

TEORIA VERSUS PRÁTICA: POLÊMICA NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DURANTE A EXECUÇÃO DE UMA TAREFA

Anselmo Pereira de Lima¹

selmolima@hotmail.com

RESUMO: Este texto apresenta uma análise de duas situações de interação professor-aluno, as quais materializam, durante a execução de uma tarefa em um centro de formação profissional, a polêmica existente entre teoria e prática. De um lado, foi examinada a interação de um professor com alunos jovens – sem um passado profissional em sua área de estudos – e, de outro, a interação desse mesmo professor com alunos adultos – detentores de experiência profissional na área que estudam. As interações verbais em questão foram gravadas audiovisualmente e transcritas de acordo com as normas do projeto NURC. Como fundamentação teórica foram empregadas, principalmente, as noções de universo, campo e espaço discursivo propostas por Dominique Maingueneau. Os resultados mostram um professor que, ao assumir uma postura institucional pró-teoria, se revela um prático que não pode assumir sua posição. É na interação com os alunos adultos, mais do que na interação com os alunos jovens, que esse aspecto se manifesta de modo mais claro.

PALAVRAS-CHAVE: interação professor-aluno; discurso; polêmica teoria-prática.

BREVE INTRODUÇÃO

Tanto no âmbito da educação infantil e da educação básica quanto no âmbito da educação superior, diversos são os trabalhos de pesquisa que, de uma forma ou de outra, abordam a questão da interação professor-aluno (cf. por exemplo Cazden, 2001; Furlani, 1987 e 2004; Morales, 1998/1999; Silva, 2002). Poucos trabalhos, entretanto, são desenvolvidos sobre a interação professor-aluno no contexto da educação profissional. De fato, como bem salienta Cunha (2000: 01-02), essa modalidade de ensino e formação é, dentre todas as outras, a que mais tem sido negligenciada pelos pesquisadores.

Este texto tem por objetivo dar uma pequena contribuição para que esse quadro comece a mudar, para que essa lacuna se preencha. Para sua elaboração, foram utilizados dois

recortes do corpus de minha pesquisa de mestrado (cf. Lima, 2005), da qual se derivaram, além deste, quatro outros estudos (cf. Lima, 2009; Lima, *no prelo* a, b, c). Para que se compreenda o contexto desses trabalhos, é necessária a explicitação do problema que deu origem à pesquisa. É necessário também o detalhamento da metodologia de coleta, tratamento e análise de dados. É o que apresento a seguir, antes de passar às análises.

1. O PROBLEMA

Até 2008, fui professor em um centro de formação profissional de nível médio que se encontra inserido no contexto de trabalho e operação de uma empresa ferroviária do estado de São Paulo. Para suprir a necessidade dessa empresa de mão-de-obra qualificada, essa escola tem por finalidade a formação de técnicos ferroviários nas áreas de mecânica, de eletroeletrônica e de transporte sobre trilhos.

Desde sua fundação em 1943 até o início do segundo semestre de 2002, a instituição apenas atuou na formação profissional de jovens, cujas idades são – na última década – de 16 a 18 anos. A partir do segundo semestre de 2002, a empresa, em parceria com a escola, decidiu oferecer os cursos técnicos a seus funcionários, com o intuito de especializar sua mão-de-obra e de também proporcionar oportunidades de ascensão profissional.

Em função disso, a escola começou a funcionar da seguinte forma: em período integral para os jovens, nesta pesquisa, denominados alunos estudantes (AE's), e em período noturno, após o expediente de trabalho, para os funcionários, os quais são adultos e nesta pesquisa denominados alunos trabalhadores (AT's).

No contexto de preparação e adaptação em que a escola se encontrava em 2002, houve discussões entre os professores a respeito das diferenças existentes entre ministrar curso técnico para AE's e para AT's. O consenso entre eles era o de que seria “mais trabalhoso, difícil e complexo” ministrar aulas para os alunos do noturno do que para os do diurno, uma vez que aqueles “já têm experiência em trabalhos e operações ferroviárias” e, conseqüentemente, “exigirão mais da escola, do curso e dos professores”.

