”. O teórico divide essas funções do sujeito falante, apresentando os conceitos de sujeito empírico, locutor e enunciador. Sujeito empírico é o autor efetivo do enunciado. Mas a definição deste autor efetivo de um enunciado não é tão fácil. Segundo Ducrot seria difícil, por exemplo, dizer quem é realmente o sujeito empírico de uma *circular administrativa*, afinal quem teria escrito essa circular? A empresa, o chefe, a secretária, etc. Entretanto, determinar o sujeito empírico de um enunciado não é uma tarefa para o linguista, principalmente para o linguista semanticista, que deve se preocupar com o sentido do enunciado e não em descrever o produtor do discurso.

O locutor, como descrito por Ducrot (1990), é, então, a pessoa a quem se atribui a responsabilidade pela enunciação, a partir das marcas linguísticas deixadas por esse no enunciado, pelo menos na maioria das vezes em que estas aparecem. Por fim, o teórico apresenta a noção de enunciador. Ou seja, como já mencionado, um enunciado apresenta diferentes enunciadores, esses corresponderiam aos diferentes pontos de vista que são apresentados em um determinado enunciado. Ducrot, ainda, salienta que não seriam pessoas, mas sim pontos de perspectiva abstratos. Ou seja, a polifonia deixa claro este confronto linguístico, em que diferentes enunciadores emergem do enunciado proferido pelo locutor, evidenciando que o enunciado não possuiu sentido único, e não é expressado por uma só pessoa.

Em relação ao sentido, no enunciado pode ser indicada a posição que o locutor tem em relação aos enunciadores. Ducrot (1990) aponta três dessas possíveis posições. Em primeiro lugar, o locutor pode identificar-se com um dos enunciadores. Ducrot (1990) traz como exemplo uma frase assertiva: *Pedro vem*. Nesse caso, o “locutor apresenta um ponto de vista segundo o qual *Pedro vem*, e assume esse ponto de vista.” (DUCROT, 1990, p. 66). A identificação acontece pelo fato de o locutor admitir a vinda de Pedro, assim como, também, o locutor ter como objetivo impor seu ponto de vista ao enunciador. Uma segunda atitude, então, seria de dar aprovação a um enunciador. O locutor demonstra estar de acordo com o enunciador, em um enunciado que não tem como objetivo fazer admitir o ponto de vista de tal enunciador. Ducrot (1990) apresenta o exemplo “*Pedro deixou de fumar*”. Esse enunciado é

uma pressuposição, já que fica evidente que Pedro fumava antes. Também, há uma afirmação nesse enunciado, um enunciador que diz que Pedro não fuma agora. Ou seja, em relação a essa segunda atitude, a atitude da aprovação, em que o locutor que aprova, ao mesmo tempo que pressupõe, também afirma. E por fim, a oposição é terceira atitude do locutor em relação ao enunciador. Ducrot (1990) apresenta como exemplo de oposição do locutor frente ao enunciador o enunciado negativo que é descrito como tendo dois enunciadores: E1 que apresenta vinda de Pedro e E2 apresenta a não vinda de Pedro. O locutor se opõe ao primeiro enunciador.

Entretanto, depois das contribuições dos estudos de Marion Carel, a ADL revê alguns conceitos que fundamentavam a teoria na forma *Standard* Ampliada, principalmente a noção de *topoi*. Carel contribui de forma decisiva para que ocorram essas mudanças e uma nova fase da teoria é apresentada: a Teoria dos Blocos semânticos. Passamos agora à apresentação dos fundamentos e conceitos que norteiam essa visão da ADL.

4.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos

A Teoria dos Blocos Semânticos surge pela necessidade de manter a integração da semântica à pragmática. A justificativa seria de que os argumentos se realizam linguisticamente e não como procurava apontar a Teoria dos *Topoi*, em que a argumentação baseava-se em elementos existentes no mundo exterior, fato este que contrariava os fundamentos da ADL/TBS. Segundo a teoria, é justamente do sentido de uma expressão, “seja ela uma palavra ou um enunciado”, que podemos observar a constituição dos discursos evocados por estas expressões (DUCROT, 2005, p. 14). E são estes discursos que são chamados de encadeamentos argumentativos. Essa “carga” semântica que a palavra carrega é a sua característica de possuir “dispositivos que permitem representar, na medida em que são utilizados, o discurso que as utiliza.” (DUCROT, 2005, p. 14). Essa é uma afirmação dos estudos estruturalistas de Ducrot, que trabalha com a noção de que semântica e pragmática não se separam.

Nessa fase da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), considera-se que um encadeamento argumentativo estabelece relação entre dois, e somente dois segmentos. Esses segmentos são interdependentes, e o sentido é constituído a partir da conexão estabelecida entre eles por meio dos conectores *donc* (portanto) e *pourtant* (mesmo assim). Esses conectores são de dois tipos: *portanto* (DC) é do tipo normativo e *mesmo assim* (PT) do tipo transgressivo. Essa forma é sempre a mesma:

- segmento A + conector + segmento B = sentido argumentativo.

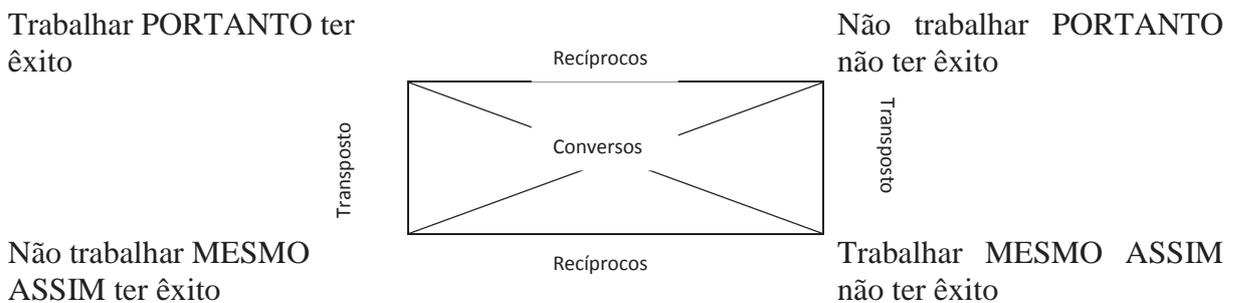
Alem da definição de encadeamento argumentativo, Ducrot e Carel trabalham com a concepção de quadrado argumentativo nas análises argumentativas. O quadrado argumentativo é uma noção antiga de se analisar e estabelecer relações lógicas. Ele aparece, por exemplo, como citado por Ducrot (1990), nos estudos das relações lógicas de Aristóteles, em que quatro expressões lógicas são usadas para definir o sentido de uma determinada relação de sentido que era analisada na língua: contrariedade, contradição, subcontrariedade e implicação. Essas relações lógicas apresentadas pelo filósofo Aristóteles, baseavam-se na noção de verdade. Na TBS, o quadrado argumentativo estabelece relações puramente discursivas entre os encadeamentos argumentativos. Assim, para que aconteça essa organização no quadrado argumentativo, as relações que se estabelecem entre os segmentos são ligadas pelos conectores (CON) *portanto (DC)*, que é do tipo normativo, e *mesmo assim (PT)*, do tipo transgressivo.

(a) A DC B ou A PT B

Também, há a inclusão da negação (Neg) para que se estabeleça a completude da relação discursiva dentro do mesmo discurso estabelecido em um processo de análise.

(b) A DC Neg-B ou A PT Neg-B

Temos como exemplo oportuno, então, o seguinte bloco semântico, que apresenta o discurso de que *o trabalho conduz a pessoa ao êxito*:



Nesse quadrado argumentativo, temos quatro encadeamentos, dois normativos e dois transgressivos. O discurso de que *o trabalho conduz ao êxito*, em *trabalhar portanto (DC) ter*

êxito, e seu recíproco, e também normativo, *não trabalhar portanto (DC) não ter êxito*. O quadrado nos apresenta, também, dois transgressivos: *Trabalhar mesmo assim (PT) não ter êxito* que é o transgressivo, do normativo *trabalhar portanto (DC) ter êxito*; o transgressivo *não trabalhar mesmo assim (PT) ter êxito* que é converso do encadeamento *não trabalhar portanto (DC) não ter êxito*. Mais especificamente sobre essa questão da normatividade e transgressividade, é extremamente válido apresentar um trecho do trabalho de Carel (2005b, p. 81), em que a autora esclarece:

São as palavras *donc* ou *si* (*portanto* ou *se então*) que marcam o caráter normativo de uma argumentação, as palavras *pourtant* ou *même si* (*mesmo assim* ou *apesar de*) assinalam, de seu lado uma argumentação transgressiva. Em particular, segundo minha terminologia, o encadeamento *Pedro é rico, portanto é infeliz* (Pierre est riche donc il est malheureux) é normativo. Por certo, é contrário às crenças sociais. Mas isso não faz dele o que eu chamo de ‘encadeamento transgressivo’; é, ao contrário normativo, porque, tanto quanto *Pedro é rico, portanto é feliz* (Pierre est riche donc il est heureux), vê na regra (riqueza traz infelicidade) como uma prescrição. O encadeamento *Pedro é rico, portanto é infeliz* deve, então, ser bem diferenciado de *Pedro é rico, mesmo assim é infeliz*: o primeiro contradiz a regra segundo a qual riqueza traz felicidade; o segundo, contenta-se em desobedecê-la.

Logo, em relação ao quadrado argumentativo apresentado, se tivéssemos o enunciado *trabalhar portanto (DC) não ter êxito* esse faria parte de um outro bloco semântico, um bloco em que o discurso proferido seria de que *o trabalho não conduz ao êxito*. e seria normativo dentro desse bloco, sendo contrário às crenças sociais de que aquele que trabalha chega ao êxito. Diferentemente do enunciado *trabalhar mesmo assim (PT) não ter êxito*, que apresenta um enunciador que crê no êxito através do *trabalho*, mas apenas apresenta uma desobediência à regra.

Ainda, nas análises de Ducrot e Carel (CAREL, 2005a, p. 23) é apresentado o exemplo abaixo para demonstrar a interdependência dos segmentos deste encadeamento argumentativo:

a. *Há um verdadeiro problema, portanto deixamo-lo de lado.*

Nesse enunciado, o primeiro segmento, *Há um verdadeiro problema*, somente recebe seu sentido pela continuação argumentativa, *portanto (DC) deixamo-lo de lado*. Ou seja, a sentença não pode ser lida e entendida separadamente, no que concerne à sua compreensão argumentativa. Ducrot ainda complementa trazendo mais uma exemplificação da interdependência entre os segmentos para que se estabeleça a construção de sentido de uma

sentença. O autor cita a expressão utilizada por um amigo (e muito comum de escutarmos no nosso dia-a-dia), em que este costuma perguntar: *Você está de acordo com esta proposta?* Caso a pessoa responda que está, o autor da interrogação faz a sua própria conclusão da pergunta, demonstrando a contradição da pessoa que concordou com seu questionamento. Ducrot mostra que o necessário seria que, antes de responder, fosse indagado ao autor da pergunta justamente qual é a conclusão que ele “defende”. Ou seja, o teórico deixa claro que não há um sentido independente de sua continuação, e que “o sentido se basta na argumentação” (CAREL, 2005a, p. 12).

Também, a teoria avançou no sentido de conferir ao enunciado a argumentação interna (AI) e externa (AE). A argumentação interna (AI) acontece sob a forma de uma paráfrase do enunciado, ou seja, ela não está marcada com palavras no enunciado. Ducrot apresenta o exemplo da argumentação interna da palavra *prudente*, em um enunciado como Pedro é prudente, portanto (DC) está seguro, como sendo *perigo portanto (DC) precaução*.

Ducrot e Carel consideram a argumentação externa de uma entidade linguística como sendo os encadeamentos de que a entidade faz parte. A AE à direita, então, é o segmento que parte da entidade *e*; por exemplo: *Pedro é prudente, portanto (DC) está seguro*. Já a AE à esquerda é o que antecede a entidade *e*; como por exemplo: *Tem medo, portanto (DC) é prudente*.

Postos os conceitos teóricos necessários as análises, apresenta-se, a seguir, a metodologia que norteará este estudo, caracterizando o “*corpus*” que será estudado e os respectivos procedimentos que serão adotados em sua análise.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo embasa-se, então, teoricamente nos conceitos de polifonia, de Oswald Ducrot (1990), e na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Carel e Ducrot. O trabalho procurou, então, através da utilização de princípios e conceitos dessas teorias, cotejar a concepção de *trabalho* apresentada no documento *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013), com os sentidos argumentativos de *trabalho*, apresentados por estudantes do terceiro ano do ensino médio, de duas escolas públicas de uma cidade do Planalto Médio do Rio Grande do Sul. Os estudantes foram instigados a desenvolver os textos em sala de aula, a partir de uma conversa sobre o mundo do trabalho, iniciada após a leitura de duas poesias que também tratavam do tema trabalho. A proposta foi de produzir textos poéticos, a partir de uma conversa feita com os estudantes a respeito das impressões que esses tinham sobre sua realidade de trabalho. Já a nossa intenção é a de perceber quais os sentidos de *trabalho* apontados pelos locutores nos textos produzidos pelos alunos. O referido documento oficial, corpus de análise desta dissertação, foi produzido pela Secretaria de Educação do governo do estado do Rio Grande do Sul e visa orientar os professores sobre os novos objetivos da educação do ensino médio em nível estadual.

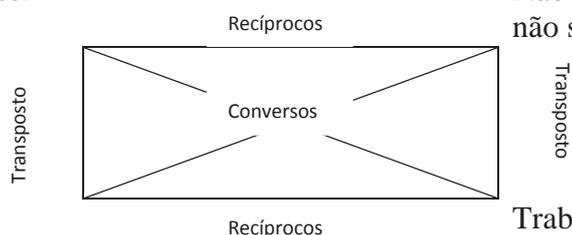
5.1 SELEÇÃO DO *CORPUS*

A escolha do “*corpus*” ocorreu por dois motivos principais. Primeiramente, por reconhecermos que a juventude tem um “olhar” particular sobre o *trabalho* e, apesar de estar inserida em um contexto que já apresenta seus próprios conceitos, é a etapa de vida que representa uma mudança na forma de entender alguns dos principais conceitos estabelecidos pela sociedade “adulta”. Ou seja, o jovem apresenta “novas” interpretações sobre o que significa o *trabalho* para ele e para o coletivo que o cerca, configurando essa fase em uma etapa instigante de pesquisar essas novas interpretações. Depois, a escolha também acontece pelo significado que atualmente representa a relação *escola x juventude*: neste momento da história da sociedade brasileira, a escola se torna ainda mais importante por apresentar o mundo do trabalho ao jovem, inclusive sendo responsável por preparar este aluno para trabalhar. Tais argumentos sustentam a escolha do “*corpus*” e estabelecem a importância de se aprofundar ainda mais as discussões sobre os sentidos do *trabalho*.

A produção dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foi pensada, então, a partir de uma proposta de atividade escrita, apresentada a duas turmas do terceiro ano do ensino médio. A proposta, basicamente, foi trabalhada em quatro períodos, e seguiu passos bem definidos. Na atividade, demos plena liberdade aos alunos para que falassem o que significa para eles o *trabalho*, como este tema está presente em suas vidas, independentemente de eles trabalharem ou não. Muitas indagações e argumentações surgiram: o *trabalho* como sendo uma fonte de renda, um passaporte para a aquisição de bens materiais, uma atividade intrínseca à vida deles e que evocaria muitas responsabilidades, uma conexão com o mundo adulto, entre outras falas que surgiram. Mas eles não só falaram, tiveram de escrever uma palavra que fosse fundamental na conceituação da importância conferida ao *trabalho*. Algumas surgiram com mais “força” e repetidamente, como *responsabilidade*, *salário*, *sucesso e reconhecimento*. Outras também apareceram: *cooperação*, *futuro*, *determinação* e *crescimento profissional*. O termo “interessante” ficou por conta da expressão fim-do-mês, que denota uma sucessão de dias trabalhados, visando apenas ao dia do pagamento. E as poucas palavras que apareceram com um significado “mais negativo”, como *cansaço* e *dificuldade*, remetendo à “penúria” do ato. Mas, para iniciar já aqui a apresentação de um dos sentidos que mais “apareceu” em nossas conversas na sala de aula com os alunos, vale mostrá-lo, por meio do bloco semântico que apresenta o discurso de que quem trabalha deve ser reconhecido. O discurso social do “bom operário” que, ao vender sua força de trabalho em função da atividade desempenhada em seu local de trabalho, é (e deve) ser reconhecido.

