

MARTINS, João Vitor; MELO, Sandra Helena Dias de. Aprender - refletir - ensinar: a simetria invertida percebida na prática pedagógica dos licenciandos em letras. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e62091, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e62091>

APRENDER - REFLETIR - ENSINAR: A SIMETRIA INVERTIDA PERCEBIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS LICENCIANDOS EM LETRAS

LEARNING - REFLECTING - TEACHING: THE INVERTED SYMMETRY PERCEIVED IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF UFRPE UNDERGRADUATE STUDENTS IN LANGUAGE TEACHING AND LITERATURE

João Vitor Silva MARTINS
(Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE)
joaov_sm@outlook.com¹

Sandra Helena Dias de MELO
(Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE)
sandra.dmelo@ufrpe.br²

RESUMO: Neste trabalho, temos por objetivo identificar as ideologias linguísticas no discurso de professores aprendizes no que diz respeito à articulação entre o aprender e o fazer da formação inicial por meio da simetria invertida na educação básica. Como recorte teórico-metodológico, assumimos uma perspectiva qualitativa e etnográfica com base nas ideias da pragmática. Para tal, utilizamos como *corpus* questionários e transcrições de encontros coletivos realizados com um grupo focal formado por estudantes do curso de letras da UFRPE. Após a análise do corpus a partir principalmente da modalização no discurso dos participantes do grupo focal, foi possível perceber o quanto o exercício da simetria invertida pode oferecer, havendo diálogo e acompanhamento na formação e prática docente dos licenciandos, uma experiência formativa aos professores aprendizes, uma vez que esses problematizam e avaliam sua prática docente na relação rotativa entre o aprender, o refletir e o ensinar a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente inicial; Simetria invertida; Ensino de Língua Portuguesa; Ideologias linguísticas.

¹ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/Recife. Agradecemos o apoio do CNPq pela bolsa de pesquisa de iniciação científica.

² Professora Dr^a lotada no departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Recife - UFRPE/Recife.

ABSTRACT: *In this article, we aim to identify the linguistic ideologies in the discourse of teachers-to-be regarding the articulation between learning and procedures in initial training through the tactics of inverted symmetry in basic education. For our theoretical-methodological perspective, we adopt a qualitative and ethnographic perspective based on the ideas of the Pragmatics. For this purpose, our corpus consists of questionnaires and transcripts of collective meetings held within a group formed by UFRPE undergraduate students in language teaching and literature. After analyzing our corpus approaching the participants' discourse modalization, it was possible to understand how the exercise of inverted symmetry enables a formative experience for apprentice teachers, proposing dialogue and following up the formation and the subsequent apprentice teachers' teaching practice, since they problematize and evaluate their teaching practice in the rotating relationship between learning, reflecting, and teaching the language.*

KEYWORDS: *Initial teacher training; Inverted symmetry; Portuguese Language Teaching; Linguistic ideologies.*

1. Introdução

Sabemos que é no processo da formação inicial que os licenciandos vão se constituindo como professores e que não há um momento específico em que o vir-a-ser docente acontece ou, principalmente, finda. A formação docente é um processo contínuo que formalmente se inaugura na formação inicial e segue por toda formação continuada de professores. Ainda na formação docente inicial, os professores aprendizes têm como campo de atuação, cada vez mais, o chão da escola (Garcia, 2010), onde atuam tanto na posição de estagiários auxiliares, quanto na de estagiários *regentes*. Aqui reside a comprovação da importância do debate em torno desse tema.

Por considerar todo o processo formativo e reflexivo necessário para quem desenvolve a atividade professoral, entendemos que é o diploma que regulariza e garante os direitos e deveres básicos e essenciais do profissional da educação conhecido como docente. No entanto, nem todos que ensinam ou exercem a atividade docente são diplomados. Eis o caso do licenciando em estágio supervisionado obrigatório (ESO) ou em estágio não obrigatório (ENO). Nesse último caso, não podemos desconsiderar o fato de que muitos licenciandos que estão vivenciando o ENO acabam assumindo as mesmas (ou quase todas) atribuições de um professor licenciado: planejamento de aula, regência dos conteúdos, elaboração de avaliações/provas, lançamento de notas, participação em conselhos de classe e até mesmo reunião entre pais/responsáveis e mestres. Em