O próprio consenso dos professores pareceu já revelar algo a respeito do problema. Poder-se-ia, já de início, afirmar que nesse caso se têm professores teóricos receosos daquilo que a prática poderia trazer por meio dos alunos adultos: era o receio, o medo do desconhecido. Como diz Delamotte-Legrand (2002: 130), “a escola é, em sua tradição

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

ocidental, muito mais disponibilizadora de saberes teóricos do que práticos, sua vocação está mais voltada para a reprodução de um saber-pensar o mundo do que para um saber-transformar o mundo”.

Em face do que foi exposto, este estudo teve como um de seus objetivos verificar se o consenso dos professores tinha fundamento, tomando como elemento de estudo diferenças e semelhanças linguístico-discursivas manifestadas nas interações professor-aluno nas atividades em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Os participantes do estudo foram um professor e alguns alunos da instituição. Havia dois tipos de alunos: os jovens e os adultos. Os alunos jovens tinham entre 16 e 18 anos de idade e não traziam consigo um passado profissional. Faziam o curso profissionalizante na instituição em período integral e o curso regular (ensino médio) paralelamente, em período noturno, em outras unidades escolares. Neste estudo, foram denominados alunos estudantes (AE's). Os alunos adultos tinham entre 25 e 41 anos de idade, alguns trazendo consigo a experiência de cursos técnicos anteriores como eletrônica, eletrotécnica e mecânica. Além disso, ocupavam na empresa ferroviária cargos de mecânicos, eletricitas e encarregados de manutenção, principalmente. Trabalhavam em período integral, já haviam concluído o ensino médio e faziam o curso técnico ferroviário em período noturno. Neste estudo, foram denominados alunos trabalhadores (AT's).

O professor tinha 20 anos de idade e ministrava para os alunos (AE's e AT's) do curso de “Sistemas Eletroeletrônicos de Transporte Sobre Trilhos” a disciplina de “Desenho Técnico Eletroeletrônico”. As aulas não seguiam o modelo tradicional com alunos sentados ouvindo a exposição do professor. Eram aulas em que a execução de tarefas tinha prioridade. Os alunos iam desenvolvendo suas atividades em grupos e o professor ia orientando cada aluno, individualmente, no desenvolvimento de seu trabalho. A este tipo de aula chamei “aula com atendimento individual”, a qual permitia o diálogo entre professor e aluno.

Quatro aulas do curso técnico ferroviário foram gravadas em áudio e vídeo, sendo duas com AE's e duas com AT's. Cada aula teve duração média de cinquenta minutos, perfazendo um total de três horas e vinte minutos de gravação. Realizei as gravações de modo que tivesse o mesmo professor, o mesmo curso, a mesma disciplina e a mesma aula, assim

obtendo um excelente parâmetro de comparação entre o trabalho do professor com o jovem, de um lado, e com o adulto, de outro.

A atividade proposta nas aulas foi projetar circuitos de instalações elétricas no desenho (planta) de uma residência, por meio do uso de “simbologias” de elementos como fios, lâmpadas, tomadas, etc. Fiz a transcrição das aulas de acordo com as normas empregadas no projeto de estudo da norma linguística urbana culta, conhecido como Projeto NURC (cf. Marcuschi, 2003: 09-13; Dino Preti, 2001: 11-12; Dionísio, 2000/2006: 76). Ao transcrever, recorri ao vídeo para registrar na transcrição certos marcadores conversacionais não linguísticos, tais como o olhar, o riso, os gestos, etc. (cf. Urbano, 2001: 87). Os padrões adotados na transcrição, portanto, são os seguintes: ... = qualquer pausa; ((bateu firme)) = comentários do transcritor; / = truncamento; aí:: = prolongamento de vogal ou consoante; [= simultaneidade de vozes; MAIÚSCULAS = entonação enfática; () = incompreensão de palavras ou segmentos; (puxa daqui ali) = suposição do que se ouviu; i-sso = silabação.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo, utilizei como fundamentação teórica as noções de *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo* de Maingueneau (1997; 2000; 2005). Para se compreenderem essas noções é importante que sejam abordadas, em primeiro lugar, as noções de *formação discursiva* e de *interdiscurso*.