Trabalhar PORTANTO ser reconhecido

Não trabalhar PORTANTO não ser reconhecido



Não trabalhar MESMO ASSIM ser reconhecido

Trabalhar MESMO ASSIM não ser reconhecido

Este bloco semântico apresenta-nos as possibilidades argumentativas sobre *o trabalho conduz ao reconhecimento*. Como dissemos, o reconhecimento surgiu, tanto na fala como na produção dos textos, como um dos principais encadeamentos argumentativos ligados ao *trabalho*. A fala dos alunos ressaltou que, apesar de sua compreensão de que aquele que trabalha deve ser reconhecido pelo esforço prestado à empresa, o que acontece na prática é

justamente o converso desse encadeamento: *trabalhar mesmo assim (PT) não ser reconhecido*.

Depois dessa etapa, introduzimos uma breve conceituação do que se entende por poesia, na tentativa de esclarecer sua função como gênero textual na sociedade. Abordamos os elementos e a estrutura que dela fazem parte do gênero, mas a ênfase principal foi dada em relação ao sentido de trabalho apresentado pelos dois textos poéticos. As poesias lidas foram:

Perguntas de um Operário Letrado

Bertold Brecht

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?
 Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
 Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
 No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
 Foram os seus pedreiros? A grande Roma
 Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
 Só tinha palácios
 Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
 Na noite em que o mar a engoliu
 Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
 Sozinho?
 César venceu os gauleses.
 Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
 Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
 Chorou. E ninguém mais?
 Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
 Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
 Quem cozinhou os festins?
 Em cada década um grande homem.
 Quem pagava as despesas?

Tantas histórias
 Quantas perguntas

E um trecho do poema de Vinícius de Moraes:

Operário em construção

Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Adiante um apartamento
 Além uma igreja, à frente

Um quartel e uma prisão:
 Prisão de que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado

De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -

Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.

Discutimos, então, com eles as compreensões dos textos lidos, seus sentidos e sua estrutura, no que muitas falas surgiram sobre os significados das poesias e conexão do tema com a sua “realidade”. Os principais apontamentos se deram relativamente ao fato de que, historicamente e inclusive na atualidade, o reconhecimento e os méritos ficam por conta dos padrões e donos das empresas e indústrias. A intenção e o nosso interesse eram justamente que os alunos notassem os sentidos dado ao *trabalho* nas duas poesias, e fizessem esse contraponto do significado do *trabalho* em sua vida pessoal e para a coletividade da sociedade. Acabou-se por discutir mais o *trabalho* no sentido individual, ou seja, eles falaram mais sobre suas próprias experiências e como percebiam este em sua vida, identificando-se com alguns dos sentidos apresentados pelas poesias, principalmente, quando elas apresentavam o trabalhador como sendo desconsiderado e não reconhecido historicamente na construção da sociedade do trabalho. Os trechos dos poemas confirmam isso. Bertold Brecht apresenta-nos um texto com inúmeras indagações sobre o protagonismo do trabalhador e a falta de reconhecimento do trabalhador, e os frutos desse seu *trabalho*, diante das “personalidades” que ficam com todo o prestígio pela execução da obra:

“Quem construiu Tebas, a das sete portas?
 Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?”

Já Vinícius de Moraes, no trecho apresentado, não traz especificamente a questão da falta de reconhecimento dado ao trabalhador, ele apresenta um operário que desconhece o produto final de seu *trabalho*. Nesse caso, o trabalhador não se reconhece como aquele que elabora e constrói tudo o que há de mercadorias na sociedade, assim como não percebe que nesse mesmo processo de construção, acaba por se formar e construir a sua vida. O trecho abaixo evidencia esse “desconhecimento”:

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.

Em dado momento do poema, esse trabalhador, então, nota que é o verdadeiro construtor dos objetos e das coisas que o cercam, e constata o feito de seu *trabalho*. É uma realização para o trabalhador que percebe sua capacidade de transformar e construir:

De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 - Garrafa, prato, facão -
 Era ele quem os fazia

Enfim, a poesia apresenta a transformação do olhar de um operário em relação ao mundo que o cerca. Esse mundo comete injustiças com esse trabalhador, ao privá-lo de ter acesso aos frutos surgidos a partir da transformação da natureza e da própria sociedade.

Em relação às turmas que foram desafiadas a discutir e a produzir textos sobre a questão do *trabalho*, são do terceiro ano do ensino médio, de duas escolas públicas estaduais, do centro de uma cidade do Planalto Médio do Rio Grande do Sul. São escolas de referência e tradicionais na cidade, que recebem, principalmente, alunos que trabalham (a maioria) ou estão aflitos na procura do primeiro emprego. Alguns, inclusive, mesmo muito jovens, já passaram por muitos locais de trabalho e estão desempregados. Ou seja, são jovens entrando na fase adulta, têm entre 17 e 22 anos de idade, e almejam outros ideais para seus futuros, como a constituição de família, aquisição de carro ou/e casa, dentre outros sonhos característicos da juventude pertencente à sociedade urbana brasileira.

Advindos principalmente de bairros mais “carentes” da cidade, esses educandos não encontram facilidade no êxito de seus sonhos. Por serem turmas do último ano do ensino médio, a construção do futuro é conversa na sala de aula. Mas, ao questionarmos os alunos sobre a continuidade dos estudos, no contato que tivemos com eles, nem a metade demonstrou que este é um objetivo palpável para um futuro próximo, enxergando no *trabalho* a grande aspiração deste momento de suas vidas.

Entretanto como não houve uma investigação dessa comunidade que cerca a escola e às quais os alunos pertencem, nossas observações sobre a turma são de certa forma limitadas,

assim como as concepções de *trabalho* que circulam por essas comunidades. O que se pode dizer é que no sentido de condições econômicas dos alunos, não há grande diferença. Na fala dos alunos, constata-se que são trabalhadores, filhos de trabalhadores.

Essa foi a caracterização das escolas e dos alunos que participaram da produção dos textos que serão analisados nesta dissertação. Os entendimentos sobre o significado do *trabalho* tornam-se interessantes neste estudo também pelas diferentes compreensões da “realidade” por parte dos estudantes. Certamente, esta realidade não é foco principal deste estudo, mas provoca-nos a perceber as diferentes manifestações que há sobre o *trabalho* na sociedade moderna e o que se apresenta sobre ele nos textos produzidos, indicando-nos a atualidade da discussão sobre o assunto.

5.2 PROCEDIMENTOS

Com base na Teoria dos Blocos Semânticos, são explicitadas e comparadas as argumentações de *trabalho* no texto oficial analisado com as argumentações sobre o tema nos textos produzidos pelos estudantes de duas escolas públicas. A possibilidade da análise e da busca dos sentidos estabelecidos nos textos dos alunos sobre o *trabalho* dá-se pela característica argumentativa da língua. Ou seja, a inseparabilidade da semântica e da pragmática é conceito-chave para a pesquisa de tais sentidos do *trabalho*, até mesmo por considerarmos que “as palavras indicam, antes de tudo, como construir seu contexto” (DUCROT, 2005, p. 15) e o refletem também. E se esse contexto a ser analisado é construído pelo discurso, a busca dos sentidos argumentativos torna-se possível pelas palavras empregadas nesse discurso. E, ainda, é “a partir dessas palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados” (DUCROT, 2005, p. 14). Assim, para melhor apresentar o processo de análise, que realizaremos nos capítulos 6 (Análise polifônica e argumentativa do *corpus*) e capítulo 7 (Apresentação e discussão dos resultados), organizamos os seguintes tópicos explicativos:

- 1º Na seção 6.1, realizamos a análise do artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013);
- 2º Dessa análise, são apresentados os cinco principais encadeamentos argumentativos sobre *trabalho*, evocados a partir desse documento;

- 3° Na seção 6.2, passamos à análise dos textos dos alunos. São 42 textos, divididos em 21 textos/poesia da escola Y e mais 21 textos/poesia da escola X. Nesse processo de análise, serão evocados os principais encadeamentos argumentativos de cada um dos textos.
- 4° No capítulo 7, então, faremos a comparação entre os sentidos apresentados pelos texto. Para melhor explicitá-los, um quadro comparativo (secção 7.1) traz os **principais** encadeamentos argumentativos, do artigo de Iara Borges Aragonez (2013), assim como os principais encadeamentos evocados dos 42 textos produzidos pelos jovens alunos. A intenção de apresentar esse quadro é mostrar, de forma sucinta, os resultados da análise do capítulo anterior.
- 5° Depois desse quadro síntese, realizamos a discussão dos enunciados evocados nos textos dos alunos (secção 7.2). Os **principais** encadeamentos argumentativos de *trabalho*, suscitados nas produções dos jovens estudantes, são base para que se estabeleça a discussão. O objetivo dessa parte é aproximar os textos que evocam discursos semelhantes, para que possamos “enquadrar” os textos em “discursos-chave”.
- 6° Por fim, e novamente, apresentamos um quadro comparativo-argumentativo (secção 7.3), para sintetizar essas comparações estabelecidas no capítulo 7. O quadro resume as aproximações de sentido entre o texto oficial e os textos dos alunos.

Passemos, então, ao capítulo 5, análise polifônica e argumentativa do *corpus* deste trabalho.

6 ANÁLISE POLIFÔNICA E ARGUMENTATIVA DO *CORPUS*

A análise foi realizada conforme princípios e conceitos da Teoria dos Blocos Semânticos e da Teoria da Polifonia. Vale ressaltar novamente que a análise buscou apresentar, além dos encadeamentos evocados a partir do texto oficial e das produções textuais (que inicialmente deveriam ter sido apenas poesias, mas alguns se sentiram mais seguros de produzir um pequeno texto opinativo sobre o tema proposto) as hipóteses de sentido, principalmente da palavra *trabalho*; os discursos que circundam os textos dos alunos; a posição assumida pelo locutor diante das argumentações que se apresentam no texto; e os principais sentidos que são reiterados pelo conjunto das produções.

6.1 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE *TRABALHO* NO TEXTO OFICIAL

É de responsabilidade do Estado organizar e repassar os documentos destinados a contribuir teoricamente com a formação dos educadores. Em vista disso, com a relação intrínseca existente entre esse Estado e a organização capitalista, o sistema educacional recebe materiais pedagógicos e orientações de acordo com as “imposições” e interesses da classe que detém o controle dessa organização. Entretanto, surpreendeu¹⁸ o conteúdo do artigo que foi analisado nesta dissertação e que foi direcionado aos professores, para que se implementassem as discussões, análises e pesquisas no ensino médio das escolas do estado do Rio Grande do Sul. O Caderno Reestruturação do Ensino Médio, do qual retiramos o artigo analisado nesta dissertação, trazia em seu corpo o entendimento do *trabalho*, a partir do embasamento teórico de Karl Marx, e uma leitura de acordo com os propósitos de compreender o funcionamento da sociedade levantados por esse teórico, e alguns de seus principais estudiosos, como Gramsci e Mézaros.

Para nos auxiliar no entendimento dos conceitos de *trabalho*, segundo o documento oficial, apresentamos o seguinte recorte, em que há a relação intencional entre a classe social e a educação concedida a determinada condição socioeconômica do jovem:

[...] reservava aos filhos dos operários um ensino manual, técnico, preparando-os para atender às necessidades do desenvolvimento industrial do momento na

¹⁸ A relação entre a escola tradicional e o sistema capitalista é intrínseca; o sistema precisa regar a escola com conteúdos e disciplinas que mantenham a crença nesse sistema. O documento apresenta uma leitura de Marx, assim como Gramsci e Mézaros, que deixam claro a importância de superar muitas das mazelas causadas pelo próprio sistema. A escola deveria ser (e tem potencial para ser) uma verdadeira protagonista na transformação da sociedade.

condição de mão de obra e, aos filhos da burguesia assegurava-se uma formação científica e humanista de modo a prepará-los para posições de dirigentes, com cultura geral e desenvolvimento intelectual. (ARAGONEZ apud GRAMSCI, 2013, p. 177)

Segundo esse entendimento, temos duas noções diferentes de preparação para o *trabalho*, conseqüentemente seguidas de dois possíveis significados distintos para os envolvidos nesse mesmo processo. Para o filho do operário, o *trabalho* estará vinculado a uma necessidade social, acarretando possivelmente as definições do *trabalho* como sendo de desgosto, angústia, insatisfação, até mesmo sofrimento. Já para o filho da burguesia o mundo do trabalho significava conquistas, enriquecimento, responsabilidade em dar sequência aos “negócios da família”, assim como o significado de superioridade em relação à massa dos filhos dos trabalhadores. Aragonez (2013, p. 182) ainda explica que “a contextualização, aliada à investigação, é uma excelente oportunidade para apreender e construir o conhecimento científico e também perceber que a neutralidade da ciência é uma falácia”, para explicar o quão importante, na verdade, seria expandir uma educação moldada pela seriedade da investigação científica dos acontecimentos a todas as classes, oportunizar o verdadeiro acesso ao conhecimento.

Nesse espaço da dissertação, é válido ressaltar que o documento não faz menção a outras formas de organização do *trabalho*, como, por exemplo, o trabalho associativo, o cooperativo, o trabalho autônomo, assim como nem mesmo faz menção à possibilidade de o homem reduzir o tempo de trabalho. Não nos parece que era a intenção do documento, assim como não poderemos dedicar-nos a aprofundar tal discussão. Mas, essas formas de organização do *trabalho*, tão pouco difundidas massivamente, desencadeariam significados e sentidos muito diferentes do *trabalho* como apresentado anteriormente e da maneira como as discussões educacionais apresentam o tema.

Apresentada essa leitura argumentativa do *trabalho* de acordo com a Teoria dos Blocos Semânticos, entendemos que podemos identificar **cinco** importantes sentidos argumentativos do *corpus*, os quais passamos a referir.

(1) *trabalhar portanto (DC) apropriar-se da natureza para prover a subsistência*

Esse encadeamento pode ser suscitado a partir do trecho do artigo de Aragonez (2013, p. 167), em que a autora explicita justamente a relação do homem com o *trabalho*, escrevendo que a atividade “é inerente ao ser humano – no sentido ontológico. É pelo trabalho que os

seres humanos transformam a natureza e reproduzem a sua existência.” Apresenta-se o argumento, no documento, de que o *trabalho* é inerente ao homem e de que, necessariamente, o homem se diferenciou dos outros animais justamente pela sua condição de ter de “pensar” o *trabalho* desempenhado. Assim, então, o ser humano surge a partir da relação intrínseca estabelecida com o *trabalho*, que transforma a natureza e dá condições ao ser humano de ser sujeito de transformação.

(2) *trabalhar portanto (DC) transformar e transformar-se*

Esse encadeamento pode ser suscitado a partir do trecho (ARAGONEZ, 2013, p. 182): “não é percebido que essa articulação possibilita visualizar a ciência que está oculta atrás dos processos produtivos, assim como o seu desenvolvimento histórico, sendo esses elementos fundamentais para compreender as próprias disciplinas, além dos processos e lógica internas da construção da sociedade.” Essa definição é um argumento voltado ao conhecimento e à compreensão do funcionamento da sociedade, do resgate da memória de eventos e fatores que organizam as comunidades. Somente assim, segundo o documento, os trabalhadores poderiam emancipar-se do domínio do sistema capitalista, pois sem terem a noção do funcionamento e da organização desse sistema, não poderiam libertar-se das amarras que mantêm vigente a exploração dos trabalhadores. Nesse sentido, a escola é fundamental, já que é espaço de discussão desses processos e pode garantir ao jovem estudante a transformação do futuro do jovem estudante, bom como da sociedade como um todo, garantindo condições melhores ao jovem em relação às que o mercado de trabalho apresenta aos trabalhadores atuais.