grande parte dos casos, infelizmente para quem está se formando e para a sociedade de uma forma geral, não há supervisão de qualquer profissional graduado que aproveite essas experiências para orientar o estagiário e refletir sobre os modos de fazer docente. De um ponto de vista legal, pedagógico e formativo, os estagiários precisavam ser acompanhados no planejamento e execução de todas as atividades realizadas. Isso, porém, não tem ocorrido assim. Mesmo considerando o fio da navalha em que tomar partido disso possa nos colocar, parece-nos imprescindível reivindicar que as instituições formadoras — universidade e escolas de ensino básico — considerem o ENO como um (possível) espaço para aprendizado da (e na) prática, garantindo-se supervisão adequada para esses professores aprendizes.³ Nesse contexto, as instituições devem se perguntar até que ponto podem contribuir para essa discussão e quais são os direitos e deveres de um estagiário, não apenas auxiliando esse professor aprendiz/licenciando em formação, mas também cobrando das autoridades competentes fiscalização para o cumprimento da lei de estágio.

Neste trabalho, porém, não nos compete discutir o *desvio* de função vivido por esses professores em formação⁴, mas compreender se essas e outras experiências de ensino de língua portuguesa enquanto esses sujeitos estão na graduação possibilitam algum tipo de reflexão que garanta o desenvolvimento da formação docente inicial. Esse exercício de refletir sobre a prática, principalmente estando na formação inicial, nos leva ao processo de simetria invertida que, para Ferreira e Gonçalves (2019: 2), é:

[...] a ação antecipada de docência, caracterizando-se como uma possibilidade para que o licenciando possa começar a sentir-se professor, passando a constituir a sua identidade docente.

Dessa maneira, objetivamos discutir as ideologias linguísticas no discurso desses professores aprendizes no que diz respeito à articulação entre o aprender e o fazer da formação inicial por meio da simetria invertida na educação básica.

Este artigo está dividido em duas partes principais. Inicialmente, trata-se do recorte teórico-metodológico em que se apresentam as bases utilizadas, em especial o trabalho com a nova pragmática (Bloomaert,

³ Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, não haveria estagiário *regente*, mas estagiário supervisionado. No entanto, é muito comum haver estagiários em escolas de ensino básico assumindo a sala de aula sozinho. Nesse trabalho, utilizaremos o termo *estagiário regente* para esse último caso.

⁴ Isso não quer dizer que tal fato seja desinteressante ou desnecessário para o debate, pelo contrário. Apesar da importância e da contemporaneidade do tema, seria recomendado um trabalho específico.

2014; Rajagopalan, 2010) e com a simetria invertida (Ferreira; Gonçalves, 2019). Em seguida, apresenta-se a análise dos instrumentos de pesquisa usados, de modo a revelarem-se, a partir da modalização do discurso dos sujeitos da pesquisa, a simetria invertida na prática pedagógica e as crenças desses sujeitos sobre a língua que ensinam.

2. Recorte teórico-metodológico

É fundamental que os professores em formação inicial estejam constantemente debatendo a docência, reconhecendo se os conhecimentos que eles desenvolvem e aprendem nessa fase são úteis ao vir-a-ser docente. A simetria invertida se constitui como um dos processos de reflexão sobre a prática a revelar muito do saber e do fazer docente na formação inicial, visto que, segundo Fraiha-Martins (2014 *apud* Ferreira e Gonçalves, 2019: 2), ela “possibilita ao futuro professor mobilizar os conhecimentos adquiridos, transformando-os em ação”, a exemplo de quando, na formação docente inicial, o licenciando modela a sua prática docente de acordo com a observação e o conhecimento adquirido com outros professores e reflete sobre seu trabalho docente. Neste estudo, nos propomos a discutir as ideologias linguísticas cujo conceito corresponde às crenças, ideias e percepções sobre a língua e, conseqüentemente, nesta investigação, sobre o ensino de língua portuguesa na prática docente dos participantes do grupo focal, atentando-nos para o uso da língua (ou do seu ensino) como modo de produção de significados desempenhado por pessoas situadas socialmente (Blommaert, 2014).

Segundo Nascimento (2009: 1376), “A modalização ou modalidade é uma estratégia argumentativa que imprime, no enunciado, uma avaliação ou ponto de vista de um locutor sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação”. Dessa forma, podemos entender o propósito ou o sentido dos atos de fala dos sujeitos à medida que eles tomam posições e revelam as suas crenças e seus valores no que diz respeito às reflexões sobre a formação docente inicial e a prática pedagógica relacionadas às concepções em torno (do ensino) da língua portuguesa.