Citando Foucault (1969: 53), Maingueneau (1997: 14) define *formação discursiva* como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (ver também Maingueneau, 2000: 67-69). Com base nessa noção, pode-se dizer que a definição de *interdiscurso* dada pelo autor, entre outras, é a da “interação entre formações discursivas”, ou seja, do contato entre uma formação discursiva e outra, envolvendo interpenetração de um discurso no outro (Maingueneau, 2005: 33-48).

Tendo assim definido *formação discursiva* e *interdiscurso*, passo agora à definição de universo, campo e espaço discursivos. De acordo com o autor, “entende-se por *universo discursivo* o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura” (itálicos acrescentados). Diz ele que essa noção é utilizada para possibilitar que se identifiquem e recortem campos discursivos. Por *campo discursivo*,

deve-se entender “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (Maingueneau, 1997: 116). Finalmente, por *espaço discursivo*, o autor entende “um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (Maingueneau, 1997: 117).

Essa relação entre duas formações discursivas, como foi explicitado anteriormente, constitui o *interdiscurso*, o qual envolve, ainda, a *interincompreensão*. Esta última noção, de modo geral, corresponde ao falar de uma formação discursiva a respeito de outra, sem, entretanto, a compreender, fazendo dela um simulacro (Maingueneau, 1997: 119-121; 2005: 103-123). Diz o autor que, no trabalho de análise que mobiliza essas noções teóricas, cabe ao analista fazer seus recortes de modo conveniente e de acordo com seus objetivos (Maingueneau, 1997; 2000; 2005). Isso foi o que procurei fazer neste estudo ao selecionar dois recortes do *corpus* de minha pesquisa de mestrado.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Em primeiro lugar, é necessário fazer algumas considerações de fundamental importância para a análise dos dados. No contexto de interação P-AE (professor-aluno estudante), o professor fica sentado a sua mesa e os alunos individualmente (um por vez) vêm até ele e entregam seus trabalhos em suas mãos para que ele os avalie, comente, oriente. Já no contexto de interação P-AT (professor-aluno trabalhador), são os alunos que ficam sentados a suas mesas e é o professor que vai até eles para atendê-los individualmente (um por vez) quando solicitado pelos alunos.

É importante ressaltar ainda que, se nas interações P-AE o professor tem a posse do trabalho do aluno, nas interações P-AT os alunos mantêm a posse de seus trabalhos, ou seja, não os entregam nas mãos do professor. Tais fatos têm em si algo a revelar a respeito das relações de controle e poder nesses contextos: nas interações P-AE, o professor é *investido* do poder e do controle; nas interações P-AT, o controle e o poder são *divididos* com os alunos. Isso, como se verá adiante, afeta diretamente o discurso, a enunciação.

Um último ponto que deve ser ressaltado é que para a execução das atividades, os alunos (AE's e AT's) e o professor devem seguir as *normas técnicas* para execução de instalações elétricas prediais. Um outro estudo que realizei (cf. Lima, *no prelo-c*), à luz da

teoria de *vozes discursivas* de Bakhtin (1979/2003) e de Bakhtin/Volochinov (1929/2002), revelou que o corpus é permeado por quatro vozes específicas: a da própria *norma* (que se traduz na própria teoria), manifestada sobretudo no discurso do professor; a da *prática*, manifestada sobretudo no discurso dos AT's; a do que chamei "*atraso tecnológico*" do Brasil e a do que chamei "*avanço tecnológico*" de outros países, sendo que estas duas últimas apareceram no discurso do professor.