(3) *trabalhar portanto (DC) ser livre*

A sociedade busca definir a importância do conhecimento na sociedade atual e a relação intrínseca existente entre conhecimento e a realização das necessidades do ser humano, para que se possa alcançar a sonhada liberdade nas relações sociais. Ser livre é almejado por todo ser humano, mesmo que a compreensão e o entendimento do que seja liberdade seja variado. Em relação ao mundo do trabalho, a liberdade está atrelada a realizar uma atividade que dê prazer ao trabalhador que a desenvolve. O trecho abaixo destaca a importante relação entre o conhecimento e as necessidades humanas:

“o conhecimento é fruto do trabalho humano e que as novas tecnologias do mundo contemporâneo somente são possíveis em função do conhecimento agregado nelas

contido, ou seja, do conhecimento que é fruto do trabalho histórico realizado para atender as necessidades de homens e mulheres.” (ARAGONEZ, 2013, p. 174).

Nessa citação, o conhecimento é apresentado como resultado do *trabalho* humano, *trabalho* que sempre serviu para suprir as necessidades dos seres humanos. Mas a atividade *trabalho* esteve muitas vezes atrelada à dor e ao sofrimento, sendo uma prisão existencial ao ser humano. A liberdade está mais relacionada a um sonho utópico, do que como sendo uma possibilidade advinda dos resultados do mundo do trabalho.

(4) *trabalhar portanto (DC) humanizar-se*

Esse encadeamento pode ser evocado a partir do seguinte trecho: “[...] foi e é por meio do trabalho que os seres humanos se apropriam da natureza, criando os meios de vida para sua subsistência, e é nesse processo, no pensar e no fazer cotidiano, que se humanizam e constroem o conhecimento.” (ARAGONEZ, 2013, p. 174). Nessa parte, a partir do *trabalho* para a subsistência, nas tarefas do cotidiano, o ser primitivo tornou-se humano e adquiriu capacidades além dos outros animais no planeta. Evidentemente, nesse processo, alguns humanos passaram a explorar outros em prol de benefício próprio, dividindo a sociedade em trabalhadores dominados e detentores dos meios de produção dominadores.

(5) *trabalhar portanto (DC) ajudar a construir uma sociedade de iguais*

Através do *trabalho* o homem pode se inserir na sociedade. Não somente na sociedade capitalista, mas desde as mais remotas tribos há uma evidente necessidade de ter de atuar sobre o meio para dele retirar o sustento básico. Logo, a sociedade se constitui a partir, então, dessas relações que vão se criando entre os homens e o meio em que estão inseridos e a relação com outros semelhantes. O *trabalho* vai constantemente modificando a condição do ser humano, cria classes e lutas sociais, e torna o ser humano diferente em relação aos direitos e aos deveres existentes em uma sociedade justa e democrática. Evidentemente, há muitas compreensões de justiça e democracia, são várias as distorções sobre esses dois conceitos. Cabe à escola discutir um modelo mais justo, procurando “possibilitar uma compreensão crítica do mundo e da complexidade que o envolve, criando as condições para nele interferir na perspectiva da construção de uma sociedade de iguais, onde o trabalho seja elemento de

libertação e não de subjugação.” (ARAGONEZ, 2013, p. 176). Assim, apresentam-se desafios que têm de ser superados para que se alcance uma sociedade mais humanamente igual.

Esses foram cinco encadeamentos-chave retirados do artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013). Tais encadeamentos foram cotejados, mais adiante, com os encadeamentos evocados dos textos dos alunos.

6.2 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE *TRABALHO* NOS TEXTOS DOS ALUNOS DA ESCOLA X

Apresentaremos inicialmente a análise da turma de terceiro ano do turno noturno. Os textos estão classificados como conjunto A, e vão de A1 a A21, ou seja, são vinte e um textos analisados. Os textos foram transcritos exatamente como foram produzidos pelos alunos.

6.2.1 Texto/Poesia A1

Em busca de satisfação
 Construir uma carreira
 Nós jovens não encontramos
 Um emprego digno
 Muitas vezes explorados
 Trabalhamos por qualquer salário
 Devemos ser mais reconhecidos

O texto apresenta inicialmente a busca do jovem por uma carreira bem sucedida. Somente ela lhe trará a satisfação necessária que pode ser traduzida em independência financeira e poder de compra. A satisfação está amplamente atrelada à construção de uma carreira. Assim, fica estabelecido o discurso de que *é por meio do trabalho que se alcança a satisfação*, e com ele os objetivos deste jovem serão alcançados. Também, ao lermos o texto, podemos fazer as seguintes hipóteses de sentido da palavra *trabalho*, como na AE à direita: *trabalho DC satisfação; trabalho DC sucesso, trabalho PT não satisfação; trabalho PT não sucesso*. Já a AE à esquerda tem-se os encadeamentos: *carreira DC trabalho; salário DC trabalho; não carreira PT trabalho*.

Pode-se, também, observar os seguintes encadeamentos normativos na poesia: *trabalha DC quer ser reconhecido; busca satisfação DC quer construir uma carreira*. Este

último encadeamento normativo ainda nos aponta para mais um segmento “conclusivo”: *busca satisfação DC quer construir uma carreira DC tem de trabalhar*. Os encadeamentos transgressivos são: *trabalha PT não é reconhecido; busca satisfação PT não tem como construir uma carreira*. E este último nos leva à conclusão: *não tem como construir uma carreira PT tem de trabalhar*. Dentre os encadeamentos que podem ser suscitados a partir do texto, evocaremos o seguinte:

- busca satisfação DC trabalha por qualquer salário

Nele o locutor põe em cena um enunciador que afirma estar em busca de satisfação e construção de uma carreira profissional *portanto (DC) tem de trabalhar por qualquer salário*, já que não há empregos dignos, segundo o locutor, e isso impossibilita a realização de seus desejos. O locutor assume a posição desse enunciador. E esse locutor evidencia, além da constatação de não encontrar o emprego que procura, que ele também é explorado e não reconhecido em seu local de trabalho e apresenta-se como um locutor “ampliado” na poesia, ao utilizar-se das expressões *nós jovens e trabalhamos*. Ele entende que essa realidade não pertence somente a ele, sendo vivenciada por outros na sua mesma faixa etária.

Ainda, o recíproco deste encadeamento normativo, *não busca satisfação DC não trabalha por qualquer salário*, evidenciaria um jovem que não vê nessa satisfação uma necessidade em sua vida, e por isso não estaria sujeito a trabalhar por qualquer salário. Já o transposto do encadeamento, *não busca satisfação PT trabalha por qualquer salário*, colocaria em evidência um jovem que não vê no sentido da satisfação pessoal apresentada pelo texto um requisito para trabalhar, mas, diante de sua situação, tem de trabalhar por qualquer salário. E, por fim, o converso, *busca satisfação PT não trabalha por qualquer salário*, que seria um jovem ou com condições sociais favoráveis, sem a necessidade de se submeter a um *trabalho* “qualquer”, ou um jovem que entende que deve sim procurar sua satisfação, “correr” atrás de seus objetivos de vida, mas não deve se submeter a qualquer salário.

Neste texto, a argumentação interna da expressão *emprego digno* pode ser: *ter um bom salário DC estar satisfeito*.

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* à exploração. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.2.2 Texto A2

Tantas vezes nós fazemos muitas coisas no trabalho, mas é pouco recompensado. O crédito é o chefe que leva e não o funcionário. Mas em outras empresas dão chances de crescer. A oportunidade pode bater na nossa porta é só nós ver.

Neste outro exemplo, aparece a questão da falta de reconhecimento que o jovem sofre no local de trabalho. Este locutor também argumenta que, dependendo da empresa, o tratamento dado ao funcionário pode ser diferente. Algumas empresas não valorizam o trabalhador, mas não são todas, algumas inclusive dão chance, para que ocorra crescimento profissional de seus trabalhadores.

O discurso expresso no texto é a falta de reconhecimento dado aos jovens trabalhadores no mercado de trabalho. Discurso muito comum e frequente na sociedade atual, pois exprime a representação cultural do funcionário que se “entrega” à empresa e em vista disso não recebe a devida valorização dessa.

Podemos depreender o sentido de *trabalho*, tal como expresso na argumentação externa (AE) à direita: *trabalha mesmo assim (PT) não é recompensado*.

A argumentação interna (AI) na palavra *trabalho* pode conter o aspecto: *fazer muitas coisas portanto (DC) ser recompensado*. Encadeamento que indica justamente a atividade humana, do esforço, como sendo voltada para um fim: o da recompensa. Esse argumento vai ao encontro de um dos conceitos de *trabalho* apresentados anteriormente, quando evidenciamos que, no processo de evolução das “finalidades” do *trabalho* na sociedade, estaria a “superação” do ato de trabalhar como tendo finalidade de sobrevivência “básica”, para um estágio onde este mesmo ato de venda da força de trabalho seria em prol de uma recompensa. No caso do momento econômico atual, essa recompensa seria dada em dinheiro. Ainda, há também a constatação por parte do locutor deste texto de que existem vários tipos de empresa no mercado de trabalho, e de que há algumas que possibilitam o crescimento profissional almejado pelo locutor.

Assim, em relação a este texto, podemos perceber o seguinte bloco semântico:

dedicar-se ao *trabalho* DC ser recompensado

dedicar-se ao *trabalho* PT não ser recompensado

não dedicar-se ao *trabalho* PT ser recompensado

não dedicar-se ao *trabalho* DC não ser recompensado

E neste bloco, o locutor se identifica com o encadeamento *dedicar-se ao trabalho PT não ser recompensado*, encadeamento que é transgressivo e converso ao encadeamento normativo *dedicar-se ao trabalho DC ser recompensado*, em que surge o discurso do senso comum de que todo profissional que é dedicado em seu local de trabalho é reconhecido e recompensado pela empresa.

O locutor se dirige ao alocutário expressando sua “indignação” pelo fato de que não há o reconhecimento que deveria ser “normal” em uma empresa, pois a dedicação acontece. O que não há é justamente a sequência normativa do argumento posto pelo locutor.

O sentido argumentativo que sintetiza o texto é

- trabalhar muito *mesmo assim (PT)* não ser recompensado

6.2.3 Texto A3

O trabalho é uma opção digna para todos buscarem um lugar no mundo, mas nem sempre é tão valorizado, como por exemplo, algumas pessoas fazem o trabalho e quem ganha a valorização e o reconhecimento nem sempre é quem fez ou cumpriu, e sim quem ganha às vezes é aquela pessoa que menos fez.

O trecho também apresenta uma visão de que, para se conseguir um “lugar no mundo”, o *trabalho* aparece como uma “opção digna”, ou seja, *trabalha portanto (DC) pode conseguir seu lugar no mundo*. Todavia, novamente aparece a ideia de falta de reconhecimento do trabalhador no ambiente de trabalho. O reconhecimento é muitas vezes dado para quem pouco faz dentro de uma empresa.

Assim, o discurso expresso no texto é, então, o *trabalho* como uma opção de se conquistar um “lugar no mundo”, o *trabalho* como uma fonte de conquistas pessoais.

Podemos, assim, diante do texto, depreender as hipóteses de sentido *trabalho*, tais como na argumentação externa (AE) à direita: *trabalha portanto (DC) pode conseguir um lugar no mundo; trabalha portanto (DC) é reconhecido*.

Assim, em relação a este texto, podemos apresentar o bloco semântico:

fazer o *trabalho* DC ser valorizado

fazer o *trabalho* PT não ser valorizado
 não fazer o *trabalho* PT ser valorizado
 não fazer o *trabalho* DC não ser valorizado

O locutor novamente se identifica com o encadeamento transgressivo: *fazer o trabalho PT não ser valorizado*. Ao mesmo tempo, em que denuncia a existência de injustiça com o encadeamento *não fazer o trabalho PT ser valorizado*.

O sentido argumentativo que sintetiza o texto é

- trabalhar muito *mesmo assim (PT)* não ser reconhecido

6.2.4 Texto A4

Todo jovem pensa ao longo de sua vida adquirir bens materiais, sucesso, reconhecimento e claro dinheiro. Mas para que seus objetivos sejam alcançados é necessário que sejamos bons operários, ou seja, trabalhar muito para construir um belo futuro.

Novamente o jovem estudante escreve sobre a busca pela “satisfação” e pelo seu “lugar no mundo”, ideias expressas nos textos anteriores. Isso se traduz concretamente em bens materiais e dinheiro e, de maneira abstrata, em sucesso e reconhecimento. Para atingir tal objetivo, é necessário ser um “bom operário”, em outras palavras, trabalhar muito. Dessa forma, se conseguirá construir um “belo futuro”. Através da argumentação, observamos que o jovem tem uma visão tradicional do *trabalho*, em que os anseios pretendidos serão alcançados unicamente pelo desempenho do trabalhador, não sendo mencionada qualquer outra responsabilidade por parte de outros entes envolvidos no processo.

O discurso expresso no texto, então, é de que *por meio do trabalho podem ser alcançados os sonhos*. Esse locutor apresenta-se como este jovem que constata o fato de que um bom operário, que trabalhe muito, chegará ao sucesso que busca e alcançará seus outros desejos, numa clara representação cultural que exprime os valores capitalistas do sucesso através do ato de trabalhar muito. Uma afinidade com uma regra social vigente *trabalha portanto (DC) enriquece*.

Podemos, assim, diante do texto, evocar os seguintes encadeamentos argumentativos:

ser um bom operário DC ter sucesso e bens materiais

ser um bom operário PT não ter sucesso e bens materiais.
 não ser um bom operário PT ter sucesso e bens materiais
não ser um bom operário DC não ter sucesso e bens materiais

Também há essa argumentação:

trabalhar muito DC ter um belo futuro
 trabalhar muito PT não ter um belo futuro
 não trabalhar muito PT ter um belo futuro
não trabalhar muito DC não ter um belo futuro

Note-se que, nos encadeamentos normativos recíprocos, acima sublinhados, prevalece a ideia positivista de que, para um trabalhador poder ser feliz no futuro, é necessário que ele trabalhe muito durante toda a sua vida, isto é, que seja um operário exemplar, de outro modo, significa que “baixe a cabeça” e apenas trabalhe, sem maiores reivindicações.

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- ser um bom operário DC ter sucesso e bens materiais

6.2.5 Texto A5

O jovem deve trabalhar onde ele gosta e se sente bem, pois assim virá suas conquistas. No futuro ele estará melhor. Trabalhar é bom, mas tem que ter lazer, não apenas trabalhar.

Uma nova argumentação surge neste texto. Desta vez, as aspirações do jovem sobre o *trabalho* são mencionadas. As conquistas que agora aparecem, anteriormente traduzidas como “um lugar no mundo”, “um belo futuro”, a “busca pela satisfação”, também dependem do jovem trabalhador gostar e se sentir bem com a natureza e/ou o ambiente de trabalho. Também aparece a necessidade do lazer que divide o tempo com o *trabalho*.

Podem ser evocados, então, os seguintes encadeamentos argumentativos:

Trabalhar onde gosta DC alcançar conquistas
 Trabalhar onde gosta PT não alcançar conquistas

Não trabalhar onde gosta PT alcançar conquistas

Não trabalhar onde gosta DC não alcançar conquistas

Nesse texto estão presentes as argumentações dos encadeamentos normativos recíprocos, segundo as quais as condições de trabalho são importantes para sucesso no *trabalho*.

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- Trabalhar onde gosta DC alcançar conquistas

6.2.6 Texto/Poesia A6

Estudo e o bruto

Estudo, livros, linguagens a parte.
Bruto, tijolos, arranha-céus quem
os fazem?

Engenheiros civis, arquitetos,
grandes mentes sem construção.
Formigas operárias movem montanhas.

Para projetar um empreendimento arquitetônico é necessário estudo, livros, e as linguagens que permeiam essa área do conhecimento, que precisam ser traduzidas e interpretadas. Mas um questionamento aparece: quem faz os arranha-céus? A seguir o segundo trecho, fortemente marcado por conteúdo metafórico, apresenta os arquitetos e engenheiros como “grandes mentes sem construção”. Uma espécie de crítica fica marcada no trecho. O reconhecimento por um feito arquitetônico sempre recai sobre quem projeta, mas esses não são os únicos responsáveis pelo produto final. “Grandes mentes” são capazes de projetar os arranha-céus, mesmo assim não são os responsáveis pela construção que fica a cargo das “formigas operárias”. Os pedreiros são vistos como um elemento muito pequeno nessa organização de trabalho, mas são quem em conjunto é capaz de colocar em prática a grande montanha projetada pelos engenheiros e arquitetos.