Seguramente compreender os sujeitos situados socialmente confirma a relevância do contexto, cuja análise revela a importância de o pesquisador levar em consideração as proposições dos sujeitos em escolher (selecionar, eleger) determinadas construções discursivas para ressaltar o que afirmam, o que rejeitam, ou até mesmo para revelarem as incertezas sobre um acontecimento/uma afirmação. A noção de contexto total (Mey, 2014) se encarrega da análise dos aspectos espacial e temporal, a exemplo da observação dos participantes, das

possibilidades, experiências, restrições, imposições, enfim, das condições de produção da formação docente. Entendemos, diante disso, a diferença e importância que faz o contexto total na hora de analisar o discurso sobre a relação do professor aprendiz com a ação consciente e reflexiva necessária no processo contínuo da simetria invertida.

Desenvolver um trabalho seguindo as concepções teóricas da nova pragmática (Mey, 2014; Rajagopalan, 2010) nos leva a querer compreender não somente um evento de forma isolada, alheia aos sujeitos participantes da ação, mas, como diria Mey, o seu contexto total, isto é, o contexto no tempo e espaço em que esses [sujeitos] estão inseridos; principalmente se for levado em conta que o evento em evidência é a formação docente inicial, lugar/momento no qual se espera que ocorra o exercício constante de aprendizado e, conseqüentemente, de questionamentos, de confirmações e de transformações de saberes. Assim, utilizaremos neste trabalho uma perspectiva qualitativa e etnográfica (Garcez; Schulz, 2015; Minayo, 2001) por meio de um paradigma indiciário (Leandro; Passos, 2021) a partir dos quais se origina a análise das impressões, crenças, (in)certezas, obrigações dos participantes do grupo focal que, mesmo não acompanhados nos seus espaços físicos de atuação docente, permitem a observação de aspectos (não)marginais pela narrativa e pelos sentidos situados reportados pelo grupo. Nessa visada, compreende-se que, embora o número de alunos acompanhados seja pequeno, um total de seis⁵, faz-se representativo de um grupo maior que se inscreve num espaço-tempo comum.

Neste artigo, foram analisados três encontros e um questionário realizados com o grupo focal vinculado ao projeto de pesquisa, num universo total de seis questionários semiestruturados e mais de oitocentos minutos de transcrição (Marcuschi, 1997) entre encontros coletivos e entrevistas individuais. Para tanto, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de ensino superior onde os sujeitos voluntários cursam a licenciatura. Na análise dos instrumentos de pesquisa, apresentamos apenas as duas primeiras letras iniciais de codinomes criados pelo grupo de pesquisa para preservação da identidade dos integrantes do grupo focal.

No que diz respeito à articulação entre o aprender e o fazer no exercício da simetria invertida, relacionando-a às ideologias linguísticas, foram identificados e analisados os modalizadores epistêmicos e

⁵ Formado durante a pandemia Covid-19 após bastante divulgação e três tentativas de seleção, o grupo foi iniciado com sete participantes, havendo, nos 22 meses de acompanhamento, apenas uma desistência. Como a maior parte do tempo desse trabalho se deu numa época de grande restrição sanitária, as reuniões e aplicação de questionários foram realizados de forma remota. O recorte aqui apresentado traz discussões realizadas principalmente no primeiro ano.

deônticos (Barbosa, 2017; Nascimento, 2009; Koch, 2005) no discurso dos professores em formação. A modalização epistêmica indica quais são as considerações sobre o valor de verdade do conteúdo proposicional. Existem três tipos de modalização epistêmica: epistêmica asseverativa (o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição); quase-asseverativa (o falante considera o conteúdo da proposição quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada); e delimitadora (que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição) (Nascimento, 2009: 1372). A modalização deôntica indica que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente (Nascimento, 2019: 1372). No que tange à análise dos dados, utilizamos o **negrito** como recurso para destacar as modalizações identificadas no discurso dos fragmentos analisados. Dos 9 encontros coletivos realizados com o grupo focal, utilizamos trechos de 3 encontros e dados de 1 questionário semiestruturado dos 6 que foram aplicados.

A partir desse recorte, identificamos os modalizadores epistêmicos e deônticos nos discursos dos sujeitos para perceber como eles entendem, o que acreditam e o que percebem como necessidade e/ou obrigação na prática docente acerca da concepção e do ensino de língua portuguesa a partir do exercício da simetria invertida.