Em dado momento das interações, diz o professor que no Brasil há uma cultura de não se seguirem as normas técnicas, o que, segundo o professor, coloca o país em desvantagem tecnológica em relação a outros, evidenciando assim o "*atraso tecnológico*" do Brasil em relação ao "*avanço tecnológico*" de outros países. Em outro momento das interações, fica claro que os AT's tendem a questionar as normas (as teorias) como algo que não acontece e não pode acontecer na prática, evidenciando aí uma espécie de "círculo vicioso": os profissionais da prática rejeitam as normas (as teorias) e isso faz com que o país entre em um estado de "*atraso tecnológico*" e nele permaneça. Em suma, o professor, quando fala aos AE's em nome da norma, não é questionado pelos alunos; porém, quando fala aos AT's, é questionado pela prática que estes trazem consigo, conforme se pode observar nos dois recortes a seguir:

Interação P-AE

- P: **(traz pra cá)... tá?... ((de sua mesa, olha para os alunos na sala; risos dos alunos; o professor faz gesto negativo com a cabeça em reprovação e volta à análise do trabalho do aluno que está atendendo))** como **você vai fazer?...** primeiro o circuito de iluminação ((o aluno faz que sim)) **sempre você vai ter que trazer um...** ((anota no trabalho))
- AE2: (posso ir ao banheiro?)
- P: uhn? POde... alimentação pra iluminação... ((olha para o aluno, ele faz que sim)) tá?... e aqui também... ((anota no trabalho)) agora **aqui já não...** ((olha para o aluno, ele faz que sim)) **aqui você vai ter um...** ((olha para o aluno)) **tem um interruptor...** ((vira a folha, parece cansado, o sol pega o professor através da janela)) paralelo... ((começa a desenhar no verso da folha)) paralelo aqui a lâmpada... e um interruptor... tá?... **sem ter um interruptor aqui...** ((olha para o aluno, fala e gesticula com a mão direita, ele faz que sim)) **o comum** é uma fase e um retorno só pra um interruptor... como você tem dois paralelo então **você vai ter aqui ó...** ((vai escrevendo no trabalho)) uma fase e dois retornos... e aqui... três retornos... ((olha para o aluno por algum tempo, ele faz que sim levemente)) tá?... ((o sol bate forte pela janela, faz expressão de sono, vira a folha e boceja forte, põe a mão na frente da boca ao fazê-lo)) (então) **aqui ó tem o número um... e aqui você vai continuar tendo o número um...** ((olha para o aluno, ele faz que sim)) então **você vai ter que trazer a energia pra cá...** ((fala e indica no trabalho, olha para o aluno, ele faz que sim))

Percebe-se na interação P-AE que é o professor que a inicia, conduz e termina, tendo ele total liberdade para falar em nome da norma: expressões como “sempre você vai ter que trazer um (circuito de iluminação)”, “aqui você vai ter um... tem um interruptor...”, “aqui ó tem o número um... e aqui você vai continuar tendo o número um...” e “você vai ter que trazer a energia pra cá...”, entre outras colocadas em negrito na transcrição, são reveladoras da manifestação da *formação discursiva da teoria* no discurso do professor.

Parece haver apenas um momento em que o professor, sem pretensão de fugir à teoria, manifesta a influência da *formação discursiva da prática* em seu discurso: “**o comum** é uma fase e um retorno só pra um interruptor...”. Ao fazer referência ao “comum”, o professor deixa de ser o “porta-voz” da norma/teoria, para falar em nome da prática, ou seja, baseia-se nesse momento não mais na teoria, mas naquilo que *comumente* é feito na prática. Qual seria então o *incomum*? Talvez algo que a própria norma prescreve?