Desta vez, é importante salientar que a palavra “operária” aparece como o indivíduo que, mesmo não reconhecido, é capaz de mover montanhas. Ele tem parte importante na empreitada de colocar em pé os empreendimentos imobiliários, pois sem ele não seria

possível a projeção dos prédios ser posta em prática. É ele quem move verdadeiras montanhas de tijolos, cimento e demais materiais e dá forma ao projeto feito por engenheiros e arquitetos. Ele, mesmo sendo uma “formiga operária”, é grande, e deve ser reconhecido. Note-se que tal texto não produz a mesma argumentação do anterior em que aparecia: *ser um bom operário DC ter sucesso*. Agora a argumentação está atrelada ao fato de que as formigas operárias são necessárias na construção de um grande empreendimento. *Ser formiga operária PT mover montanhas* que é um encadeamento converso de *ser formiga operária DC não mover montanhas*. O sucesso do empreendimento depende delas em pé de igualdade com as “grandes mentes” que projetam os arranha-céus. O texto valoriza o *trabalho* manual, ao lado do intelectual. É possível que o seu autor tenha sido influenciado pelo poema trabalhado em sala de aula, já que as poesias questionam justamente o lugar do trabalhador no mundo do trabalho.

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- ser operário *mesmo assim DC* mover montanhas

6.2.7 Texto A7

Tenho em mente que cada um constrói seu próprio futuro, todos querem ter sucesso mas para isso é preciso responsabilidade e deixar a boabeira de lado. Quem quer dá um jeito e corre atrás, quem não quer arruma uma desculpa.

O discurso expresso no texto é de que a força de vontade conduz à construção do futuro. Podemos, assim, diante do texto, depreender as hipóteses de sentido de que o sujeito é responsável pelas suas ações, e de que, para que adquira o almejado sucesso, o sujeito precisa ter responsabilidade e comportar-se condizentemente com as imposições da sua nova fase de vida. O texto, assim, possibilita que depreendamos os encadeamentos:

- ter responsabilidade *portanto (DC)* ter sucesso
- ter força de vontade *portanto (DC)* ter sucesso
- ter iniciativa *portanto (DC)* ter sucesso

Esses encadeamentos criam a ideia única de que o sucesso depende de iniciativa pessoal, chegando às argumentações:

- quer trabalhar DC consegue
- não quer trabalhar DC não consegue (arruma uma desculpa)

Note-se que este texto argumenta a favor do lugar comum “só não tem sucesso quem não quer”. Estão implicitamente expressos também no trecho em análise as argumentações recíprocas:

- não ter responsabilidade DC não ter sucesso
- não correr atrás DC não ter sucesso

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- ter responsabilidade *portanto* DC ter sucesso

6.2.8 Texto/Poesia A8

Força ou Inteligência
 Manual ou Intelecto?
 Inteligência move mundo
 Força constrói tudo
 Manual, manufatura
 Máquinas, engenharia, intelecto?
 Operários, engenheiros
 Força bruta sem reconhecimento
 Inteligência e intelecto na
 Ponta da Torre Eiffel
 A inteligência tem seu sucesso
 Tua força operário
 Sobe, constrói, destrói e reconstitui
 Teu mérito somente a tu cabe
 Reconhecerás um tijolo levantado
 Ou um papel caligrafado.

Essa poesia mostra a dualidade de valores entre a inteligência e a força, envolvidos em diferentes profissões. Nos versos que expõem a força e a inteligência na ponta da Torre Eiffel, o estudante reconhece que, para uma construção tão imponente, força e inteligência estiveram

presentes e são marcadas pela grandiosidade do monumento, mesmo assim a “força bruta” não tem reconhecimento. Alguns encadeamentos podem ser evocados a partir do poema:

- *é trabalho* intelectual DC é valorizado
- *não é trabalho* intelectual DC não é valorizado

O locutor do texto apresenta os encadeamentos:

- *é trabalho* manual DC não é valorizado
- *é trabalho* manual PT deve ser valorizado

O locutor do texto identifica-se com o encadeamento sublinhado, apresentando no converso desse encadeamento um enunciador que não valoriza o *trabalho* manual.

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- ser operário *mesmo assim (PT)* ser reconhecido

6.2.9 Texto/Poesia A9

Trabalho é a luta pela vida
 Pois ganhar dinheiro trata-se
 Profundamente da sobrevivência
 nos dias de hoje tudo se compra
 tudo se vende, vivemos para
 aprender assim como aprendemos
 para vivermos

O texto parte do discurso de que aquele que trabalha está lutando pela sua vida. Os encadeamentos apontam para o fato de que lutar pela vida implica ganhar dinheiro e de que tudo está atrelado à sobrevivência em uma sociedade do consumo.

Quando o locutor apresenta o discurso, que pode ser evocado a partir do texto, *ganhar dinheiro portanto (DC) sobreviver*, ele apresenta ao interlocutor uma “realidade” difícil, segundo seu ponto de vista, pois pode-se entender que a sobrevivência está atrelada somente (ou principalmente) ao fato de ganhar dinheiro. Nessa situação, o converso *ganhar dinheiro mesmo assim (PT) não garantir a sobrevivência* aparece como uma consequência para

aqueles que não conseguem se “adequar” aos ganhos econômicos como forma de sobreviver na sociedade de consumo.

O encadeamento argumentativo que sintetiza o texto produzido é

- ganhar dinheiro *portanto DC* sobreviver

6.2.10 Texto/Poesia A10

Com o trabalho ter não só
nosso futuro bom mais
também o presente
o trabalho é querer crescer
aprender a vencer.
ter responsabilidade e
maturidade mas sem
oportunidade nada
disso vai ser possível.
Podemos querer trabalhar
mas se não derem a
chance não haverá trabalho,
futuro não haverá
mais sonhos

O discurso da possibilidade, da oportunidade, para que se possa conseguir o tão “sonhado” emprego fica claro no texto do aluno. É reiterada a ideia de que, através do *trabalho* se poderá, então crescer, vencer, ter um futuro bom. O encadeamento ter oportunidade *portanto (DC)* trabalhar, sintetiza o texto que reitera a ideia de que querer trabalhar não é suficiente para conseguir emprego. É necessário que haja oportunidade de trabalho. faz menção a falta de emprego que há no país.

Podemos evocar então o seguinte encadeamento que sintetiza o texto:

- querer trabalhar *mesmo assim (PT)* não ter oportunidade

6.2.11 Texto/Poesia A11

Ao dia a dia
uma rotina cansativa
a um olhar na vitrine
um vale você assine.
Ao carne para pagar
um novo dia concerteza

vai raia, guardar
o dinheiro para o sonho
acontecer
A um esforço o corpo maltratado
Quem tem a cabeça levantada
Fim de dia, a esperança
nunca termina, de ter, o que
quiser, dinheiro, carro, moto e
mulher...

O poema retrata que as imposições de consumo na sociedade levam o indivíduo a uma rotina cansativa. Para que se alcancem os objetivos dessa necessidade, assim como os sonhos que surgem, o dinheiro aparece como solução. O encadeamento *ter dinheiro portanto (DC) poder sonhar* sintetiza o texto. Nesse poema percebe-se que não há discussão sobre o consumo que exaure o indivíduo. Há aceitação desse cenário.

Na produção textual do jovem estudante, então, podemos vincular o entendimento que o locutor tem em relação ao *trabalho* ao discurso de que o esforço conduz aos resultados esperados pelo jovem estudante. Esse discurso é apresentado, também, por Albornoz (1986, p. 11) quando a autora enfatiza que todo *trabalho* requer esforço, assim como supõe um fim. A autora destaca que os objetivos dados ao ato do *trabalho* dão um sentido maior aos esforços do trabalhador. No caso da produção textual do estudante, o *trabalho* conduzirá ao ganho de dinheiro (*trabalhar DC ganhar dinheiro*), e então o dinheiro é que mediará os desejos desse trabalhador, que poderá realizar seus sonhos (*ter dinheiro DC alcançar objetivos*).

O encadeamento que sintetiza o texto é

- *ter dinheiro portanto (DC) poder sonhar*

Mas o locutor tem noção de que o esforço conferido ao *trabalho* lhe trará “prejuízos”, pois entende que a rotina do seu dia-a-dia, o que inclui o *trabalho*, é cansativa, assim como seu corpo será maltratado pelo esforço realizado na sua função de trabalho.

Nesse texto, o locutor também relaciona o *trabalho* a uma rotina cansativa. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- *trabalhar é penoso mesmo assim (PT) ter de trabalhar*

6.2.12 Texto/Poesia A12

Vivendo atrasado, aprendendo e
 sendo calejado a vida lá fora
 e composta por trabalho
 Se você abaixa a guarda a
 tendência é ser nocauteado mas
 pra quem tem coração blindado
 O sucesso é alcançado.
 O trabalho é compromisso e
 é isso meu filho, se você
 não trabalhar bem o caminho
 é se condenar.

O texto apresenta inicialmente uma vida de dificuldades, uma vida que não perdoa e “bate” na pessoa que não está preparada. Para que se alcance o sucesso, muitas exigências são postas pelo locutor do texto, que dá ao *trabalho* lugar central na vida do indivíduo. O encadeamento que resume o texto é

- não trabalhar *portanto (DC)* estar condenado a não ter sucesso

Também nesse poema há a argumentação de que sem esforço não se obtém nada e de que o *trabalho* é uma atividade desgastante, que “caleja” o trabalhador. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.2.13 Texto/Poesia A13

Todos os dias me levanto
 para ir trabalhar
 sempre me esforçando, para algo
 a mais conquistar
 Pode até ser cansativo, exaustivo
 todos os dias
 Mas isso rendera no futuro
 minha alegria.
 Pode me ajudar no futuro
 a ter sucesso
 E a cada dia que passa
 buscando mais e mais
 progresso.

O texto apresenta inicialmente o esforço como premissa para que se alcance algo a mais na vida. O cansaço surge na vida, assim como a exaustão. Mas isso levará a pessoa a alegrias e ao sucesso, que surge novamente como sonho desse locutor.

O encadeamento que sintetiza o texto é:

- trabalhar *portanto* (DC) ter sucesso

Como no texto A12, o sucesso vem do esforço no *trabalho*, que é visto como exaustivo, mas necessário para a alegria futura. Nesse texto, o locutor relaciona a atividade *trabalho* ao cansaço e à exaustão. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim* (PT) ter de trabalhar

6.2.14 Texto/Poesia A14

Nosso trabalho.
O trabalho que trás o sustento,
futuro. Esperando com o tempo a
tão esperada liberdade. Não importa o
Jeito, levando no peito o êxito.

O texto apresenta a ideia de que o *trabalho* traz liberdade financeira ao homem, o sustento virá através do *trabalho*, que também garantirá o futuro. Por isso, mesmo que exija grande esforço, deve-se trabalhar. Nesse texto, não há marcas de primeira pessoa, os verbos *esperando* e *levando* não deixam claro que o locutor se refere a um único EU. Além do mais, o texto inicia referindo-se a *nosso trabalho*, em que o locutor evidencia marcas de terceira pessoa; ou seja, é um eu ampliado que se percebe no coletivo. Assim, podemos evocar o encadeamento:

- trabalhar *portanto* (DC) ter liberdade financeira

6.2.15 Texto/Poesia A15

Acordo cedo toda manhã
 Pego ônibus e vou trabalhar
 Cuido o relógio esperando o tempo
 passa
 Matando o tempo pra ele não
 me mata.

O suor escorre no rosto
 enquanto o pedido sai
 Com clientes impacientes
 sempre querendo mais.
 Vou trilhando minha vida
 Para um dia a riqueza
 atrair.

Esse texto novamente apresenta a ideia de que o *trabalho* exige muito esforço e de que somente mediante muito esforço e persistência se consegue melhorar de vida. O encadeamento que sintetiza bem esse texto é:

- empenhar-se no trabalho *portanto (DC)* ter êxito

Nesse texto, o locutor também descreve o *trabalho* como uma atividade que provoca desgaste no trabalhador, fazendo com que o suor simbolize a cansativa rotina de um funcionário. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.2.16 Texto/Poesia A16

Alguns trabalham e outros não,
 será por falta de vontade ou
 oportunidades?
 Muitas oportunidades hoje
 em dia só não trabalha quem
 não quer.
 Trabalhar desde cedo significa
 ter mais aprendizado. Para
 saber que carreira seguir no
 futuro. Sem trabalho não podemos
 ser nada. Porque como
 vamos ser alguém sem dinheiro
 para nos aperfeiçoar nossos

conhecimentos E devemos
rolar bastante para ter o
melhor cargo na empresa.

Só não trabalha quem não quer, salta aos olhos do interlocutor, que perceberá no discurso do locutor a centralidade do *trabalho* nas relações sociais. Encadeamentos como “não trabalha *portanto (DC)* não é nada”, “não ter dinheiro *portanto (DC)* não ser alguém”, assim como o discurso “ralar bastante *portanto (DC)* ter melhor cargo na empresa” que reforça a defesa do locutor em relação ao discurso econômico do trabalhador que deve se esforçar muito para conseguir alcançar seus objetivos.

O encadeamento que sintetiza o texto é

- não ter vontade *portanto (DC)* não ter trabalho

6.2.17 Texto/Poesia A17

De certa forma o trabalho é
uma oportunidade para ter um futuro
melhor, ter o que precisamos. Afinal,
a maioria dos jovens quer ter um
emprego melhor do que os pais hoje,
com um cargo melhor e salário bom.
Primeiro emprego é sempre difícil
de conseguir por isso a maioria dos
jovens procura estágios, que são uma
boa forma de conhecer uma carreira.

O texto apresenta o discurso do *trabalho* como forma de se conseguir um futuro melhor. A fato novo nesse texto em relação às outras produções é a comparação da vida que os pais desse jovem levava com a intenção que a maioria dos jovens tem atualmente; a juventude quer um emprego melhor de que o de seus pais, um cargo melhor, um salário maior. Mas o início disso não é fácil, e surge o discurso “ser jovem *portanto (DC)* ter dificuldade de conseguir o primeiro emprego”. Esse discurso defende a tese de que se o jovem não consegue emprego pela sua pouca formação educacional; os poucos cursos que o jovem estudante fez. A alternativa são, então, os estágios apresentados pela sociedade como sendo uma boa solução desse problema. O locutor assume esse discurso, defende que há solução.

- trabalhar *portanto* (DC) ter um futuro melhor

6.2.18 Texto/Poesia A18

Quem trabalha o pensamento
merece mais que um movimento
pois tem muito escasso reconhecimento
é quase invisível como o vento.

O reconhecimento aparece nessa produção como sendo pouco comum no mercado de trabalho. O discurso capitalista de que aquele que trabalha, dedica-se a suas tarefas no local de trabalho, será reconhecido, não é assumido pelo locutor do texto. A ênfase que o mercado de trabalho dá à dedicação, para que se alcance o sucesso, é questionada. O encadeamento *trabalho mesmo assim (PT) não é reconhecido* fica evidente. Também, o locutor trata no texto do *trabalho* que usa o pensamento como atividade, ou seja, das profissões que trabalham o pensamento. Podemos, então, evocar o encadeamento:

- trabalhar *portanto* (DC) ser reconhecido

6.2.19 Texto/Poesia A19

Trabalho, futuro
Vamos fazer um novo dia,
que dele venha o suor.
Que o futuro tenha alegria
Dinheiro usar com dignidade!

O texto apresenta o *trabalho* como possibilidade do amanhã, como sendo responsável por proporcionar as alegrias futuras. O dinheiro também surge como fruto do *trabalho*, mas seu uso é atribuído à dignidade. As dificuldades também são citadas, mais especificamente quando o locutor salienta que o suor surgirá do *trabalho*; aquele que trabalha inevitavelmente terá dificuldades.