3. Resultados e discussão

Analisamos a posição dos professores aprendizes sobre temas que envolvem a ecologia escolar em sua integralidade, considerando a relação com os estudantes, a equipe gestora, o processo de elaboração didática e a avaliação. Por meio dos encontros coletivos e questionários semiestruturados, foi analisado como esses sujeitos em formação percebiam o seu fazer docente ao “pensar (estudar), refletir, construir e propor o ensino [...]” (Ferreira; Gonçalves, 2019: 2), principalmente em relação ao interesse desta pesquisa na simetria invertida e nas ideologias linguísticas, isto é, nas crenças em torno da língua e de seu ensino. Desse modo, durante os debates, foi inevitável não tocar em questões da relação entre a prática pedagógica dos professores aprendizes e sua visão sobre a experiência na formação inicial, sobretudo porque essa simetria invertida é estabelecida pelo elo entre a significação e aplicação do conhecimento (Araújo, 2005), e, neste trabalho, principalmente sobre conceitos, ideias e crenças sobre língua portuguesa.

É possível perceber como essa relação tem influenciado no planejamento e na idealização da prática docente dos professores em formação a partir da didatização dos saberes, por meio da simetria invertida instituída, uma vez que as experiências acadêmicas são

refletidas e ponderadas pelas práticas pedagógicas de outros licenciandos e de seus professores. No exemplo 1, a seguir, fica em evidência a avaliação do sujeito em torno do ensino da gramática "normativa"⁶ na universidade e do quanto poderiam ser mobilizadas discussões que facilitassem a didatização dos assuntos se esses fossem abordados na universidade com o mesmo propósito esperado na educação básica. Vejamos o excerto:

Exemplo 1:

VI: eu senti falta da gramática normativa porque isso que é exigido na sala de aula pelo menos na experiência do: desse agora eh: a gente pode ver que isso é dado pelo professor ((refere-se ao professor do ensino básico)) e às vezes ele não tem e ele **tem que ir** buscar sozinho na leitura eh: individual né' eh: se isso fosse de repente discutido em sala de aula não só se tá certo ou se tá errado mas se ela fosse mais bem aprendida na universidade **acho que** isso ajudaria a replicar melhor isso em sala de aula de uma forma melhor mas eh estudar eu **acho que** não poderia ser desperdiçado esse essa oportunidade' uma outra coisa é que:: (+) as estratégias que eu vejo em sala de aula eh/ eu tento replicar (*fragmento extraído do 2º encontro coletivo realizado com o grupo focal*)

Nesse fragmento, é possível perceber a preocupação de VI em relação à prática docente, que, para esse sujeito, depende fundamentalmente do conhecimento de língua, especificamente da gramática. Isso se confirma pelo uso da modalização deôntica indicando que, mesmo o professor não tendo o domínio de um determinado conteúdo em sua totalidade, ele *tem que ir buscar sozinho*, enunciando a ideia de obrigatoriedade da prática. Observamos como se revela a sensação de solidão do graduando em sala de aula, como se esse, diante da sua dificuldade de enfrentar o (ensino de) conteúdo gramatical, se sentisse "sozinho", o que colabora no argumento de VI sobre a necessidade de a universidade explorar mais componentes curriculares voltados para o ensino-aprendizado da gramática de língua portuguesa. Por outro lado, a ocorrência do modalizador epistêmico quase-asseverativo (*acho que*) imprime a ideia de possibilidade. Pelo contexto de uso no discurso em análise, podemos perceber que o professor aprendiz tenta referenciar mais de uma vez a sua sugestão de maneira atenuada, parecendo menos assertiva, ainda assim de forma convicta: há uma crença que o conhecimento da gramática supriria completamente as

⁶ Deve-se destacar aqui que se percebe na designação do modelo da gramática uma certa oscilação. Há momentos que, de fato, parece ser uma reivindicação de um modelo que prescreva a língua para o ensino, em outros, percebe-se uma reivindicação de mais componentes curriculares para discussão da gramática do português e da sua aplicação em sala de aula numa perspectiva formalista.