O aluno, por sua vez, parece apenas acatar passivamente aquilo que o professor diz: o professor em alguns momentos olha para o aluno e este faz que sim o tempo todo, sem dizer uma palavra, como se pode verificar na transcrição. Sem o questionamento do AE, o professor parece ficar em uma posição cômoda e confortável para levar adiante seu trabalho e seu discurso.

Interação P-AT

- AT: ((*mesa de desenho técnico; aluno sentado de um lado e professor em pé de outro; trabalho virado para o aluno*)) pra fazer distribuição... aí no caso **eu posso mandar pra cá**
- P: **pode**
- AT: e fazer essa distribuição aqui?
- P: sim... **sem problema**
- AT: **mas** é ahn:: no caso aqui... passa um::... ((*olha para a lousa, provavelmente buscando o termo necessário para se expressar*)) um fase
- P: fase e neutro
- AT: fase... ((*olha para a lousa*)) neutro... **mas** no caso minha:: ((*aponta com a lapiseira no trabalho*)) **aqui não vai sobrecarregar esse conduíte?** ((*aponta no trabalho e olha para o professor*))
- P: não você por exem/ **é que** aqui ((*estende a mão, fala e aponta no trabalho; o aluno observa*)) você ainda só passa iluminação... aí a hora que você for colocando toma::da... aí **você tem que ver pra... não sobrecarregar demais...** se não aí **você tem que ir** aumentando... conduíte bitola de fio...
- AT: ((*fala, observa e indica no trabalho*)) então no caso:: **em vez de** colocar o conduíte pra cá **eu posso::... colocar** ele pra cá **também** nessa: () né?
- P: [po::de sem problema... ((*o aluno olha para o professor*)) **tudo depende** é que é assim é:: **cada planta é uma PLANta** ((*fazendo gesto negativo com a cabeça*)) **você pode fazer desse jeito você pode fazer de outro jeito... não... tem um jeito**

- fixo ó SE::Mpre** ((com as duas mãos espalmadas, uma de frente para a outra, bate sobre a mesa)) **desse jeito é::: variável**
- AT: **porque na porque na na na:: teoricamente é uma coisa na prática é outra...** ((olha para o professor))
- P: tá?
- AT: porque às vezes é é::
- [
- P: **e acaba sendo outra coisa...** nossa não tinha nunca visto aquela porta aberta ((ao observar, de dentro da sala, alguém que abriu no corredor determinada porta mantida sempre fechada))

Na interação P-AT, percebe-se que é o aluno que inicia, conduz e termina o diálogo, ficando o professor, predominantemente, na condição de questionado. Na verdade, a interação P-AE parece ser de menor interesse no contexto deste estudo, pois nela, comparativamente com a interação P-AT, não parece haver muita contestação daquilo que a norma prescreve nem pelo aluno, nem pelo próprio professor. O interesse maior deste estudo, como se pode perceber no último recorte apresentado e como se verá adiante, encontra-se na interação P-AT, pois nela, pode-se dizer, há um encontro e um embate efetivo da teoria (professor) e da prática (aluno), ou seja, nela se identificam duas formações discursivas frente a frente, uma (a prática) parecendo questionar e contestar a outra (a teoria).

Na interação P-AT, o aluno demonstra já ter experiência profissional na área que está estudando. Sempre baseado em sua experiência, possui suas próprias hipóteses e suposições para execução da tarefa e questiona o professor a esse respeito, parecendo entender que a norma (a teoria) é prescritiva e pouco flexível, ao passo que a prática é mais flexível e oferece diversas possibilidades de execução. É possível afirmar, com base nisso, que existem, nesse caso, dois *campos discursivos*: o da prática e o da teoria, ficando definido entre eles um *espaço discursivo* que se manifesta e materializa no diálogo entre professor e aluno.