- trabalhar com empenho *portanto* (DC) ter futuro melhor

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* ao “suor”, como sinal de uma atividade que causa cansaço e desgaste no trabalhador. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.2.20 Texto/Poesia A20

O trabalho abre novos
horizontes, caminhos
diferentes do que a gente
imagina e planeja
O trabalho nos cansa
mais ao mesmo tempo
nos traz prazeres,
prazeres como o dinheiro,
bens materiais e contas.
O trabalho ajuda a
nos forma como pessoas.
Traz uma extensa bagagem
de aprendizagem.
O trabalho faz parte de
nós.

O locutor do texto apresenta aspectos positivos e negativos do *trabalho*. Mas evidencia que o *trabalho* é o fator que proporciona a abertura de novos horizontes e caminhos diferentes. O interlocutor é instigado a considerar o *trabalho* como parte do ser humano. Encadeamentos como: trabalha *portanto (DC)* tem prazer, trabalha *portanto (DC)* tem dinheiro, trabalha *portanto (DC)* se forma como pessoa, destacam o quão fundamental é o *trabalho* na sociedade.

- trabalhar *portanto (DC)* constituir-se como pessoa

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* ao cansaço. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.2.21 Texto/Poesia A21

O trabalho não é só um meio
de ganhar dinheiro, é um meio
de você ter comunicação, você
ter conhecimento, você ter responsabilidade,
é se sentir útil,
é gostar do que faz e fazer
direito, procurar ter sucesso mas
não deixar a ganância ser
maior.

O locutor apresenta vários encadeamentos ligados ao *trabalho*, que é o caminho para se alcançar o sucesso. O *trabalho* não é somente o meio para ganhar dinheiro, mas também possibilidade de comunicar-se, ter responsabilidade, sentir-se útil. O locutor ainda destaca que é importante gostar do que se faz, assim como realizar o *trabalho* “direito”, com responsabilidade. O texto termina deixando claro que se deve procurar ter sucesso, mas não deixar a ganância ser maior, referindo-se à tendência de o sujeito que alcança o sucesso financeiro “sucumbir” à ganância.

- trabalhar *portanto* (DC) constituir-se como pessoa

6.3 ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE *TRABALHO* NOS TEXTOS DOS ALUNOS DA ESCOLA Y

Nesta seção são apresentadas as produções textuais e as análises dos textos escritos pela turma do terceiro ano do ensino médio de outra escola pública, de uma cidade da região norte do Planalto Médio. São vinte e um textos analisados, que vão de B1 A B21.

6.3.1 Texto/Poesia B1

Trabalhar é cansativo
Porém eu preciso
Pra pagar meu estudo
E ser alguém no futuro

Canso de trabalhar
Canso de estudar
Para poder me formar
Preciso trabalhar

O locutor apresenta o *trabalho* como atividade que provoca cansaço, mas, mesmo assim, é essa atividade desgastante que propiciará futuro melhor. O *trabalho* como atividade que demanda esforço, e esse resulta no cansaço descrito pelo locutor, é um dos sentidos do *trabalho* levantados por Albornoz (1997). Essa estudiosa do tema enfatizou o caráter do *trabalho* como uma atividade que demanda esforço para que se alcance um resultado. Ou seja, uma argumentação interna de *trabalho: esforçar-se portanto (DC) obter resultado*. Assim como os sentidos de *trabalho* apresentados por Marx (2004), de que aquele que trabalha utiliza-se de sua força física e psíquica para desenvolver uma determinada atividade. Também, no texto desenvolvido pelo jovem estudante, novamente o dinheiro surge como aquele que fica entre o *trabalho* e os objetivos do locutor: *trabalhar portanto (DC) ser alguém no futuro*.

Evocamos como um dos principais sentidos argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter um futuro melhor

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* ao cansaço. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.3.2 Texto/Poesia B2

Quero minha casa
 Quero minha vida
 O trabalho é cansativo
 Recompensa vem logo
 Você será bem vinda

Nesta segunda poesia o locutor aparece na primeira pessoa (EU) que almeja uma casa, uma vida. O cansaço também surge evocado pelo locutor: *trabalho portanto (DC) cansa*. É o mesmo sentido do *trabalho* no estudo de Albornoz (1997), que apresenta um dos sentidos do *trabalho* como sendo uma atividade que requer esforço físico. Albornoz (1997) ainda destaca o fato de que o trabalho, em muitas situações, é uma atividade que provoca dor: *trabalhar portanto (DC) sentir dor*. E, novamente, o sentido que Marx (2004) dá a essa atividade

também é evocada pelo locutor do texto: *trabalhar portanto (DC) usar força física*. Ainda assim, mesmo sendo uma atividade desgastante, é através do *trabalho* que as recompensas virão: *trabalhar portanto (DC) ter recompensa*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ser recompensado com futuro melhor*

Nesse texto, o locutor também relaciona o *trabalho* como sendo uma atividade cansativa. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- *trabalhar é penoso mesmo assim (PT) ter de trabalhar*

6.3.3 Texto/Poesia B3

Trabalhar é importante
 Dinheiro nos traz felicidade.
 Trabalho para ser independente.
 Com o trabalho alcanço o sucesso.
 Planos, sonhos, desejos também vem com ele.
 Objetivo do trabalho ter dinheiro e aposentadoria.

O locutor evoca argumentos para apresentar as conquistas que surgirão pelo *trabalho*. Não tem dúvidas sobre a relevância do *trabalho* em sua vida, já que inicia o texto apresentando o *trabalho* como sendo importante. O locutor evoca os sentidos argumentativos de *trabalho*: *trabalhar portanto (DC) ser independente; trabalhar portanto (DC) ter sucesso*; assim como aquele que possibilita alcançar sonhos e desejos. O dinheiro está entre o *trabalho* e os objetivos apresentados pelo locutor: *trabalhar portanto (DC) ter dinheiro portanto (DC) sucesso*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ter sucesso*

6.3.4 Texto/Poesia B4

Sou trabalhador, sigo meu horário
 Não parando por um instante
 Ganho uma miséria de salário
 Mantendo um sonho constante.

A primeira pessoa surge no texto para representar um locutor, que sonha em alcançar seus objetivos. O *trabalho* não lhe proporciona grandes condições financeiras para que alcance tais sonhos, já que os recursos financeiros propiciados pela atividade são poucos. Ainda que relate sua difícil condição financeira, não se pode afirmar que o discurso evocado é *trabalhar mesmo assim (PT) ganhar uma miséria de salário*. A sociedade e o mundo do trabalho “aceitam” o discurso *trabalhar portanto (DC) ganhar uma miséria de salário*. Ou seja, são discursos de blocos semânticos diferentes. O trabalho também é atividade cansativa, segundo o locutor, já que “exige” o cumprimento de horário e intensa movimentação no local de trabalho: *trabalhar portanto (DC) não parar um instante*. Esse sentido do trabalho como uma atividade repetitiva e desgastante é apresentada por Albornoz (1997), quando a autora analisa os significados do trabalho no período industrial. Nesse contexto histórico, o trabalho adquire um caráter de atividade mecânica e é uma fase em que os operários são condicionados à intensa produção de mercadorias: *ter que produzir (DC) não poder parar*; tinha o sentido do trabalho no período industrial, segundo os estudos de Albornoz (1997).

Evocamos dois importantes sentidos argumentativos de trabalho contidos no texto como sendo:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar
- trabalhar *portanto (DC)* poder sonhar

6.3.5 Texto/Poesia B5

Trabalho é o futuro
 Trabalho é uma necessidade
 Trabalho é o melhor caminho
 para a construção de um futuro

O termo “*trabalho*” é apresentado por esse locutor como atividade que está intrinsecamente ligada à vida humana. Essa ligação da atividade social com o ser humano pode ser depreendida dos sentidos do *trabalho* evocados a partir dos estudos de Engels. Esse teórico entendia o *trabalho* como formador do ser humano, sendo a base principal da vida em sociedade: *é humano portanto (DC) trabalha*. Também, no texto/poesia, o locutor reforça a importância do *trabalho*, descrevendo-o como o melhor caminho para a construção de seu futuro: *trabalhar portanto (DC) ter futuro*. O locutor trata do *trabalho* como uma necessidade, aproximando essa concepção ser *humano portanto (DC) ter de trabalhar*, discurso apresentado também no documento oficial analisado.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ter um futuro melhor*

6.3.6 Texto/Poesia B6

Trabalho é importante, para a
realização pessoal.
Através de uma especialização conseguiremos
A realização profissional.
Dedicação, empenho e responsabilidade
Seremos totalmente satisfeitos, com as
Realizações acima conseguiremos
O sucesso!

Nesse texto, novamente, o termo *trabalho* surge como o “caminho” para o sucesso. Realizar-se pessoalmente, segundo o discurso defendido pelo locutor, passa pela atividade *trabalho* e aquilo que ela pode fornecer. Esse sentido do trabalho surge nos estudos de Albornoz (1997), em que o trabalho também é fonte de realização da pessoa: *trabalhar portanto (DC) realizar-se*. No texto/poesia, o locutor apresenta-se ampliado, quando esse afirma que “*seremos totalmente satisfeitos*” a partir do trabalho. O discurso argumentativo evocado pelo locutor, então, pode ser de que *trabalhar portanto (DC) ter sucesso*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de trabalho contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ter sucesso*

6.3.7 Texto B7

Trabalho é cansativo
 Mas é necessário
 Quero um futuro bom
 E é por isso que eu não paro

Trabalho é escolha minha
 O cansaço faz parte da rotina
 Estudar já é do dia a dia

Confesso que não ligo
 O que realmente importa
 É dar o exemplo ao sobrinho

As dificuldades que são ocasionadas pelo *trabalho* são suscitadas no texto. O locutor parte do discurso *trabalhar portanto (DC) cansar; cansar mesmo assim (PT) ser necessário trabalhar*. O locutor tem “noção” das dificuldades, mas, como almeja um futuro que pode ser propiciado pelo *trabalho*, não pode parar. Esse discurso se aproxima da concepção de *trabalho* evocada a partir do estudo de Albornoz (1997), em que se encontra o sentido de *trabalhar portanto (DC) não poder parar*. Tal discurso surge no período da revolução industrial, no qual o *trabalho* assume uma importância para alcançar outros objetivos. Marx (2004) também entendia o *trabalho* como uma atividade que ocasionava o desgaste físico e psicológico. O autor apresentou sentidos do *trabalho* como podendo ser: *trabalhar portanto (DC) usar força física e psíquica*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ter um futuro melhor*

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* ao cansaço. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- *trabalhar é penoso mesmo assim (PT) ter de trabalhar*

6.3.8 Texto/Poesia B8

Trabalho é algo necessário na vida para que
 Possamos comprar as coisas;
 Trabalho é algo que nos motiva a viver;
 Nos traz dinheiro, alimento e roupas;
 Trabalho é para conseguir viver ter bens materiais;

O locutor destaca a necessidade do *trabalho* na vida, evocando a atividade como aquela que possibilitará a aquisição de “coisas”. Novamente, o discurso de que o *trabalho* traz o dinheiro e, conseqüentemente, as condições de se obterem bens materiais são apresentadas. O locutor, também, utiliza-se de um “eu” ampliado (nós), para enfatizar o fato de que mais pessoas enfrentam essa mesma situação, segundo sua leitura da “realidade”. Como no texto o locutor entende o sentido do *trabalho* como aquele que conduz à efetivação de objetivos, aproxima-se dos sentidos de *trabalho* apresentados por Marx (2004), *trabalhar portanto (DC) objetivar a um fim*, mesmo se nessa circunstância o teórico entendia o “fim” como sendo um produto ou alguma mercadoria. Mas essa diferença define as mudanças nos sentidos dados ao *trabalho* na atualidade, já que com a distância que se efetivou entre o *trabalho* desempenhado pelo trabalhador e a mercadoria produzida, esse operário entende o significado do *trabalho* como sendo aquele que, primeiramente, lhe trará o dinheiro para, só depois, possibilitar a compra dos “sonhos” do trabalhador.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter dinheiro e poder viver

6.3.9 Texto/Poesia B9

Trabalho

O trabalho é uma forma de independência
 Traz sabedoria e conforto
 Com esforço se obtém reconhecimento
 Através deles aprendemos a ter responsabilidade
 Para que no futuro tenha sucesso na verdade.

Nesse texto, o *trabalho* vai além da atividade que vai trazer ganhos financeiros. O locutor estende ao *trabalho* um caráter de “independência”, “sabedoria” e “conforto”. Esses sentidos evocados se aproximam do sentido do *trabalho* apresentado no texto oficial: *trabalhar portanto (DC) apropriar-se da natureza para prover dela a subsistência*. Mas, o esforço é evocado, novamente, já que podemos retirar do texto o encadeamento *esforçar-se no trabalho portanto ser reconhecido*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter sucesso

Nesse texto, o locutor também evidencia que, para que se alcance o sucesso, será necessário esforço, mesmo que não deixe claro que esse esforço seja físico. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.3.10 Texto/Poesia B10

O trabalho é uma coisa
muito importante nas
nossas vidas, hoje em dia
todo mundo trabalha
pois se não ninguém
sobrevive sem dinheiro,
todos nos necessitamos
de comprar roupas, calçados
e além do mais
quando você começa
a trabalhar, as responsabilidades
aumenta pois no final do mês
você so recebe se tiver tido
um bom desempenho
no ambiente de trabalho.
E também obtendo o próprio
dinheiro, nós tornamos
mais independentes, e
temos uma noção que
devemos dar mais valor a ele.
Para que no futuro
possamos conquistar coisas boas
e alguns bens materiais de qualidade.

Muitos encadeamentos podem ser evocados a partir do texto. O *trabalho* é considerado fundamental na vida de qualquer pessoa, segundo o locutor. O encadeamento *trabalhar portanto ser independente* destaca-se no texto, mesmo que essa independência seja financeira, já que o locutor entende que as conquistas do futuro, proporcionadas pelo *trabalho* são principalmente bens materiais. Mais uma vez, o locutor chama atenção do interlocutor para o fato de que é de responsabilidade individual do trabalhador o sucesso no local de trabalho. Ao utilizar-se do pronome “você”, o locutor dá ênfase a essa responsabilidade do trabalhador para que alcance seu sucesso. Mas esse mesmo locutor não se coloca fora do discurso *desempenhar um bom trabalho portanto tornar-se independente*, já que se amplia através da pessoa “nós”

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto* (DC) ser independente financeiramente

6.3.11 Texto/Poesia B11

Trabalhar é necessário
Ajuda a criar juízo
Mais para frente
Sucesso dinheiro e prestígio
Responsabilidade para se manter
Ser forte e se especializar
Para no futuro brilhar.

O *trabalho* é o centro da vida, é necessidade para que se chegue em algum lugar. Esses dizeres do senso comum ficam evidentes no texto. O locutor, ainda, dá ênfase ao fato de que o *trabalho* “ajuda a criar juízo”, mesmo que não fiquem explícitos os sentidos de juízo no texto. Entende-se que a responsabilidade surge como condição para se manter no *trabalho*, e de que podem-se evocar as argumentações externas à direita de *trabalho* como sendo: *trabalhar portanto ter sucesso; trabalhar portanto ter prestígio; trabalhar portanto ter dinheiro*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto* (DC) ter um futuro melhor

6.3.12 Texto/Poesia B12

Futuramente

O trabalho para mim futuramente
significa sucesso aonde minha
vida vai mudar.
Onde eu tera um chão e pão
a cada dia apesar do conhecimento
e parceiro com quem vou conviver.
Dinheiro, dificuldade, legalidade
e respeito eu terá.

O locutor não destaca o *trabalho* como uma realidade presente, mas sim um desejo futuro. E mesmo não tendo contato com a atividade, já entende que se constituirá como pessoa através do *trabalho*. Podem-se evocar importantes encadeamentos a partir do texto, como *trabalhar portanto ter sucesso*, ou outras argumentações externas à direita: *trabalhar portanto ter dinheiro; trabalhar portanto ter respeito; trabalhar portanto ter legalidade*. No texto, o locutor mantém-se na primeira pessoa, entende que é uma condição sua, não amplia esses sentidos argumentativamente evocados a partir do signo *trabalho*.

Evocamos o sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter sucesso

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* a dificuldade, mesmo almejando o êxito na vida como objetivo final. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.3.13 Texto/Poesia B13

Hoje em dia o mercado
De trabalho se encontra muito
Amplo, possibilitando que o jovem
Ingresse mais cedo sua vida profissional.