exigências da educação básica. Primeiro o sujeito sugere (*mas se ela fosse mais bem aprendida na universidade*), logo depois utiliza a modalização epistêmica acompanhada de um verbo no pretérito imperfeito do indicativo, apresentando uma possibilidade ou uma hipótese considerada positiva em relação à condição afirmada anteriormente (*eu acho que isso ajudaria a replicar melhor*). Logo depois utiliza pela segunda vez o adjetivo superlativo 'melhor' que caracteriza e estima um valor a sua sugestão, comprometendo-se mais com sua posição de que essa seria uma boa forma de lidar com o problema (*ajudaria a replicar melhor isso em sala de aula de uma forma melhor*). O sujeito vai além e afirma, mais uma vez utilizando-se da modalização epistêmica (*eu acho que*), a sua posição por acreditar que *não poderia ser desperdiçado esse essa oportunidade*, revelando-nos uma certa insistência naquilo que acredita por meio dessa cadeia referencial, retomando assim a reivindicação de uma exploração maior do ensino de gramática "normativa" na universidade e como essa adoção poderia trazer melhores frutos para a educação básica e para a formação docente inicial. VI não é o único sujeito a reivindicar o ensino da gramática (normativa) para o curso de letras. Apesar de se perceber uma oscilação no discurso de parte do grupo focal quando se faz referência à gramática "normativa", uma vez que a reivindicação não corresponde sempre à ideia de prescrição, mas ao desejo do ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais com ênfase na norma padrão, nota-se a forte presença da ideologia linguística da gramática tradicional/prescritiva. Tal crença é sempre vista quando se trata de algo esperado na educação básica.

Sendo essa gramática um modelo que prioriza uma visão prescritiva da língua (MARTELOTTA, 2010), os professores aprendizes, obrigados a ensinar a língua padrão e a norma culta, parecem encontrar nessa ideologia linguística o único caminho para dar a resposta que a escola tanto exige. Não nos esqueçamos de que o ensino de língua portuguesa na escola ainda se apoia bastante numa visão tradicional. Em relação ao desejo de replicação desse sujeito por uma gramática normativa não ensinada na universidade, mas aparentemente exigida pela escola, percebe-se uma incompreensão da ideologia linguística predominante na universidade em relação à (ao ensino de) língua e uma ideologia linguística oriunda da escola. Nesse sentido, até que ponto esse desejo é fruto da mobilização de conhecimentos produzidos na formação docente iniciada na universidade? Até que ponto essa replicação representaria um desejo de corresponder ao que é aparentemente exigido na educação básica? A nosso ver, a simetria invertida só pode ser fruto de uma reflexão crítica do conhecimento adquirido. Portanto, esse desejo de replicação mereceria uma maior reflexão sobre a própria prática docente.

Exemplo 2:

MI: eu fui aprendendo estudando é nessa questão de fazer pesquisar em várias fontes olhar o comportamento desse ou daquele professor e tirar o melhor (*fragmento extraído do 1º encontro coletivo com o grupo focal*)

A utilização dos termos *replicar*, no exemplo 1, e *tirar o melhor*, no exemplo 2, referente ao ensino ofertado na licenciatura, nos revela o quanto esses professores em formação acreditam que o que é experienciado na universidade pode ser replicado nas suas aulas. No entanto, é preciso ligar um alerta para o exercício da replicação, uma vez que é preciso discernimento para separar uma mera reprodução de uma referência que é usada com consciência pedagógica. Tais afirmações dos sujeitos do grupo focal em certa medida explicitam a importância da discussão do processo de simetria invertida, uma vez que "experenciar é ter uma presença consciente e reflexiva nas ações formadoras das quais participa." (Ferreira; Gonçalves, 2019: 6).

Nos encontros do grupo focal, foi percebido que os professores aprendizes buscam de forma solitária, a partir de leituras individuais e do auxílio de outros mecanismos de pesquisa, a complementação necessária para a execução das aulas. Muitas vezes, é possível atribuir o sentimento de solidão experimentado pelos participantes como resultado do ENO, considerando-se o fato de que, em geral, esses estagiários assumem as turmas como se fossem professores regentes, não sendo acompanhados por nenhum outro professor em sala de aula. Esse tipo de estágio é extremamente comum entre os licenciandos do curso de letras e, a exemplo da realidade vivenciada pelo grupo focal, tem funcionado de forma muito precária, se for levado em conta o papel que um estágio precisava oferecer.

Compreendemos que a formação docente inicial deve ser o lugar de aprendizado no qual os professores em formação podem errar, assim como podem e, principalmente, precisam refletir sobre o erro com a supervisão de professores formados para conduzi-los a pensar criticamente a prática docente. Por isso não deveria haver uma substituição de um professor regente por um professor estagiário ou contratado informalmente, apesar da qualidade e do empenho de muitos licenciandos. Pode-se entender, a partir desse contexto, a necessidade desses sujeitos em buscar, na prática pedagógica dos seus professores, recursos didáticos para a sua prática. Nessa situação, a replicação fortalece a replicação docente.

Em outro momento, por meio dos questionários semiestruturados, os professores aprendizes expuseram quais os materiais de apoio utilizaram (e se utilizam) no planejamento de suas aulas e no estudo dos conteúdos a serem ministrados. Todos responderam que fazem uso de

pelo menos dois materiais de apoio⁷, sendo as videoaulas a opção selecionada por todos os participantes e o livro didático, em um grupo formado por sete pessoas, indicado por seis deles.