Como se pode perceber, anteriormente, destaquei em negrito na transcrição os pontos de contato entre esses dois campos discursivos. A seguir, apresento em separado o discurso do aluno e o do professor para que se possam colocar esses aspectos em evidência:

Discurso do aluno

- AT: pra fazer distribuição... aí no caso **eu posso mandar** pra cá
- AT: e fazer essa distribuição aqui?
- AT: **mas** é ahn:: no caso aqui... passa um::... ((olha para a lousa, provavelmente buscando o termo necessário para se expressar)) um fase
- AT: fase... ((olha para a lousa)) neutro... **mas** no caso minha:: ((aponta com a lapiseira no trabalho)) **aqui não vai sobrecarregar esse canduíte?** ((aponta no trabalho e olha para o professor))
- AT: ((fala, observa e indica no trabalho)) então no caso:: **em vez de** colocar o canduíte pra cá **eu posso::... colocar** ele pra cá **também** nessa: () né?

- AT: **porque na porque na na na:: teoricamente é uma coisa na prática é outra...** ((olha para o professor))
 AT: **porque às vezes é é::**

Discurso do professor

- P: **pode**
 P: sim... sem problema
 P: fase e neutro
 P: não você por exem/ **é que** aqui ((*estende a mão, fala e aponta no trabalho; o aluno observa*)) você ainda só passa iluminação... aí a hora que você for colocando toma::da... aí **você tem que ver pra... não sobrecarregar demais...** se não aí **você tem que ir** aumentando... conduíte bitola de fio...
 P: po::de sem problema... ((*o aluno olha para o professor*)) **tudo depende** é que é assim é:: **cada planta é uma PLANta** ((*fazendo que não*)) **você pode fazer** desse jeito **você pode fazer** de outro jeito... **não... tem um jeito fixo ó SE::Mpre** ((*com as duas mãos espalmadas, uma de frente para a outra, bate sobre a mesa*)) **desse jeito é::: variável**
 P: tá?
 P: **e acaba sendo outra coisa...** nossa não tinha nunca visto aquela porta aberta ((*ao observar alguém que abriu determinada porta mantida sempre fechada*))

Os dois discursos – o do aluno trabalhador e o do professor – parecem estar em relação de complementaridade interacional, conforme explicita o quadro 1 a seguir, cujos dados analisarei na sequência:

Aluno trabalhador (AT)	Professor (P)
eu posso	pode; sem problema
mas (2 x)	é que (2x)
aqui não vai sobrecarregar esse canduíte?	você tem que ver pra não sobrecarregar demais
em vez de	tudo depende
também	cada planta é uma PLANta; você pode fazer; fazer desse jeito, de outro jeito; não... tem um jeito fixo, ó, SE::Mpre desse jeito; é::: variável
teoricamente é uma coisa na prática é outra	e acaba sendo outra coisa... nossa não tinha nunca visto aquela porta aberta

Quadro 1: a complementaridade interacional dos discursos P-AT

Ao dizer “eu posso” em sua pergunta, o aluno demonstra ter certa *intuição prática* a respeito de como poderia executar sua tarefa. O professor a reconhece como legítima: “pode” e “sem problema”. Ao dizer “mas”, uma conjunção adversativa, o aluno parece contestar aquilo que é esperado dele teoricamente; o professor tenta explicar por meio da expressão de justificativa “é que...”. Ao perguntar “não vai sobrecarregar...?”, o aluno está prevendo certo

problema da execução teórica de seu trabalho e questionando o professor, que reconhece seu argumento, mas insiste com “você tem que ver pra não sobrecarregar demais”. Ao dizer “em vez de”, o aluno sinaliza que tem conhecimento e reconhece uma primeira possibilidade de execução da tarefa (a teórica), mas propõe outra; o professor relativiza com “tudo depende”. Ao usar “também”, o aluno demonstra que tem consciência de uma primeira forma válida de se realizar a tarefa (mais uma vez, a teórica), porém revela que gostaria de executá-la de outra forma igualmente válida; o professor responde dizendo que “cada planta é uma PLANta; você pode fazer; fazer desse jeito, de outro jeito; não... tem um jeito fixo, ó, SE::Mpre desse jeito; é::: variável”.