Conforme o texto, o mercado de trabalho oferta ao jovem oportunidades de ingresso na vida profissional. O locutor expressa os anseios da juventude atual em relação ao trabalho, e se revela confiante diante da ampliação das ofertas. O encadeamento *mercado de trabalho amplo portanto possibilidade de encontrar trabalho* pode ser evocado a partir do texto.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- amplo mercado de trabalho *portanto (DC)* poder ingressar mais cedo na vida profissional

6.3.14 Texto/Poesia B14

Trabalhar para viver,
 Ou viver para
 Trabalhar.
 O trabalho é exercer
 Qualquer tipo de atividade,
 Sendo ela produtiva,
 Construtiva, e/ou remunerada
 Ou “free”
 Como no meu caso, trabalho
 Durante o dia como
 Projetista em uma
 Indústria, e a noite e
 Finais de semana como
 Músico, maior parte
 Nestes trabalhos e
 Pago, outrora faço
 Por paixão à arte.

O locutor se apresenta como um trabalhador de muitas atividades. Apresenta-se na individualidade da primeira pessoa, “eu”, chamando atenção para sua múltipla rotina de trabalho. Também, o que chama atenção no texto são as argumentações internas de *trabalho*. O locutor destaca que *exercer uma atividade portanto (DC) produzir, exercer uma atividade portanto construir e/ou exercer uma atividade portanto (DC) ganhar dinheiro* são sentidos argumentativos que apresentam o significado de *trabalho*, segundo o locutor do texto. Esse é um dos poucos textos que chama a atenção para o fato de o *trabalho* poder constituir-se como fonte de prazer. Esse sentido é evocado por Albornoz (1997) em suas análises sobre o significado do *trabalho* para os artesãos. Esse encadeamento pode ser definido como *trabalhar PT assim sentir prazer*, já que a autora enfatiza o fato de que os artesãos entendiam

a atividade como necessária e até mesmo cansativa, mas sua organização social priorizava o *trabalho* como uma extensão de suas vidas, e em tal circunstância a atividade também era fonte de prazer.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* viver

6.3.15 Texto/Poesia B15

Trabalho
 Todo dia
 Pra ser
 Surpreendida
 É uma rotina
 Que precisa
 Ser vivida
 Trabalhar
 Deve ser
 Um prazer
 Para crescer
 E construir.

Poucos textos apresentam o *trabalho* como uma atividade que pode conduzir ao prazer. Esse sentido de *trabalho*, como foi apresentado na análise social e histórica do termo, não é “comum” em muitas civilizações. E esse significado do *trabalho* como uma atividade que conduz à dor e não ao prazer pode, também, ser percebido em vários dos textos produzidos pelos alunos. Nesse texto/poesia, mais especificamente, o sentido do *trabalho* se aproxima do sentido do texto anterior (B15), pois, também, se aproxima dos significados argumentativos de *trabalho* evocados por Albornoz (1997), em que o *trabalho* pode conduzir ao prazer e à realização da pessoa em seu entorno social. Os encadeamentos evocados *trabalhar portanto (DC) crescer* e *trabalhar portanto (DC) construir* são condicionados, como destaca o locutor, pelo prazer que atividade deve proporcionar.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar com prazer *portanto (DC)* crescer e construir

6.3.16 Texto/Poesia B16

Trabalho!

Futuro, tradição dinheiro na mão,
dedicação para o sucesso da
transformação.
Aquele que te ajudou que te
ensinou a ser honesto, vai mostrar
então está honestidade no mundão.
Depois da dificuldade vem a
liberdade.
De mostrar que és sincero
diante a sociedade.
No dia-a-dia vai correndo
Discalço, dando alegria
Aquele que te deu a vida.

Dificuldade e dedicação aparecem como condição para que se alcance a futura liberdade. O locutor destaca a importância do *trabalho* na vida da pessoa e deixa claro que é através do *trabalho* que o dinheiro e o sucesso serão alcançados. Mesmo que o locutor não cite o termo *trabalho* no decorrer do texto, ele está no título e conduz todo o significado dos enunciados. Esse sentido de *trabalho*, abordado pelo locutor do texto, também pode ser evocado dos estudos de Marx (2004), já que este teórico apresenta o *trabalho* como aquele que provoca transformação. E esse caráter de transformação também pode ser evocado no texto/poesia, pois o locutor afirma que, através do *trabalho*, várias transformações podem ocorrer na vida de uma pessoa. Pode-se evocar, então, nesse sentido, o *trabalho* como atividade de transformação.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar portanto transformar e transformar-se

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* à dificuldade, mesmo almejando a liberdade como decorrência dessa dificuldade. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.3.17 Texto/Poesia B17

O trabalho

Trabalho não tem idade
o funcionário pensa no futuro,
Por rodar muito chão
se entrosa com a sociedade
A pesar de ser muito seguro,
se esforça para ganhar o pão.

Não importa quanto dinheiro,
Superar suas dificuldades
De tanto cansaço
tem que ser muito parceiro
A pesar da responsabilidade

A pesar dos reconhecimento
tenho que ter um progresso
E muito conhecimento
Para chegar ao sucesso

Nesse bem elaborado texto, o locutor inicia relacionando o *trabalho* a expectativas futuras. É através do *trabalho* que a pessoa vai se inserir na sociedade, e com muito esforço serão alcançados os objetivos de vida da pessoa. O locutor, ainda, destaca as dificuldades que a atividade laboral proporciona. Sendo que, os encadeamentos *trabalhar portanto cansar*; ou, até mesmo, *trabalhar portanto esforçar-se* podem ser evocados do texto e apresentam essa ideia do *trabalho* como sofrimento. O locutor destaca a importância do *trabalho* na sociedade, utilizando-se de expressões como “superar suas dificuldades”, em que o pronome remete ao funcionário que deve estar preparado para superar as dificuldades impostas pelo mercado de trabalho. Também, o locutor utiliza-se da primeira pessoa para finalizar o texto, apresentando seus desejos de progresso e sucesso; os encadeamentos *trabalhar portanto progredir e ter conhecimento portanto ter sucesso* podem ser evocados do texto.

Evocamos o sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- *trabalhar portanto (DC) ter sucesso*

Nesse texto, o locutor também relaciona o *trabalho* ao cansaço. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

6.3.18 Texto/Poesia B18

O trabalho é o começo de um futuro.
Pois é dele que você precisa
Para ter o reconhecimento
Profissional e pessoal.

É a realização do desejo
Consumista, através da
Remuneração

Para alguém é um bem
Necessário, para outros
O mal necessário

Todavia é com ele
Que adquirimos
Prestígios reconhecimentos
Conhecimento e realização
profissional

Novamente, o *trabalho* é visto como aquele que possibilitará um futuro, de acordo com os desejos expressos pelo locutor. O *trabalho* trará reconhecimento pessoal e profissional ao interlocutor, já que o locutor chama atenção desse interlocutor, afirmando que “é dele [do *trabalho*] que *você* precisa”. O locutor demonstra clareza, ao reconhecer que o *trabalho* pode conduzir ao consumismo, mas entende que esse mesmo consumismo pode tanto ser benéfico como trazer problemas. Ainda assim, o consumo é necessário. Muitas argumentações externas à direita podem ser evocadas a partir do *trabalho*: *trabalhar portanto ter prestígio*; *trabalhar portanto reconhecimento*; *trabalhar portanto realizar-se*.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter um futuro melhor

6.3.19 Texto/Poesia B19

Trabalho é um meio aonde a população
busca o tão desejado dinheiro.
Pois muitos só querem dinheiro para se divertirem
com os parceiros.
Poucas se preocupam com o trabalho que trabalham
pois não querem mais suar, batalhar, de mostrar

serviço. O importante é o dinheiro final do mês e não com o futuro, como não viver, tenho dinheiro agora para fazer festa está bom, porem esquecem que mais para frente vão ter filhos, família. Jovens andam muito sem vontade de estudar e trabalhar para terem um seguro que no futuro poderão ter uma boa qualidade de vida seus filhos, sua família.

Esse texto se diferencia pelo formato e tipo em relação à maioria dos textos produzidos pelos jovens estudantes. O locutor procura utilizar-se de explicações para embasar seus argumentos. Logo, argumentações externas à esquerda podem ser evocadas para enfatizar as razões da importância do *trabalho* na vida de alguns jovens: *querer dinheiro portanto trabalhar; não suar portanto não trabalhar*. O locutor evidencia a atividade social *trabalho* como sendo o centro das relações da pessoa com sociedade, pois trabalhar *portanto (DC)* ter boa qualidade de vida. Em relação ao discurso de que aquele que tem vontade *portanto (DC)* trabalha, o locutor apresenta o enunciador cujo ponto de vista é *não tem vontade portanto (DC) não estuda e não trabalha*, em que é apresentada a falta de motivação do jovem, atualmente.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- Trabalhar *portanto (DC)* ter um futuro melhor

6.3.20 Texto/Poesia B20

Conforme atingimos a idade suficiente para o mercado de trabalho, trabalhar torna-se necessário para a nossa vida para adquirir liberdade financeira e ter um futuro seguro. Porém, existe algumas dificuldades, falta de conhecimento é uma delas na qual o mercado de trabalho sempre estará escolhendo profissionais qualificados.

Nesse texto, o locutor apresenta a falta de conhecimento como sendo uma dificuldade para se conseguir emprego no mercado de trabalho. O locutor, pelo uso da primeira pessoa do plural, compartilha a ideia de que o *trabalho* conduzirá a pessoa à liberdade financeira, assim como proporcionará um futuro seguro. Logo, a argumentação linguística evocada seria *ter*

trabalho portanto (DC) ter futuro seguro. Ou seja, a inserção no mercado, assim como na sociedade, dependem do *trabalho* que é apresentado pelo locutor como necessário ao desenvolvimento social da pessoa.

Evocamos o principal sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ter liberdade financeira e um futuro melhor

6.3.21 Texto/Poesia B21

O que dizer do trabalho?

É meu futuro seguro, é meu meio de ganhar dinheiro para
 Ajudar em casa, é uma profissão para muitos.
 Trabalho significa ser reconhecido, ter sucesso,
 Progresso; muitas vezes o trabalho nos deixa cansados,
 Sem tempo, esgotados, mesmo assim continuamos
 Trabalhando porque precisamos do dinheiro
 Quando trabalhamos temos nosso próprio dinheiro,
 Com isso conseguimos comprar tudo aquilo que
 Temos vontade, isso para muitos é muito importante
 Pois significa ser independente, poder fazer com
 Seu dinheiro o que você quiser.
 Trabalho para mim é isso, ser independente.

O locutor apresenta vários argumentos externos à direita em relação ao *trabalho*: *trabalhar portanto (DC) ser reconhecido*; *trabalhar portanto (DC) ter sucesso*; *trabalhar portanto (DC) progredir*. Entretanto, aspectos negativos do *trabalho* são levantados pelo locutor, que usando o pronome nós, enfatiza que *trabalhar portanto (DC)* esgotar-se. Logo o *trabalho*, como atividade, não é fonte de prazer, mas sim irá proporcionar o prazer através do consequente dinheiro que dele advirá. O encadeamento *trabalhar portanto (DC) ter dinheiro portanto (DC) ser independente*, sintetiza a argumentação principal do texto.

Evocamos o sentido argumentativo de *trabalho* contido no texto como sendo:

- trabalhar *portanto (DC)* ser independente financeiramente

Nesse texto, o locutor também relaciona a atividade *trabalho* como sendo cansativa. Assim, destacamos como um encadeamento principal do texto:

- trabalhar é penoso *mesmo assim* (PT) ter de trabalhar

Depois de realizadas, então, as análises do texto oficial, assim como dos 42 textos produzidos pelos alunos de duas escolas públicas de uma cidade da região norte do estado do Rio Grande do Sul, passamos à apresentação e à discussão desses resultados.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para concluir o processo de análise das produções dos alunos, busca-se aprofundar a discussão em torno das análises. Sem assim, nesse capítulo, apresentaremos dois quadros síntese, na intenção de que se possa visualizar as principais ocorrências dos sentidos argumentativos evocados, bem como procurar comparar os sentidos apresentados pelos textos dos estudantes da escola pública com os principais sentidos evocados no documento oficial analisado.

Apresentaremos um quadro listando os principais encadeamentos de *trabalho* evocados a partir dos textos dos alunos, das duas escolas investigadas. Evidentemente, as produções dos jovens estudantes podem proporcionar mais interpretações, assim como possibilitar que se evocassem outros encadeamentos argumentativos. No entanto, optou-se por abordar os encadeamentos que são diretamente ligados à questão do *trabalho* e que sintetizam o texto do aluno. Também, enfatizou-se as ocorrências de trabalho como sendo algo penoso, dificultoso, pois tais sentidos argumentativos foram apontados em vários textos dos alunos.

7.1 QUADRO-SINTESE DOS PRINCIPAIS SENTIDOS ARGUMENTATIVOS DOS TEXTOS DOS JOVENS ESTUDANTES

Posição do 3º ano do ensino médio da escola X	
Texto/Poesia A1	<ul style="list-style-type: none"> ● buscar satisfação <i>portanto (DC)</i> trabalhar por qualquer salário ● trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A2	<ul style="list-style-type: none"> ● trabalhar muito <i>mesmo assim (PT)</i> não ser recompensado
Texto/Poesia A3	<ul style="list-style-type: none"> ● trabalhar muito <i>mesmo assim (PT)</i> não ser reconhecido
Texto/Poesia A4	<ul style="list-style-type: none"> ● ser bom operário <i>portanto (DC)</i> ter sucesso e bens materiais
Texto/Poesia A5	<ul style="list-style-type: none"> ● trabalhar onde gosta <i>portanto (DC)</i> alcançar conquistas
Texto/Poesia A6	<ul style="list-style-type: none"> ● ser operário <i>mesmo assim (PT)</i> mover montanhas
Texto/Poesia A7	<ul style="list-style-type: none"> ● ter responsabilidade <i>portanto (DC)</i> ter sucesso

Texto/Poesia A8	<ul style="list-style-type: none"> • ser operário <i>mesmo assim (PT)</i> ser reconhecido
Texto/Poesia A9	<ul style="list-style-type: none"> • ganhar dinheiro <i>portanto (DC)</i> sobreviver
Texto/Poesia A10	<ul style="list-style-type: none"> • querer trabalhar <i>mesmo assim (PT)</i> não ter oportunidade
Texto/Poesia A11	<ul style="list-style-type: none"> • ter dinheiro <i>portanto (DC)</i> poder sonhar • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A12	<ul style="list-style-type: none"> • não trabalhar <i>portanto (DC)</i> estar condenado a não ter sucesso • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A13	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ter sucesso • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A14	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ter liberdade financeira
Texto/Poesia A15	<ul style="list-style-type: none"> • empenhar-se no trabalho <i>portanto (DC)</i> ter êxito • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A16	<ul style="list-style-type: none"> • não ter vontade <i>portanto (DC)</i> não ter trabalho
Texto/Poesia A17	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ter um futuro melhor
Texto/Poesia A18	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ser reconhecido
Texto/Poesia A19	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar com empenho <i>portanto (DC)</i> ter futuro melhor • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A20	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> constituir-se como pessoa • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia A21	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> constituir-se como pessoa
Posição do 3º ano do ensino médio da escola Y	
Texto/Poesia B1	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ter um futuro melhor • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar
Texto/Poesia B2	<ul style="list-style-type: none"> • trabalhar <i>portanto (DC)</i> ser recompensado • trabalhar é penoso <i>mesmo assim (PT)</i> ter de trabalhar

Texto/Poesia B3	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter sucesso
Texto/Poesia B4	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) sonhar trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B5	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter um futuro melhor
Texto/Poesia B6	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter sucesso
Texto/Poesia B7	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter um futuro melhor trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B8	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter dinheiro e poder viver
Texto/Poesia B9	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter sucesso trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B10	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ser independente financeiramente
Texto/Poesia B11	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter um futuro melhor
Texto/Poesia B12	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter sucesso trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B13	<ul style="list-style-type: none"> amplo mercado de trabalho <i>portanto</i> (DC) poder ingressar mais cedo na vida profissional
Texto/Poesia B14	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) viver
Texto/Poesia B15	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar com prazer <i>portanto</i> (DC) crescer e construir]
Texto/Poesia B16	<ul style="list-style-type: none"> dedicar-se no trabalho <i>portanto</i> (DC) ter sucesso trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B17	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter sucesso trabalhar é penoso <i>mesmo assim</i> (PT) ter de trabalhar
Texto/Poesia B18	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter um futuro melhor
Texto/Poesia B19	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter um futuro melhor
Texto/Poesia B20	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ter liberdade financeira e um futuro melhor
Texto/Poesia B21	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar <i>portanto</i> (DC) ser independente financeiramente

- trabalhar é penoso *mesmo assim (PT)* ter de trabalhar

Depois de apresentar esse quadro demonstrativo dos principais encadeamentos evocados dos textos produzidos pelos jovens estudantes das duas escolas públicas, realizaremos uma discussão sobre esses encadeamentos argumentativos evocados. Logo, na intenção de discutirmos os sentidos de trabalho evocados pelos estudantes, é válido apresentar uma constatação feita por Guareschi (1993, p. 31) em que o autor descreve o pensamento e as motivações dos trabalhadores em relação a seu desempenho profissional e aos resultados desse desempenho na sociedade. Guareschi chama a atenção para o fato de que “são raras, e até mesmo ausentes, as colocações que traduzem o cunho transformador que o processo de trabalho por eles realizado exerce sobre a natureza, a partir de uma apropriação dos meios de produção, via consciência do conhecimento adquirido em sua trajetória profissional.”. O autor apresenta essa análise para justificar o fato de que o *trabalho* não é percebido em sua completude pelo trabalhador, desprovido de possibilidades de discutir e analisar a relação entre a sua vida e o *trabalho* por ele desempenhado. O operário da indústria, por exemplo, apenas se percebe como uma peça em um contexto de sofrimento, desgaste físico, plena exploração e outros muitos sentimentos que são externados, no intuito de enfatizar o lado perverso do mundo do trabalho. Não há percepção da conexão existente, na maioria das vezes, entre o *trabalho* e a realização pessoal. Evidentemente, temos de considerar que as “massas” de trabalhadores são manipuladas e a elas é relegado o esforço em prol da riqueza de poucos.