Exemplo 3:

ED: e aí a gente vai **ter que** lidar com os meninos do sexto ano assim que querem participar muito e falar muito' com o colega e se levantar e aí a gente **tem que** conseguir prender essa atenção e aí eu lembrava lá de didática e meu deus' o que é que eu vou fazer agora (*fragmento extraído do 2º encontro coletivo do grupo focal*)

No exemplo 3, observamos a utilização de modalização deôntica (*vai ter que lidar e a gente tem que*) reconhecendo certo fazer docente como obrigatório, como uma maneira de indicar umas das tarefas do professor referente à maneira de agir com seu alunado, e como se torna um desafio estabelecer essa relação com a imprevisibilidade da ação de ensinar. Sendo assim, o sujeito recorre a disciplina de didática que cursou na universidade para tentar encarar a situação pelo processo de simetria invertida, mobilizando um conhecimento adquirido na formação inicial, para colocá-lo em ação na sua prática docente (Ferreira; Gonçalves, 2019).

O trecho a seguir retoma os obstáculos dos professores aprendizes com o ensino da gramática. É apontada, agora, uma reflexão dos motivos que justificam a falta que os alunos apresentam em relação ao desenvolvimento do conteúdo na universidade: o curto tempo e a quantidade de conteúdos a serem trabalhados.

Exemplo 4:

ED: é algumas dúvidas também em relação a ah sei lá graMÁTica a gente **tem que** aprofundar um pouco **eu acho/eu creio** que até pelo próprio tempo assim (+) apesar de ser quatro anos e meio é muita coisa pra gente estudar pra gente (incompreensível) e aí acaba que a gente **tem que** estudar em casa e vai aprendendo mais pra frente vai aprendendo na faculdade e até quando a gente sair daqui vai continuar aprendendo né' (*fragmento extraído do 2º encontro coletivo do grupo focal*)

ED, um dos sujeitos do grupo focal, avança na reflexão de que o aprendizado deve acontecer de maneira processual, sem que haja um

⁷ Os materiais de apoio apontados no questionário semiestruturado foram (1) gramáticas ou livros de gramática; (2) livros didáticos; (3) apostilas; (4) videoaulas; (5) outro(s). Tivemos uma abstenção no espaço reservado para a indicação de *outros* materiais de apoio.

momento em que 'o aprender' seja alcançado, já que, para esse sujeito, o aprendizado continua após a saída da universidade. Além disso, a afirmação se dá pelo uso de modalização deôntica (*aí acaba que a gente tem que estudar em casa*), que expressa a proposição do sujeito em relação a algo que acredita que deve acontecer no sentido de necessidade, haja vista ter que ser autodidata considerando o grande número de conteúdos no tempo de formação. Podemos inferir, assim, o quanto ED se posiciona em relação aos processos da sua formação considerando os fatores que influenciam na proposta didática do seu curso.

O exemplo 4 confirma a posição de Barbosa (2017) quanto à modalização ser a gramaticalização das crenças pela mudança no discurso do sujeito. Um exemplo disso é quando ED trunca sua fala substituindo o *eu acho* pelo *eu creio*, levando em conta que a mudança de um pelo outro, nesse contexto, não mudaria o sentido e nem o objetivo do que se afirmou, embora ED pareça querer enfatizar sua confiança naquilo que afirma. No que se refere à relevância do trabalho com a gramática ou de conteúdos gramaticais na universidade, podemos apreender, no discurso desse professor em formação, a noção de que o aprofundamento em relação ao ensino que deverá ser ministrado na educação básica é uma etapa necessária na vida do professor, indo além do que é oferecido pela graduação. Por outro lado, vale ressaltar que se ancora nas crenças dos sujeitos uma maior importância para assuntos que dizem respeito a conteúdos gramaticais, indicando como as ideologias linguísticas da língua identificam a "gramática" como o principal eixo a ser ensinado, perdendo-se relevância da prática pedagógica por meio da integração entre eixos de ensino.