Finalmente, e como resultado dessa última colocação do professor, esse jogo discursivo leva o aluno a dizer abertamente, na interação, aquilo que está por trás de seu discurso e também do discurso do professor o tempo todo: “teoricamente é uma coisa na prática é outra”, com que o professor concorda (ou é obrigado a concordar?) prontamente: “e acaba sendo outra coisa”. O que chama muito a atenção nessa última fala do professor é sua imediata, repentina e brusca mudança de assunto: “nossa não tinha nunca visto aquela porta aberta”. Como se pode entendê-la ou interpretá-la? Será que o professor se sentiu desconfortável com o ponto a que a conversa chegou e decidiu mudar de assunto ao ver sua formação discursiva ameaçada? É uma questão para se pensar, juntamente com a questão da diferença de idade P-AT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A norma caracteriza-se por prescrever (ou ditar) uma ou um número limitado de maneiras de se realizar a tarefa. A prática se caracteriza pelas diversas – e, muitas vezes, inúmeras – possibilidades de execução da tarefa, sendo sua realização o referencial para a teoria. O discurso do AT (ou da prática) parece se configurar de modo a questionar a norma – proposta e representada pelo professor – e legitimar a si mesmo. O discurso do professor (ou da teoria) cede, na interação, aos questionamentos do aluno, apesar de, em certos momentos, procurar esconder e camuflar isso.

A conclusão a que se pode chegar a partir dessa análise é que, apesar de falar em nome da norma, o professor é um prático que parece não poder assumir sua posição, uma vez

que seu papel atribuído pela instituição é exatamente o de “advogado” da norma². O aluno, ao tentar legitimar seu conhecimento prático, acaba revelando que conhece e reconhece a norma, mas prefere pautar-se em sua experiência para lidar com os problemas que tem em mãos e resolvê-los.

Como professor que fui do centro de formação profissional ferroviário, acredito que posso dar um depoimento que servirá como conclusão final para este estudo. Dentre as disciplinas que ministrei na instituição, está a de “Via Permanente”, o termo técnico para “Estrada de Ferro”. No início do estudo dessa disciplina, era preciso apresentar aos alunos o sistema de vias permanentes com todos seus elementos constitutivos e suas respectivas funções. Fazia isso em função daquilo que a teoria, a norma prescrevia.

Quando os alunos, que também eram usuários do sistema ferroviário, saíam dessa aula e iam andar de trem, passavam a observar a Via Permanente de maneira diferente: procuravam enxergar na *prática* aquilo que o professor havia apresentado na *teoria*. O resultado é que voltavam para a aula seguinte dizendo: “Professor, não encontrei nas vias da empresa exatamente aquilo que você mostrou na sala de aula. Por quê?”. E, assim, logo me via tendo que dizer ou admitir o mesmo que dizia meu colega, foco deste estudo: na prática, a teoria acaba sendo outra. Como diz Delamotte-Legrand (2002: 131), “todo aprendiz tem, a todo momento, o direito de perguntar ‘para que serve o que me é ensinado em teoria?’ ou ‘como se pode explicar o que me é ensinado na prática?’”.

Trabalhar com os AT’s não me parece ser “*mais trabalhoso, difícil e complexo*”, como afirmavam meus colegas de trabalho. Parece ser apenas diferente. Este estudo e estas conclusões serviram para renovar e relançar entre nós, em uma nova base, os debates e discussões sobre essa questão. Isso motivou-me a continuar a fazer pesquisas sobre o embate existente entre teoria e prática em outras situações de interação professor-aluno, no âmbito da educação profissional. Para acesso aos resultados dessas pesquisas e para um aprofundamento sobre o problema abordado neste estudo, remeto os leitores a minha tese de doutorado (Lima, 2008).

² Esta conclusão a respeito da postura do professor inspira-se na seguinte afirmação de Ferreira (2002: 49) sobre o autor de um discurso evolucionista que se encontra em interação polêmica com um discurso acerca da criação: “no fundo ele é um criacionista que não quer assumir a sua posição”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
2. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
3. CAZDEN, Courtney. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. 2nd. ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
4. CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.
5. DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-e-SILVA, M. Cecília Perez; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
6. DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina Bentes. *Introdução à linguística II: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000/2006.
7. FERREIRA, Nilson Cândido. *Simulacros da criação: aspectos da polêmica Evolucionismo Versus Criacionismo*. 2002. Dissertação (mestrado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP.
8. FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969. (Ed. Bras.: Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986).
9. FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez (Questões da nossa época, 39), 2004.
10. FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade: meta, mito ou nada disso? A resposta de professores universitários*. 1987. Dissertação (mestrado em Educação) Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo.
11. LIMA, Anselmo Pereira. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno. *Linguagem em Dis(curso)*, v. 09, n.1, jan./abr., 2009. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>.
12. _____. (no prelo-a). Educação profissional e interação verbal: as perguntas dos alunos, as respostas do professor.

13. _____. (no prelo-b). Educação profissional e interação verbal: a função dos verbos modais “ter que” e “precisar” no diálogo professor-aluno.
14. _____. (no prelo-c). Educação profissional e interação verbal: vozes discursivas no diálogo professor-aluno.
15. _____. *Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL, PUC-SP, São Paulo. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.
16. _____. *A interação professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL, PUC-SP, São Paulo. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.
17. MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2005.
18. _____. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
19. _____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. F. Indursky. Campinas: Pontes, 1987/1997.
20. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
21. MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Trad. Gilmar Saint’Clair Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1998/1999.
22. PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas. (Projetos Paralelos – NURC/SP – 01), 2001.
23. SILVA, Luiz Antônio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos: V. 5.), 2002.
24. URBANO, Hudnilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas. (Projetos Paralelos – NURC/SP – 01), 2001.

RESUMO: Este texto apresenta uma análise de duas situações de interação professor-aluno, as quais materializam, durante a execução de uma tarefa em um centro de formação profissional, a polêmica existente entre teoria e prática. De um lado, foi examinada a interação de um professor com alunos jovens – sem um passado profissional em sua área de estudos – e, de outro, a interação desse mesmo

professor com alunos adultos – detentores de experiência profissional na área que estudam. As interações verbais em questão foram gravadas audiovisualmente e transcritas de acordo com as normas do projeto NURC. Como fundamentação teórica foram empregadas, principalmente, as noções de universo, campo e espaço discursivo propostas por Dominique Maingueneau. Os resultados mostram um professor que, ao assumir uma postura institucional pró-teoria, se revela um prático que não pode assumir sua posição. É na interação com os alunos adultos, mais do que na interação com os alunos jovens, que esse aspecto se manifesta de modo mais claro.

PALAVRAS-CHAVE: interação professor-aluno; discurso; polêmica teoria-prática.

ABSTRACT: This text presents an analysis of two situations of teacher-student interaction, which – during the execution of a task in a professional training center – materialize the polemic that exists between theory and practice. The interaction of a teacher with young students – who have no professional past – was examined. The interaction of this same teacher with adult students – who do have some professional experience in the area they are studying – was also investigated. These verbal interactions were audiovisually recorded and later transcribed according to the standards established by the NURC project. Dominique Maingueneau's theoretical notions of universe, field and space of discourse are the main concepts employed in the analyses. The results show a teacher who, despite institutionally standing on the side of theory, reveals himself as a pragmatist who can't be in the interactions who he really is. It is in the interaction with the adult students, more than in the interaction with the young ones, that this aspect manifests itself in a clearer way.

KEYWORDS: teacher-student interaction; discourse; theory-practice polemic.

Recebido no dia 17 de março de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 26 de julho de 2009.