No texto dos alunos, como percebido, são raras as ocorrências de sentidos de *trabalho* conectados à transformação, ou realização da pessoa como um todo. A ênfase está na responsabilidade, segmento muito citado nos textos dos alunos. Guareschi (1993, p. 26) destaca que esse sentimento de ser responsável com a empresa é um mecanismo “formado pela educação e socialização. É uma qualidade pessoal, faz parte da subjetividade de cada um. Um trabalhador, por exemplo, chega a sentir-se ‘parte da empresa’.”, até mesmo pelo fato de a responsabilidade ser bastante difundida no mercado de trabalho, na intenção de garantir o comprometimento do trabalhador para com a empresa. O capital estimula o desempenho do funcionário e ainda constrói no senso comum o discurso de que aquele que *é responsável alcançará o sucesso*.

Na intenção de mostrar outros trabalhos que tratam da temática *juventude e trabalho*, apresentam-se alguns dados da pesquisa intitulada “*trabalhar? Para quê?*” (MOTA e TONELLI, 2013), desenvolvida pela área da administração, cujo objetivo também foi o de

analisar as percepções que os jovens têm sobre o mundo do trabalho. Nela, procurou-se destacaram-se as concepções de *trabalho* de jovens de diferentes classes sociais. 54% dos jovens entrevistados alegaram que trabalham para ter dinheiro, argumento de maior ocorrência nesse estudo. Para salientar o destaque dado a essa ideia da felicidade adquirida com o *trabalho*, por exemplo, o trabalho será o meio pelo qual a pessoa obterá dinheiro, sendo que é através do dinheiro (e somente através dele) que a felicidade será alcançada; *ter dinheiro portanto (DC) ser feliz*. Ou seja, o dinheiro estará, na maioria dos argumentos evocados na pesquisa “*trabalhar? Para quê?*” entre o *trabalho* e os outros objetivos. Essa pesquisa aponta que a relação do *trabalho* com ajudar a família é bem presente nos discursos dos jovens. Cumpre referir que, em sua maioria, os jovens destacavam que precisavam do dinheiro para ajudar a família, principalmente os jovens da classe mais baixa. Os jovens da classe média alta, também, citaram a família, mas apresentaram argumentos do tipo ajudar *a família portanto (DC) comprar bens materiais*. Ou seja, também há uma grande relação entre *trabalho* e dinheiro.

Esses resultados são importantes para que possamos visualizar um horizonte mais amplo, em se tratando de estudos que procuram perceber os argumentos sobre o tema *trabalho* na sociedade atual. Não havendo muitos estudos nessa área, esses são fundamentais para que possamos dar continuidade a essa linha de discussão.

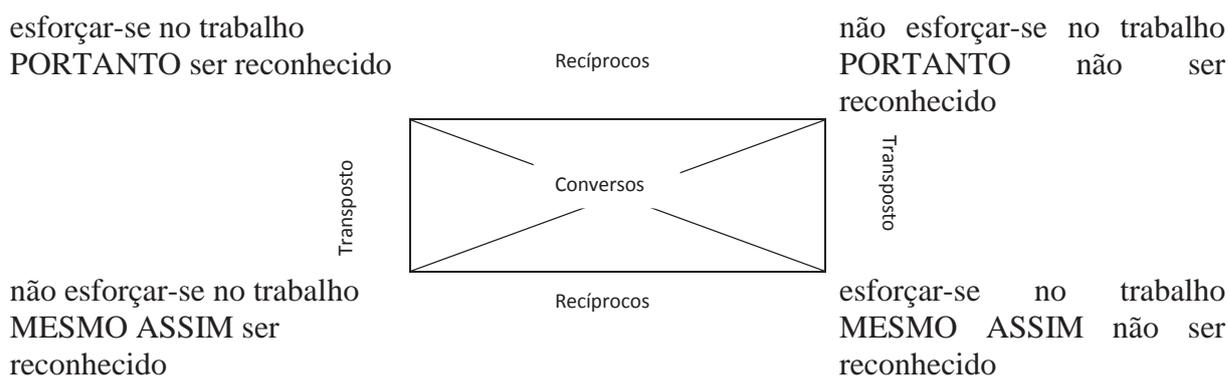
7.2 ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ENCADEAMENTOS EVOCADOS PELOS TEXTOS DOS ALUNOS

Desse modo, apresentamos, abaixo, quatro dos principais encadeamentos que foram evocados nos textos produzidos pelos alunos. Procuramos encaixar, em cada um dos quatro principais encadeamentos, os textos que se identificaram com eles. Depois de fazer esse cotejo entre os textos dos alunos, apresentamos um quadro comparativo entre os textos produzidos pelos alunos e o texto oficial.

a. **Trabalhar mesmo assim (PT) não ser reconhecido**

Dos quarenta e dois textos, dez evocam encadeamentos relacionados com o reconhecimento (A1, A2, A3, A4, A8, A18, B9, B17, B18, B21). Os dois poemas trabalhados em sala de aula abordavam o tema dos trabalhadores que não são reconhecidos na sociedade. A discussão pode ter suscitado nos alunos essa questão de que o trabalhador não recebe o

devido reconhecimento pelo *trabalho* desempenhado. O texto A1, por exemplo, trata das dificuldades do jovem para conseguir emprego, e acaba por dar destaque ao fato de que o jovem, diante dessa dificuldade, acaba trabalhando por qualquer salário, não recebendo o devido reconhecimento. O texto A2 vai no mesmo sentido, pois assim como o primeiro texto apresenta um locutor ampliado por um NÓS, que enfrenta dificuldades no *trabalho* e não é devidamente recompensado. Em A3, o locutor evidencia que o *trabalho* é uma das opções para que a pessoa possa inserir-se na sociedade. Mas, mais uma vez, a valorização e o reconhecimento são citados como “negativos”, já que não é necessariamente reconhecido aquele que se esforça no local de trabalho. É válido apresentar um bloco semântico para tratar do discurso de que o esforço conduz ao reconhecimento, pois fica evidente, a partir dos textos dos alunos, que a “realidade” e o senso comum cruzam-se nesse discurso. Vejamos:



Percebamos que o discurso de que o esforço conduz ao reconhecimento está presente na sociedade e é difundido também pela escola. O texto A4, por exemplo, evoca o encadeamento de que, para que alcancemos sucesso e reconhecimento, devemos ser “bons operários”, e que trabalhar muito possibilitará a construção de um “belo futuro”. O texto A7 coloca sucesso e responsabilidade em segmentos diferentes: *ter responsabilidade portanto (DC) ter sucesso*. O locutor desse texto ainda enfatiza o fato de que o futuro depende de cada um e “quem quer dá um jeito e corre atrás”. Os textos A11, A12, A13, A15, A16 evocam o mesmo encadeamento. Entretanto, como mencionado, no texto A2 e A3, o locutor se identifica com o discurso converso a esse, de que mesmo com esforço no *trabalho*, o reconhecimento por parte da empresa não acontece. Nos textos A6 e A8, a questão também aparece. No primeiro, o locutor apresenta a dualidade operário x engenheiros/arquitetos, para apresentar a questão do reconhecimento pelas construções. No texto A8, a dualidade manual x

intelecto é que é suscitada pelo locutor, que apresenta o embate entre os que pensam e os que fazem, assim como questiona a quem é dado o devido reconhecimento. Os dois textos, então se identificam com o encadeamento *esforçar-se no trabalho mesmo assim (PT) não ser reconhecido*.

b. trabalhar *portanto* (DC) ter um futuro melhor

O discurso de que o *trabalho* conduzirá a um futuro melhor é evocado por treze dos quarenta e dois textos analisados. Os textos A5, A7, A10, A13, A14, A17, B1, B5, B7, B11, B18, B19, B20 evocam encadeamentos para argumentar em prol do *trabalho* que proporcionará um futuro melhor. As argumentações externas à esquerda de *futuro melhor* nos textos podem ser do tipo: *ter melhores condições de trabalho portanto (DC) ter um futuro melhor*; *sentir-se bem no trabalho portanto (DC) ter um futuro melhor*; *ter uma chance de trabalhar portanto (DC) ter um futuro melhor*. Os textos enfatizam a questão da importância do *trabalho* para que os objetivos sejam alcançados, e esses objetivos são muito variados. Desde alimentação a bens materiais, o futuro que o *trabalho* proporciona ganha sentidos argumentativos diversificados no texto, o que não varia é a importância dada à atividade *trabalho* e a ênfase, em muitos textos, ao alcance desses objetivos ser conseguido somente através do *trabalho*.

c. trabalhar *portanto* (DC) ter êxito/sucesso (sociedade de consumo)

O sucesso também surge como segmento nos textos que abordam a questão do futuro. Os locutores que apresentam o desejo de ter um futuro melhor, também evocam encadeamentos do tipo *ter sucesso portanto (DC) ter um futuro melhor*. Entretanto, evocamos o encadeamento *trabalhar portanto (DC) ter êxito/sucesso* por entender que ele se diferencia do encadeamento **b**. Nesse (encadeamento **c**) os locutores apresentaram argumentações externas à esquerda da palavra sucesso do tipo: *ter dinheiro portanto (DC) ter êxito*; *ter bens materiais portanto (DC) ter êxito*. Ou seja, os frutos do *trabalho* estão relacionados diretamente ao dinheiro e à aquisição de bens materiais. O texto A4 destaca o fato de que é preciso *trabalhar muito* para que se alcance o sucesso almejado. Nesse mesmo sentido, o texto A11, também, destaca o esforço como condição para o sucesso futuro. Ainda, os textos B3, B6, B9, B12, B16 e B17 evocam os sentidos do *trabalho* como atividade que conduz ao sucesso. Mas, na maioria dos textos, o sucesso está intimamente ligado a desejos financeiros.

d. trabalhar é penoso *mesmo assim* (PT) ter de trabalhar

As dificuldades fazem parte da vida do trabalhador, e isso fica evidente em muitas das produções dos alunos. Os textos A11, A13, A20, B1, B2, B7, B21, evocam sentidos argumentativos do *trabalho* ligados ao cansaço. Mesmo que o *trabalho* seja entendido nesses textos como sendo necessário, pois possibilitará a conquista dos objetivos do locutor, o “trabalho é cansativo” (texto B2). Os textos A1, A12, A15, A19, B4, B9, B12, B16, B17 afirmam a importância do *trabalho*, mas ligam a atividade a termos como exploração (A1), uma atividade que caleja o trabalhador (A12), uma atividade que faz com que o suor escorra do rosto do trabalhador (A15, A19), o trabalhador não consegue parar por um instante (B4), uma atividade que demanda muito esforço (B9), e as dificuldades fazem parte da vida do trabalhador (B12, B16). Os textos evocam encadeamentos externos à direita de *trabalho* do tipo: *trabalhar portanto (DC) estar cansado; trabalhar portanto (DC) fazer esforço; trabalhar portanto (DC) ter o corpo maltratado*. O locutor do texto A12 expressa o encadeamento *baixar a guarda portanto (DC) ser nocauteado*, fazendo alusão às muitas dificuldades que o *trabalho* exige superar. Os textos A13 e A15 descrevem a rotina de um trabalhador e os inúmeros esforços que são feitos em busca dos objetivos de vida. Os dois textos estão em primeira pessoa, um EU que, apesar dos esforços, acredita no êxito. Em resumo, 17 dos 42 textos produzidos pelos alunos fazem menção ao *trabalho* como atividade penosa.

Depois de apresentada uma síntese das argumentações dos textos produzidos pelos alunos, procuramos, então, abaixo, cotejar os sentidos argumentativos evocados pelos textos dos alunos com os sentidos argumentativos retirados do documento que foi direcionado às escolas estaduais (o documento oficial analisado), o qual foi desenvolvido na intenção de apresentar às escolas as importantes concepções de *trabalho* existentes na sociedade. O objetivo do documento, como apresentado pelo mesmo, não foi de estabelecer conceitos “fechados” sobre como se “define” o entendimento do *trabalho* na sociedade, mas apresentar uma discussão sobre o termo, para que as escolas e os educadores pudessem ter um ponto de partida embasado teoricamente sobre o *trabalho*.

7.3 QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS SENTIDOS DE *TRABALHO* DO TEXTO OFICIAL E DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Nesse quadro abaixo, apresentamos os cinco principais encadeamentos argumentativos retirados do documento oficial analisado. Já apresentamos uma breve discussão sobre estes encadeamentos no capítulo 6, na seção 6.1, em que tratamos da análise argumentativa de *trabalho* no texto oficial. Nesse quadro argumentativo abaixo, realizaremos a comparação entre esses cinco encadeamentos e os textos produzidos pelos alunos. Procuramos relacionar os textos dos alunos aos sentidos que se aproximam dos sentidos evocados pelo documento oficial:

ENCADEAMENTOS ARGUMENTATIVOS EVOCADOS DO TEXTO OFICIAL	
Encadeamento 1	<i>trabalhar portanto (DC) apropriar-se da natureza para prover a subsistência</i>
Encadeamento 2	<i>trabalhar portanto (DC) transformar e transformar-se</i>
Encadeamento 3	<i>trabalhar portanto (DC) ser livre</i>
Encadeamento 4	<i>trabalhar portanto (DC) humanizar-se</i>
Encadeamento 5	<i>trabalhar portanto (DC) ajudar a construir uma sociedade de iguais</i>

1. *trabalhar portanto (DC) apropriar-se da natureza para prover a subsistência*

A4; A9; A11; A13; A14; B8; B12; B17

Se entendermos os meios para subsistência como alimentação e outras questões básicas para a vida humana, o texto A11 trata disso, pois expressa *carne para pagar portanto (DC) guardar dinheiro*. Os textos B8, B12 e B17 evocam sentidos argumentativos do *trabalho* como aquele que propiciará a compra de alimentos, mais especificamente os textos se referem a “pão”; *trabalhar portanto (DC) poder comprar o pão*. Os demais textos entendem o sentido do *trabalho* como aquisição de “coisas”: bens materiais, carros, motos, são citados. O texto A9 evoca *trabalhar portanto (DC) sobreviver*, e o locutor

entende que hoje tudo se compra e tudo se vende, mas não faz especificações ao significado de sobreviver.

2. *trabalhar portanto (DC) transformar e transformar-se*

A6; B16

Sem dúvida, o sentido apontado pelo texto oficial é o “mais profundo” possível. O locutor do texto evoca sentidos do tipo *transformar portanto (DC) mudar a sociedade*, ou *transformar-se portanto (DC) mudar sua realidade*. Ou seja, não encontramos nos textos dos alunos sentidos argumentativos evocados que sejam tão “profundos” assim. O texto A6 faz menção a possibilidades futuras, quando evoca *ser formiga operária mesmo assim (PT) poder mover montanhas*, em que o locutor questiona o reconhecimento e o valor dado aos operários na sociedade do *trabalho* e aponta para a força do trabalhador. O texto B16 aborda o tema transformação, mas esse está relacionado ao sucesso e ao dinheiro, não tendo conotação de transformar em escala “coletiva”, mas apenas a vida de um trabalhador que pode ser transformada economicamente através do *trabalho*.

3. *trabalhar portanto (DC) ser livre*

No que diz respeito à liberdade, no sentido apresentado pelo texto oficial, nenhum dos textos produzidos pelos alunos fez menção. Alguns dos textos evocam sentidos do tipo *trabalhar portanto (DC) ter liberdade financeira portanto (DC) poder comprar*, mas não se alinham com o sentido evocado pelo texto oficial. A liberdade, segundo o artigo de o artigo Iara Borges Aragonez (2013), pode ser evocada como tendo o sentido *trabalhar portanto (DC) ser livre para interferir nos processos produtivos*, ou *trabalhar portanto (DC) compreender o mundo criticamente e a sua complexidade*.

4. *trabalhar portanto (DC) humanizar-se*

A20; A21

Ao entendermos que, como defendido por alguns dos teóricos citados no texto oficial, como, por exemplo, Marx (2004), que *ser humano portanto (DC) ter de trabalhar*, ou seja, o *trabalho* faz parte do ser humano e o constitui em sua essência, podemos evocar como argumentação interna de humanizar-se: *trabalhar portanto (DC) aprender*; ou *pensar portanto (DC) construir*, ou *trabalhar portanto (DC) ser sujeito de transformação*. Sendo assim, a maioria dos textos analisados não têm essa compreensão argumentativa de *trabalho*, pois não evocam o mesmo discurso, apenas descrevem o sentido argumentativo de *trabalho* como sendo “externo” ao locutor, uma atividade para um fim. O texto A20 evoca os sentidos *trabalhar portanto (DC) aprender*, *trabalhar portanto (DC) abrir horizontes*. Nesse texto, o locutor encerra seu texto com a expressão “o trabalho faz parte de nós”. E o texto A21 que explora vários sentidos, como *trabalhar portanto (DC) ter conhecimento*, *trabalhar portanto (DC) se sentir útil*, *trabalhar portanto (DC) comunicar-se*. Cumpre mencionar que, se entendermos que o encadeamento argumentativo *trabalhar portanto (DC) querer ter um futuro melhor*, se enquadra na concepção de humanizar-se, ou pelo menos no desejo de humanizar-se, então, vários textos, como já apresentado no encadeamento **b**, no cotejo dos textos dos alunos, se enquadrariam nesse discurso.

5. *trabalhar portanto (DC) ajudar a construir uma sociedade de iguais*

Mesmo que, na maioria absoluta dos textos, o locutor se apresenta ampliado (NÓS), sentidos argumentativos do tipo *trabalhamos portanto (DC) vamos construir uma sociedade melhor*, *somos trabalhadores portanto (DC) temos condições de mudar a sociedade* **não** são evocados. O texto oficial evoca sentidos argumentativos em que o *trabalho* é entendido como possibilidade de mudança da forma de exploração em que vivem os trabalhadores. Os locutores dos textos dos alunos percebem sua condição dentro

de um contexto já estabelecido, mas expressões como sociedade ou mudança não são empregadas por esses. A inserção na sociedade é entendida, na maioria das produções dos alunos, no sentido *trabalhar portanto (DC) obter dinheiro portanto (DC) conquistar objetivos*. Nessa medida, fica clara a adesão aos valores capitalistas de sociedade, pautada basicamente pelo consumo e norteadada pela adesão ao dinheiro. Poucos textos evocam sentidos divergentes desse, como, por exemplo, o texto A3, que evoca o sentido argumentativo *trabalhar portanto (DC) ter um lugar no mundo*. Nele, o locutor considera o *trabalho* como sendo uma possibilidade de estar inserido na sociedade.

Mas para que aconteça a construção da sociedade, assim como para que se possa inserir-se nela, é importante entendê-la. Segundo o texto oficial, sem o reconhecimento do funcionamento da sociedade não poderão ser efetuadas mudanças no difícil contexto de trabalho em que se encontram os trabalhadores. Também, segundo a análise feita no capítulo sobre educação, a escola não consegue discutir com os alunos esse assunto fundamental, e acaba sendo “um braço” do modelo capitalista de exploração. Logo, os alunos têm enorme dificuldade em perceber seu verdadeiro lugar na sociedade e o papel do *trabalho* em suas vidas.

Boa parte dos textos dos alunos se diferenciou muito dos sentidos evocados pelo texto oficial. Pelo menos no que diz respeito aos sentidos argumentativos “mais profundos”, como a compreensão de que o *trabalho* pode ser uma condição para a libertação, ou até mesmo o *trabalho* entendido como possibilidade de transformação da sociedade. Os textos dos estudantes, como já explicitado, evocaram sentidos de *trabalho* como “o que conduz ao sucesso”, isto é, como uma atividade que fará com que o jovem trabalhador possa participar da sociedade de consumo.

8 CONSIDERAÇÕES

As análises através da ADL/TBS, nesta dissertação, foram importantes na tarefa de evocar os sentidos dos enunciados construídos pelos alunos e perceber os sentidos argumentativos de *trabalho* nas produções textuais deles. Também, possibilitaram que se evocassem os principais sentidos argumentativos no documento oficial analisado, o artigo *Trabalho como princípio pedagógico da prática pedagógica do real*, escrito por Iara Borges Aragonez (2013). Esse documento foi importante para que pudéssemos estabelecer o “contraponto” entre os encadeamentos argumentativos de *trabalho* expressos pelos estudantes com os encadeamentos apresentados nesse documento. Nossas constatações foram de que poucas aproximações puderam ser realizadas entre os sentidos de *trabalho* apontados pelo documento e aqueles apresentados nos textos dos alunos. Ou seja, os alunos, linguisticamente, apresentaram concepções diferentes de *trabalho* daqueles que a escola deve discutir e apresentar aos jovens estudantes. Se os alunos entendem que o *trabalho* conduz ao êxito de sua vida pessoal e profissional, com destaque principalmente ao dinheiro e aos bens materiais, o documento oficial vê o *trabalho* como a possibilidade de o ser humano humanizar-se, transformar-se e transformar coletivamente o meio em que vive, sempre visando ao bem coletivo. Ou seja, o documento entende o *trabalho* como o centro da vida da pessoa, mas, diferentemente dos textos dos estudantes, evoca sentidos argumentativos que apresentam o *trabalho* como uma forma de libertação do imperativo anseio por dinheiro.

Ressaltamos que essas investigações sobre os sentidos do *trabalho* se iniciaram com o intuito de verificar, linguisticamente, as possibilidades do jovem de ingressar no mercado de *trabalho*, na sua própria perspectiva. Mais especificamente, o primeiro propósito de nossa análise linguística estava voltado a saber se a juventude entendia que o mercado de trabalho ofertava vagas a todos aqueles que querem trabalhar, já que o senso comum propaga o discurso de que “*só não trabalha quem não quer*”, pois há *trabalho* para todos na sociedade capitalista, segundo esse senso comum. Entretanto, no decorrer de nossas análises, percebemos que tal discussão não aparecia tão marcada nos textos produzidos pelos jovens estudantes, sendo que procuramos destacar outros sentidos argumentativos de *trabalho* evocados a partir dos textos. Em resumo, mudamos o foco de nosso trabalho.

Assim, estabelecemos como objetivo da dissertação, cotejar a concepção de *trabalho* em textos produzidos por jovens estudantes de duas escolas com as concepções de *trabalho* verificadas no texto oficial analisado. Concluímos como sendo enriquecedora a metodologia empregada na análise do *corpus*, em que evidenciamos a possibilidade de tratar de um tema

pertinente socialmente através da semântica linguística fundamentada em Saussure. Em alguns momentos, foram buscados sentidos de *trabalho* fora do contexto linguístico, não para explicá-los, mas, sim, para destacar as relações que se estabelecem entre a semântica e a pragmática. Como por exemplo, ao trazermos algumas constatações históricas sobre o *trabalho* através das sociedades, no capítulo primeiro. Evidentemente, a história do *trabalho* na sociedade é muito ampla, nossa intenção não foi apresentar um resumo, mas alguns entendimentos e significados importantes dados ao *trabalho* historicamente. Esse capítulo primeiro trouxe-nos algumas definições históricas relevantes sobre o *trabalho*, destacando principalmente significados ligados à dor e ao sofrimento, e poucas constatações do *trabalho* como fonte de prazer e/ou libertação. Essa concepção do *trabalho* como uma atividade penosa, mas necessária, percebida nos argumentos evocados nos textos dos alunos, foi muito recorrente nas produções dos estudantes. Muitos dos textos, como apresentado na análise, entendem o *trabalho* como essencial para o ser humano, assim como explicitam as dificuldades do mundo do trabalho.

No contexto educacional, nossas análises apontaram para um entendimento do *trabalho* diferente daquele apresentado no capítulo sobre *trabalho* e sociedade. A escola não coloca em seu discurso o *trabalho* como sendo uma atividade que irá trazer ao educando dor e sofrimento durante a vida desse. Mas a escola, também a partir do documento oficial analisado, não aponta os sentidos de *trabalho* que irá conduzir o jovem aluno a conquistar riquezas ou bens materiais, encadeamentos evocados nos textos de muitos dos jovens estudantes. Os sentidos presentes nesses textos expressaram algumas concepções que o jovem aluno tem sobre o *trabalho*, na atualidade, no sentido de participar da sociedade, principalmente da sociedade de consumo. Os jovens alunos argumentam a partir das leituras que possuem da “realidade” que os cerca e, também, por meio das ideias que circulam em sua comunidade, numa clara definição da ligação pré-existente entre pragmática e semântica, como destacamos a partir dos estudos de Ducrot. Também, as análises realizadas sobre os textos produzidos apresentaram, na maioria desses textos, visões tradicionais em relação ao *trabalho*, ou seja, muito do que os alunos manifestaram argumentativamente vêm ao encontro das concepções valorativas defendidas pela sociedade capitalista. Muitas das reflexões apontaram para algumas dificuldades que o jovem encontra no mundo do trabalho, mas predominou o desejo, o sonho, a percepção de que o árduo *trabalho* conduz ao sucesso. Assim, os anseios e convicções do jovem atual têm no *trabalho* a resposta para os problemas que surgirão durante a vida e para a expectativa de um futuro melhor.

Com isso e a partir das análises realizadas, percebe-se a TBS como uma importante aliada no entendimento do sentido argumentativo presente nos mais diversos textos. Pois, a importância de se discutirem os sentidos do *trabalho* a partir de elementos da própria língua possibilita uma maior clareza na argumentação presente em cada enunciado. Logo, através das produções dos alunos, observou-se que os sentidos do *trabalho* para os jovens são palavras que dizem respeito a possíveis conquistas através dessa atividade laboral, buscando melhor reconhecimento e valorização em seus espaços de trabalho. Aqueles que ainda não trabalham evocam argumentações que evidenciam o desejo de ser reconhecido e valorizado. Opiniões relacionadas à ideia de que todos podem trabalhar ou de que tudo depende da força de vontade do jovem, bem como reflexões de que o jovem não é valorizado pelo mundo do trabalho surgiram e se repetiram em muitos textos.

Por fim, vale destacar que a maneira como a sociedade se organizou, fez com que o *trabalho* fosse considerado fundamental na vida das pessoas, assim como de todas as comunidades e povos que do *trabalho* dependem. A organização em torno da posse da terra e do controle dos espaços e meios de produção criou significados diversos sobre o conceito e o entendimento do que representa o *trabalho*. Essa forma de organização social faz com que as pessoas vendam sua força de trabalho em troca de um sustento ínfimo, muitas vezes insuficiente para que as mínimas condições de vida sejam estabelecidas em uma comunidade. Nesse cenário, os poucos que são proprietários dos meios de produção defendem uma organização na defesa da propriedade privada com a justificativa de que, através da histórica exploração da força de trabalho de muitas pessoas, chegaremos ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, continuaremos nos desenvolvendo mais, se a organização social permanecer com essa forma de exploração, onde poucos se beneficiam dos frutos do trabalho de muitos. Contudo torna-se difícil adotar e defender tal pensamento diante do curso histórico percorrido pela sociedade, já que, mesmo com o avançar tecnológico, os problemas enfrentados pela maioria da população ainda permanecem os mesmos em relação aos primórdios da civilização, e o *trabalho* acaba sendo um árduo meio de se conquistar condições precárias de sobrevivência para a maioria dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- ADAMO, Fábio Antônio. **Juventude, trabalho, saúde e educação**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- ALMEIDA, Eduardo Sérgio de. **A condição humana do trabalho**. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. A emergência da consciência de classe. In: ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil: um estudo sobre a consciência de classe, da revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora**. São Paulo: Cortez e Editora Ensaio, 1982.
- _____. Fordismo, Toyotismo e Acumulação Flexível. In: ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1999a.
- _____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999b.
- _____. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como prática pedagógica do real. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio – Pressupostos teóricos e desafios na prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Trabalho como prática pedagógica do real. In: _____. _____. **Reestruturação do Ensino Médio – Pressupostos teóricos e desafios na prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BARBISAN, Leci Borges. A produção de discursos argumentativos na escola. **Desenredo** – revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 1, n. 2 p. 69-76, jul./dez. 2005.
- _____. GRAEFF, Telisa Furlanetto et al. Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs). **Linguística de texto e análise da conversação – panoramas das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 171-224.
- CAREL, Marion. DUCROT, Oswald. **La semântica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semânticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005a.
- _____. O que é argumentar? **Desenredo**, v. 1, n. 2, p. 77-84, jul/dez. 2005b.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____. A pragmática e o estudo da língua. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 40, n.1, p. 9-21, mar, 2005.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 13 - 29.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.) **Educação e a crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: 2005. p. 45-60.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. Encadeamento argumentativo e encapsulamento anafórico. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v.42, n.2, p. 191-200, jun. 2007.

_____. A conexão entre enunciados com base na semântica argumentativa. **Desenredo**, Passo Fundo, UPF, v.8, n.2, p. 197-208, jul./dez. 2012.

_____. TIMMERMANN, Rafael de Souza. O encadeamento argumentativo como doador de sentido na análise dialógica do discurso e na semântica argumentativa. **Bakhtiniana**, São Paulo, n.9 (1), p. 90-107, jan./jul. 2014.

GUARESCHI, Pedrinho A. **A fala do trabalhador**. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: **Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.

HOBSBAWM, Éric J. **A era das revoluções, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: 2005. p. 27-44.

LANDES, David S. **A riqueza e a pobreza das nações**: porque algumas são tão ricas e outras tão pobres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **A história dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: companhia das letras, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: 2005.

MARX, Karl. A mercadoria. In:_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2004, p. 55-94.

MÉSZAROS, Isteván. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaios, 1996.

MOTA, Karen Spencer. TONELLI, Maria José. **Trabalhar? Pra quê?** Percepções sobre trabalho entre jovens de diferentes estratos sociais. IV encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho. Brasília: nov, 2013.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. Pesquisa científica. In: **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 51-134.

RAMOS, Guerreiro. **Uma introdução histórica da organização racional do trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude: como o conceito *teenage* revolucionou o século XX**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SOUZA Jr., Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios de integração no ensino médio. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio – Pressupostos teóricos e desafios na prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.