Exemplo 5:

MI: é como se fosse somente esses conteúdos gramaticais que você **tem que** arrancar da raiz' passar naquela máquina ou seja a máquina é você né' você **tem que** filtrar aquilo e dar o que há de melhor pra o seu aluno pra que ele não se canse' pra que ele não se sinta incapaz' para que ele não se sinta não protagonista da sua história' (*fragmento extraído do 4º encontro coletivo do grupo focal*)

Em outro encontro coletivo, MI assume a preocupação em filtrar o que precisa transpor na sua prática docente em relação ao conteúdo aprendido na universidade. O professor aprendiz revela que há o desejo de ensinar tudo o que tem aprendido aos seus estudantes, mas que, em um determinado momento, compreendeu que precisava moldar o que era aprendido do que é ensinado, pois o conteúdo não pode ser meramente "despejado" nos estudantes, ou seja, meramente reproduzido. Esse

movimento de problematizar, refletir e avaliar a prática docente é bastante comum no processo da simetria invertida, haja vista que o licenciando é sujeito da sua própria formação pela observação e análise das experiências que vivencia (Ferreira; Gonçalves, 2019).

A formação docente inicial é o lugar de apreciação das primeiras práticas pedagógicas dos licenciandos no processo do vir-a-ser docente com todos os obstáculos e imprevistos comuns à sala de aula. Como podemos observar no exemplo 6, AL descreve um pouco das dificuldades de ter que lidar com duas metodologias durante o período de pandemia e do ensino híbrido.

Exemplo 6:

AL: eu **acho que** mesmo a gente tentando planejar algo vai sempre fugir do seu planejamento e eu tô aprendendo a lidar com isso agora já fiquei mais nervosa' hoje nem tanto mas lidar com os alunos no ensino híbrido também tá sendo uma tarefa grande (+) porque você **tem que** lidar com dois tipos de alunos né' o aluno que aprende presencial e o aluno que tá aprendendo virtual/ então são duas metodologias que você vai utilizar totalmente diferente (*fragmento extraído do 1º encontro coletivo do grupo focal*)

Essas adaptações são bastante comuns na prática docente e levam os professores (formados e em formação) a buscar maneiras de agir na urgência, visto que "o professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e, apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir qual caminho seguir para atingir seus objetivos." (Ferreira, 2007: 63). É recorrente no discurso dos sujeitos, que compõem o grupo focal, a insatisfação em torno dessa distância estabelecida entre o professor e o aluno devido às condições impostas durante o período pandêmico. Por conta disso, não faltaram tentativas de adequar a "maneira de fazer escola" no mundo das ferramentas digitais e tecnológicas; algumas se aproximaram mais do que outras ao que consideramos habitual para uma aula de língua portuguesa no que se refere às trocas, à interação, à percepção do entendimento (ou do não entendimento) do que se ensina. Apesar disso, para os professores aprendizes, ficou clara a dificuldade tanto na tentativa/manutenção da interação professor-aluno quanto na compreensão da construção do conhecimento por parte dos alunos.

A construção da identidade docente pelo repertório da própria prática é bastante importante se considerarmos as experiências que os professores em formação vão adquirindo durante a prática docente. E essa construção foi bastante requisitada durante o momento excepcional do ensino remoto e híbrido, embora esse seja um assunto para outro trabalho. Especificamente em relação à discussão da simetria invertida, quando AL afirma que não fica tão nervoso quanto ficava em outro

momento, podemos constatar a importância de uma formação docente inicial prática e reflexiva em relação ao ensino de língua. A experiência apoiada na formação revelada por meio da simetria invertida é transformadora.

4. Considerações finais

Em todos os fragmentos foi possível identificar os professores aprendizes questionando, refletindo e avaliando a prática docente com o intuito de pontuar as suas dificuldades e indicar suas percepções sobre o que eles têm vivenciado na formação inicial e posto em prática na educação básica. Consideramos que o exercício da simetria invertida no que tange à relação com os alunos, com seus pares e com seus professores universitários pela significação e aplicação do conhecimento, tem proporcionado aos professores em formação inicial a aprimoração de sua prática docente; além disso, tem auxiliado a consolidar uma ação constante de reflexão tão importante na docência.

Deve-se destacar que, mesmo considerando a relevância do exercício pela replicação, o espelho de si pelo outro precisa ser refletido de modo que essa alteridade incorporada pelo docente em formação inicial também seja fruto de uma leitura mais consciente das propostas pedagógicas e dos conceitos e crenças relativos à língua que estão por trás das experiências exitosas do professor que cativa o olhar do aprendiz. A imitação do outro pode ser uma *faceta de dois gumes*.

Nessa esteira de raciocínio, percebe-se, a partir da análise da presença da modalização na narrativa dos professores aprendizes, além de indícios da solidão de certos estágios e preocupação com o fazer docente, uma crença no conhecimento gramatical como a essência do ensino de língua ou mesmo a solução para o trabalho docente. Essa concepção é revelada, muitas vezes, a partir de uma postura ou crença mais tradicional em relação à (ao ensino de) língua, depositando-se muito peso na forma. Mesmo que se justifique ser essa uma exigência da escola básica, por que não dizer ideologia linguística, o grupo focal passa a interpretar a gramática como sendo tão especial que parece desprender-se do discurso e de outros eixos de ensino da língua, favorecendo uma perspectiva linguística mais tradicional no fazer docente. Nesse momento, parece perder-se ou ficar enfraquecida a visão interacionista de língua ou o valor da prática pedagógica que acolhe o projeto de dizer do alunado no ensino-aprendizado de língua, da relação gramática, forma e discurso, dos modos de dizer e ver a língua, tão caros a uma ideologia linguística que se proponha mais libertadora. Não se trata, nem de longe, de negar a importância do conhecimento da forma gramatical, mas de se observar que, nos primeiros passos no chão da escola, muitas vezes dados antes

da conclusão da licenciatura, é necessário não deixar o licenciando sentir-se sozinho, para o fortalecimento da sua consciência docente e para que não se enfraqueçam ou desapareçam questões importantes para o futuro professor.

A conquista da autonomia docente, do vir-a-ser professor como exercício constante, apenas pode ser fruto da experiência consciente do para quê, por que ensinar/aprender língua, enfim, dos fins pedagógicos que estão atrelados à educação linguística que se pauta no cotidiano da docência. Essa consciência pedagógica do que se faz na educação linguística seguramente contribuirá para reflexão das ideologias linguísticas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa que permeiam o campo educacional, garantindo ao professor mais consciência da sua prática docente.

Indubitavelmente o despertar dessa consciência, no que se compreende como simetria invertida relacionando-a às crenças e concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino, precisava ser acompanhado, ser experimentado/vivenciado com mais discussão, mais observação por parte dos licenciandos. Mas nem sempre é isso que temos nos estágios e nas experiências de ensino vivenciadas, a exemplo do que se constatou no grupo focal acompanhado nesta pesquisa. A escuta, as trocas e a discussão sobre as práticas pedagógicas são indispensáveis e fundamentais para uma cultura docente crítica, emancipatória e lúcida, para o melhor exercício da simetria invertida.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, R. M. de L. A Articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. In: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.) *A lógica das competências na formação docente*. Belém: Edufpa, 2005, p. 113-128.

BARBOSA, J. C. F. Modalização epistêmica em artigos científicos da área de pedagogia. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais (SINALGE), Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. Campina Grande-PB, v.4, 2017, p. 1-11. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27447>>. Acesso em: mar. 2023.

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Org). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.

MARTINS, João Vitor; MELO, Sandra Helena Dias de. Aprender - refletir - ensinar: a simetria invertida percebida na prática pedagógica dos licenciandos em letras. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e62091, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B. et al (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 51-64.

FERREIRA, S.; GONÇALVES, T. V. O. A simetria invertida como possibilidade de constituição do professor reflexivo. In: *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Natal, 2019. p. 1-7. Disponível em <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1197-1.pdf> Acesso em: mai. 2021.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, 31-especial, p. 1-34, 2015.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. *Referenciação e Discurso*. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.; BENTES, A.C. (Org.). São Paulo: Contexto, p. 33-52, 2005.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C.L.B. (2021). O paradigma indiciário para análise de narrativas. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p.1-28.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTELOTTA, M. E. da. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. da (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 43-70.

MEY, J. Sequencialidade, contexto e forma linguística. In: SILVA, D.N.; FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C. N. (Org). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p.129-144.

MINAYO, M. C. S. COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*. Santa Maria, vol. 40, n. 40, p. 139-153, ago. 2018.

NASCIMENTO, E. P. do. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: Congresso Internacional da ABRALIN, 6., João Pessoa. *Anais da ABRALIN*, João Pessoa: Editora Idéia, 2009. p. 1369-1376. CD-ROM.

RAJAGOPALAN, K. A nova pragmática: faces e feições de um fazer- relato de uma trajetória pessoal. In: RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Nova pragmática: fase e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 7-19.

MARTINS, João Vitor; MELO, Sandra Helena Dias de. Aprender - refletir - ensinar: a simetria invertida percebida na prática pedagógica dos licenciandos em letras. *Revista Intercâmbio*, v.LIIII, e62091, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Recebido em: 20/05/2023
Aprovado em: 21/11/2023



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada