

CONVERSAS EXPLORATÓRIAS: À PROCURA DE ENTENDIMENTOS

Gysele da Silva Colombo Gomes¹

Inés Kayon de Miller²

Clarissa Menezes Jordão³

RESUMO: Em resposta à chamada de trabalhos para o dossiê "Novas órbitas para (in)formação de professores de línguas", sentimo-nos instigadas a discorrer sobre questões de formação que têm emergido no cenário mundial e que apresentam lacunas a serem preenchidas. Assim, este texto apresenta as reflexões de três professoras formadoras envolvidas em uma conversa exploratória (Allwright; Hanks, 2009, Miller, 2012, 2013; Colombo Gomes, 2014; Barreto et al., 2019; Colombo Gomes; Miller, no prelo; Nunes, 2022). Na conversa, tivemos como objetivos refletir sobre: (i) a (não)prontidão dos cursos de licenciatura para as demandas de um novo tempo de diferentes perspectivas *glocais*; (ii) *as relações entre* nossos contextos de formação de professores e; (iii) a forma como a formação de professores de línguas pode contribuir para a mitigação da hierarquização onto-epistemológica e da desigualdade de raça, classe, gênero, culturas e língua.

Palavras-chave: Conversa Exploratória; Formação de Professores; Prática Exploratória; Decolonialidade.

ABSTRACT: In response to the call for papers for the dossier "New orbits for language teacher education", we felt instigated to discuss issues that have emerged on the world stage and that present gaps to be filled. Therefore, this text presents the reflections of three teacher educators involved in an exploratory conversation (Allwright; Hanks, 2009, Miller, 2012, 2013; Colombo Gomes, 2014; Barreto et al., 2019; Colombo Gomes; Miller, in press; Nunes, 2022). In the conversation, we aim to reflect on: (i) the (non)readiness of undergraduate courses for the demands of a new time from different glocal perspectives; (ii) the relationships between our teacher development course contexts and; (iii) the way in which the development of language teachers can contribute to the mitigation of onto-epistemological hierarchization and inequality of race, class, gender, cultures and language.

Keywords: Exploratory Conversation; Teacher Education; Exploratory Practice; Decoloniality.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (PUCRJ). Professora associada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), atua no ensino e na coordenação da graduação e pós-graduação (PPLIN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312> E-mail: gysacolombo@uol.com.br.

² Doutora em Linguística (University of Warwick, Reino Unido). Professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e atua principalmente no desenvolvimento da Prática Exploratória, um trabalho de investigação de professores e alunos realizado a partir de seus questionamentos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6295-2889> E-mail: inesmiller@hotmail.com.

³ Doutora em Letras - Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela USP. Professora sênior no Programa de Pós Graduação em Letras da UFPR, e professora visitante no Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, Campus São Gonçalo. Atua na área de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, junto a professores de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3558-5603> E-mail: clarissamjordao@gmail.com.

Um pequeno preâmbulo

O presente artigo classifica-se em uma conversa exploratória e para propor esse gênero, coaduno-me com Bronckart (1999), pois entendo que, para a produção deste manuscrito, foi necessário mobilizar algumas de nossas representações sobre os mundos. Essa mobilização foi feita em duas direções distintas: em relação ao contexto de produção textual - o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como nosso texto foi organizado, voltado à escola, à universidade e seus profissionais - e em relação ao conteúdo temático, a escuta atenta à procura de entendimentos acerca de temas sobre os quais discorreremos ao longo de nosso diálogo. Bronckart (1999) afirma que a dificuldade de classificação de textos deve-se, principalmente, à existência de muitos critérios para definir um gênero. Sabemos que os textos dificilmente apresentam características de uma só classe. Também é de nosso conhecimento que raramente podemos encontrar textos puros; a heterogeneidade, a interpenetração de vários tipos de texto num texto, é algo bastante comum.

Assim sendo, neste gênero, uma conversa exploratória, três professoras formadoras (Inés Miller, Clarissa Jordão e Gysele Colombo Gomes), aventuramo-nos (vale usar uma silepse?) a compor algo que vai além de uma entrevista, que contém traços de uma narrativa, que apresenta teorizações e é, também, um conjunto de reflexões de amigas formadoras de professores em busca de respostas para algumas das indagações propostas no dossiê “Novas órbitas para (in)formação de professores de línguas”. Após este preâmbulo, seguem três seções. Na primeira, *Entendendo o gênero conversa exploratória*, Inés familiariza os leitores com o termo ‘conversa exploratória’ pautando-se pelo paradigma da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Na seção seguinte, oriento a discussão reflexiva entre Inés e Clarissa; na última seção, tecemos conjuntamente algumas de nossas considerações momentâneas.

Entendendo o gênero conversa exploratória

Que grande oportunidade a de conversar com vocês, Clarissa e Gysele, nesse espaço acadêmico! Inspiradas no trabalho da Prática Exploratória (MILLER, 2012, 2013), proponho que esta troca seja entendida como uma Conversa Exploratória, uma troca de ideias entre três

professoras formadoras que desejam buscar entender questões sobre suas práticas como formadoras-praticantes, e não como uma entrevista na qual se respondem questões formuladas por alguém.

Mas, antes de mais nada, o que entendemos por Conversas Exploratórias? Na Prática Exploratória, uma modalidade da Pesquisa do Praticante, os dois focos principais estão na integração entre o trabalho sendo realizado (em sala de aula ou fora dela) e na busca por entender a qualidade de vida vivenciada pelos participantes do grupo em questão (GIEVE; MILLER, 2006). Assim, as Conversas Exploratórias surgiram como um tipo de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e, mais especificamente, das Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE; COLOMBO GOMES, 2014; COLOMBO GOMES; MILLER, no prelo), que têm como objetivo integrar o trabalho pedagógico ou reflexivo às questões instigantes (*puzzles*) que interessam os praticantes envolvidos em alguma atividade situada (BARRETO et al., 2019).

Nossa pesquisa em Prática Exploratória (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; CÔRTEZ, 2014; NUNES, 2017; SOUZA, 2023; *inter alia*) foi nos mostrando que, em contextos escolares, universitários e/ou profissionais, é possível convidar praticantes exploratórios a investigar questões por meio de ‘conversas’ que ajudem a ‘buscar entendimentos’. A análise do discurso dessas conversas evidencia que elas se constroem como espaços colaborativos “de escuta e acolhimento” e não como espaços de mera geração de ‘respostas’ a perguntas formuladas em entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Em sua tese de doutorado, Nunes (2022, p. 62) observa que as conversas exploratórias “podem possibilitar a geração de dados de pesquisa, dinamizando as relações entre pesquisador e praticantes e horizontalizando as hierarquias ‘normalmente’ impostas pela academia através de uma busca conjunta por novos conhecimentos.”

Destaca-se, então, que, em sintonia com os princípios da Prática Exploratória, o aspecto ético e inclusivo caracteriza também as Conversas Exploratórias. Dentro do enquadre dessas conversas, vemos que os participantes respeitam as ideias dos outros, gerenciando o espaço discursivo de forma a evitar um discurso monológico. Ecoando os princípios da Prática Exploratória, a intenção nas Conversas Exploratórias é trabalhar para entender as qualidades das vidas (temos usado por Maciel, 2021, para enfatizar a pluralidade e a diversidade dessas experiências) vivenciadas em algum contexto específico, integrando todas as pessoas envolvidas, trabalhando para seu desenvolvimento mútuo e integrando esse trabalho investigativo às atividades cotidianas de forma a alcançar a sustentabilidade da atitude exploratória.

Algumas ideias entrelaçadas para buscar entender às indagações inquietantes do dossiê

O papel de um indivíduo na colocação do outro social como pilar da construção do sujeito tem sido, indubitavelmente, uma das mais importantes contribuições de Vygostky à Psicologia, bem como à Educação. Entretanto, essa asserção é bastante controversa, haja vista o fato de que, por um lado, existe uma tradição de estudos que prioriza a assimetria entre parceiros para que haja desenvolvimento – e isso implica privilegiar uma visão de desenvolvimento orientada por um dos participantes, alguém mais experiente, com mais anos dedicados à profissão ou, ainda, mais competente. Todavia, somos guiadas pela percepção de sermos pares mais competentes e parceiras do nosso desenvolvimento, em especial nas implicações práticas do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991) em que entendemos que se trata de inferir a capacidade de realizar a tarefa de alcançar um entendimento com a mediação de outros. Portanto, ao inquietar Inés e Clarissa com meus questionamentos, procuro nos instigar a pensarmos sobre temas merecedores da atenção de todos aqueles que se preocupam com educação e cidadania, visto que tais temas não podem ser reduzidos a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, como uma *commodity*, por mais socialmente debatidos que sejam. Quando nos propusemos a participar dessa conversa exploratória, deixamos vir à tona o fato de que acreditamos que por meio desse gênero é possível existir a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012 p.720). Reforço que as questões que discutiremos, nesta seção, são aquelas que mais nos instigaram na chamada do presente dossiê. Começemos, então, nossa reflexão. Com a intenção de fugir discursivamente do gênero entrevista, proponho que conversemos para entender se os cursos de licenciatura estão preparados para as demandas de um novo tempo, de diferentes perspectivas *glocais*. Se for o caso, por quê e de que forma? Será que os cursos de licenciatura estão preparados para as demandas de um novo tempo, de diferentes perspectivas *glocais*? Por quê? De que forma? Então, Clarissa, você começa?

Antes de responder, ou melhor, de compartilhar minhas reflexões sobre a questão, quero dizer que é uma honra pra mim, fazer parte dessa conversa com vocês duas, Gysele e Inés, cuja

vida e obra admiro tanto, o que aumenta minha responsabilidade na interação. Obrigada pela oportunidade.

Sobre os cursos de licenciatura estarem preparados para as demandas atuais, acho que é preciso pensar em “preparação” numa perspectiva que saia (um pouco pelo menos) do ideal moderno de completude e finitude. Ninguém está jamais preparada para nada nesse sentido de pensar-se pronta, acabada, sob controle. Então, preparar alguém precisa contemplar a incompletude do ser, o aspecto processual do *becoming* deleuze-guattariano (MASNY, 2012; FRANCO, 2021): vivemos nos fazendo, nos tornando, deixando de ser e fazer quem éramos e fazíamos para ser e fazer diferente – e às vezes ser e fazer diferença nas nossas vidas e nas de com quem nos relacionamos.

Nossas licenciaturas se organizam no modelo colonial moderno de universidade “formadora” de mão de obra, e, portanto, parecem objetivar um *fim*, tanto no sentido de finalidade quanto de acabamento, de término. Isso não bate com a noção de “preparação” que vive na dimensão do *becoming*, ou seja, com a ideia de que precisamos nos preparar para lidar com aquilo com que não sabemos o que será, ou com que não podemos lidar, para enfrentar com naturalidade o desconforto, o conflito, o antagonismo, a incerteza, a imprevisibilidade. Os cursos querem, e projetam nas licenciandas, um desejo de término: quem se forma deveria estar pronta (pensam os cursos e as cursistas), preparada para tudo o que virá a acontecer nas salas de aula. Meio absurdo esse desejo, não? Como é que se prepara alguém para o que não se sabe o que nem como será? Como é que se prepara um grupo de estudantes para o exercício de uma profissão na qual terão que lidar com pessoas diversas, culturas diversas, vidas diversas, experiências diversas, e tudo o mais diverso? Eu tendo a responder que esse preparo precisa acontecer com “diversão” – diversão no lidar com o diverso. Eu me divirto. Agora mesmo, brincando com as palavras, estou me divertindo. A diversão, no entanto, é uma dimensão da vida que não costuma participar das nossas elocubrações acadêmicas, e nem dos nossos cursos de licenciatura, via de regra – uma pena, eu acho. Porque precisamos nos preparar para sorrir, para encontrar prazer no trabalho, mesmo sem esquecer das mazelas que ele nos traz. Me parece perfeitamente possível (aliteração aqui, pra combinar com a silepse da Gysele) que a gente se divirta e também se preocupe com os problemas que encontramos; que a gente busque soluções para questões complexas sem apagar a complexidade da vida, da qual fazem parte tanto o trabalho docente quanto a alegria e a diversão.

Então, sem mais delongas: o preparar para a instabilidade e para o prazer, na alegria e na tristeza, me parece ser o preparar do qual os cursos de licenciatura podem e devem dar conta. Preparar na e para as trocas, os diálogos dialógicos, as conversas, os desentendimentos e os mal entendidos, as visões diferentes, os julgamentos, as hierarquizações. Preparar para ver e conviver com as relações de poder que constituem todas as relações. É desse tipo de preparo que eu acho que os cursos precisam: esse é o preparo possível através justamente de práticas dialógicas e da explicitação, em diálogos colaborativos, dos lados bons e ruins das nossas praxes. Preparar não pra que as licenciandas aprendam a superar todos os problemas que virão, não para que consigam soluções mágicas e que se sustentem em toda e qualquer situação profissional; mas preparar sim para que elas possam ver com naturalidade a incompletude, a dificuldade, os conflitos, a instabilidade, e desse modo consigam buscar suas próprias soluções, mesmo que provisórias, acionando suas agências na contingência de suas próprias práticas⁴

Ah, Clarissa, concordo plenamente com você, mas acredito que ganhamos algum espaço h-o-j-e, por causa de nosso alinhamento com a Linguística Aplicada Crítica (LAC), aquela que busca atrelar os domínios da Linguística Aplicada aos assuntos relacionados à sociedade (nossa, já faz mais de 20 anos que Pennycook tocou nesse assunto! 2001!!!).

A LAC tem nos levado a ter uma preocupação em compartilharmos nossas práticas, tornando existente e palatável um tipo de *interface* que é criada por leituras semelhantes (ainda que tenham algumas divergências...), que são o resultado de nossas experiências construídas no coletivo, mas que geram entendimentos a partir da experiência de cada indivíduo. E essa prática de gerar entendimentos no coletivo sem se esquecer das idiossincrasias de cada indivíduo vai crescendo como uma bola de neve, e se expandindo. Olha eu lembrando de uma das proposições sobre aprendizes que Allwright e Hanks (2009) sugerem! Destaco que essa proposição, “Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias idiossincrasias”, se refere ao respeito à individualidade dos aprendizes, em oposição a posturas massificadoras, tanto por parte dos professores e instituições quanto por parte dos materiais didáticos, que não colaboram para que os aprendizes gerenciem seus processos de

⁴ E aqui uso o feminino generalizador meio que para “dar o troco” e permitir às pessoas que normalmente não se identificam com seu lado feminino façam um pequeno exercício ao tentar se reconhecer também parte do “licenciandas”, do “alunas”, do “professoras”, um pouco como tenho feito ao me reconhecer no “professores” desde que me entendo por gente.

aprendizagem com base em suas decisões ou que contemplem as diferenças individuais. Percebam que, até mesmo nós três aqui nesta conversa exploratória, estamos escrevendo a partir de nossas experiências e posições, por bastante tempo marginalizadas, que começaram a brotar e a (finalmente!) ganhar visibilidade.

Gysele, já que você mencionou a proposição focada no respeito às idiossincrasias, aproveito para destacar dois pontos que me são muito caros a respeito das proposições sobre aprendizes. Acho importante compartilhar que essas proposições foram elaboradas por Allwright em conversas presenciais com alunas, alunos, professoras e professores brasileiros em suas visitas ao Rio de Janeiro. Foi nessas conversas, que já eram exploratórias, mas ainda não eram assim chamadas, que vários grupos buscaram entender a melhor forma de expressar as características de pessoas aprendentes. Nesse processo, os grupos de alunos que tiveram a oportunidade de discutir suas crenças com Allwright e com suas professoras negociaram as escolhas lexicais em inglês e português até ficarem satisfeitos com as palavras usadas para expressar o que eles desejavam. Igualmente importante é o entendimento subversivo de que professores também podem ou devem ser considerados como aprendizes (MILLER, et al.2021). Enfim, concordamos com hooks (2020) que é possível construir verdadeiras comunidades de aprendizagem quando alunos e professores se percebem e atuam como eternos aprendizes ou *lifelong learners*.

Em resumo, nas Cinco Proposições sobre Aprendizes, Allwright propõe que “aprendizes são capazes de levar o processo de aprendizagem a sério; aprendizes são capazes de tomar decisões de forma independente e aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p.55). Apesar dessas ideias não serem absolutamente originais, Maria Isabel Cunha (Bebel e eu) consideramos o conjunto delas como um *manifesto* em favor de professores e alunos como praticantes de aprendizagem (Miller; Cunha, 2018). Clarissa, que relações você faria entre essas ideias e nossos contextos de formação de professores?

Olha, Inés, especificamente no caso da formação de professoras de línguas, acredito ser possível esse preparar mediante a exposição aos diversos falares, às diversas onto-epistemologias que se relacionam com determinadas línguas nomeadas, culturas e países; mediante a exploração crítica da tríade herderiana (segundo a qual a cada Estado corresponde uma língua e uma cultura específicas); mediante a problematização da movimentação das línguas mundo afora; mediante o questionamento da hierarquização das línguas nomeadas e dos estereótipos ligados a elas,

confrontando discursos excludentes do tipo “se você não fala inglês você não pode entrar no mundo globalizado”, ou “o alemão é uma língua lógica, racional, enquanto as línguas latinas são românticas e emocionais”. Acho fundamental que, nas aulas de línguas e linguagens, a gente traga à tona questões ligadas ao sexismo e ao racismo, inclusive o epistêmico (KUBOTA, 2020) que impedem “até quem sabe falar inglês” de fazer parte do “mundo globalizado”.

Quando penso em *exposição* a onto-epistemologias diversas, porém, não estou pensando em apenas mostrar a diversidade, as diferenças, numa perspectiva que chega somente até a constatação de que vivemos em heterogeneidade. Penso em expor-nos a tal multiplicidade de forma reflexiva, não apenas no sentido racional de reflexão, mas principalmente em *reflexividade*, em prepararmos as licenciandas e nós mesmas, formadoras, a nos percebermos implicadas na violência moderno-colonial, a explicitarmos instâncias em que nos vemos constituídas pela colonialidade, a olharmos para os modos pelos quais aprendemos a ler o mundo, a fazer conexões e desconexões, a nos des-ligar de modos violentos, opressivos, discriminatórios de relações com o mundo, o conhecimento, as pessoas.

Não sei, se vocês já haviam pensado em medidas que, como formadoras de professores, podemos tomar para promover a liberdade e combater discursos negativistas, antigêneros e racistas. Vocês, Clarissa e Inés, acham que existe alguma coisa que podemos tentar fazer?

Eu, Clarissa, se não achasse que podemos fazer algo diante disso não seria professora. Vejo esse papel como imbuído de utopia até a raiz dos cabelos. Como professora, sou uma sonhadora freireana. Para mim, promover a liberdade e combater discursos racistas é fundamental, porque acredito nos inéditos viáveis (FREIRE, 2014) que podemos construir em sala de aula com nossas alunas. Liberdade como um valor moderno, concernente à superação de tudo o que nos limita, me parece algo impossível – desejar isso só leva à frustração... Agora, liberdade no sentido de ser capaz de perceber, mesmo que apenas em parte, aquilo que nos limita e entender como as relações de poder e as hierarquias funcionam na sociedade e como elas nos constituem, aí sim isso me parece possível e, sobretudo, libertador. Então, nessa perspectiva de liberdade, o combate a discursos discriminatórios se dá a partir da percepção de que tomamos sempre quadros de referência e valores que constroem e são construídos a partir de como vemos e entendemos o mundo, a vida. Isso não significa que esses quadros são todos iguais, e que não se deve contestar, questionar, problematizar e/ou favorecer alguns em detrimento de outros. Alguns desses quadros remetem a uma visão mais generosa, mais colaborativa, mais produtiva de sociedade, na medida em que valorizam a

solidariedade, o respeito à existência do outro, a colaboração; outros quadros operam na construção de uma sociedade em que a opinião do mais forte deve valer mais, em que as diferenças são vistas como deficiências, como falhas, e que portanto devem deixar de existir; em que é melhor eliminar (silenciar ou até mesmo matar) quem não pensa como eu; em que “fazer arminha” é sinônimo de bravura. Enfim, alguns quadros trazem uma visão de sociedade pacífica, mais igualitária, mais democrática; outros, menos. Assim, ao privilegiar certos quadros, estamos também defendendo certos tipos de sociedade. A liberdade que vejo que podemos construir nas nossas salas de aula e nos cursos de licenciatura vem da possibilidade de percebermos como/por que esses quadros vêm a existir, como/por que as pessoas se identificam ou não com eles, como/por que eles se manifestam em nossa práxis, e diante disso, como/por que nós nos (des)identificamos com algumas visões/leituras/discursos, quais são as nossas visões de sociedade e as nossas utopias ou inéditos viáveis para o mundo, as pessoas, os animais, o planeta. Não sei se expliquei direito, mas em resumo penso que para combater o racismo, o sexismo, o etarismo, a transfobia, o capacitismo e tantos outros ismos que excluem e diminuem algumas pessoas em comparação a outras, é preciso conversar sobre como esses discursos são construídos, como eles habitam nossos cotidianos (e nossos corpos) e as consequências deles para o tipo de sociedade que queremos ter e na qual queremos viver. Não tem como obrigar as pessoas a pensarem como nós. O que podemos fazer é dialogar, mostrar, explicar, e buscar formas de vivenciar as diferenças de modo a construir compreensões sobre os efeitos positivos da heterogeneidade na sociedade.

Essa sua percepção, Clarissa, vai muito ao encontro do que vivemos na Prática Exploratória, não é mesmo, Inés?

Com certeza! Como você sabe, na comunidade da Prática Exploratória, entendemos que muito mais do que ‘medidas’, precisamos de ‘princípios’. E o principal deles é o da confiança! Algumas pessoas podem achar que as proposições sobre alunos e professores como aprendizes são utópicas – que os aprendizes não levam o aprendizado a sério, que aprendizes não tomam decisões de forma independente e que aprendizes não se desenvolvem como praticantes da aprendizagem. Mas, o que falta nessas reações é a confiança de que professores e alunos – entendidos como aprendizes – “são capazes”. Esse é o princípio fundamental porque, em nossas salas de aula escolares e em nossas salas de aula de formação de professores, vemos que o maior desafio é ajudar as pessoas a acreditarem em si mesmos, a acreditarem que são capazes! Infelizmente, em nossos contextos sócio-históricos e culturais é bastante recorrente desconfiar da capacidade dos alunos

para organizar seu próprio aprendizado e/ou na habilidade dos professores para serem profissionais autônomos. Acredita-se que os primeiros precisam ser ensinados os conceitos e as formas mais eficientes de estudar; assume-se que os segundos necessitam ou esperam receber orientações ou instruções sobre o eu ensinar e como atuar em suas salas de aulas. Parece que falta-nos trabalhar com maior intensidade a confiança nos aprendizes, apostando que, em comunidades de aprendizagem inclusivas e reflexivas, é possível desenvolver posturas críticas integradas ao cotidiano, em contraposição ao racismo, ao sexismo, ao etarismo, à transfobia, ao capacitismo e a tantos outros ismos, como diz a Clarissa.

Não posso deixar de frisar a importância da integração da reflexividade nos cotidianos escolares e universitários. Mais uma vez, é com esse foco que, como praticantes exploratórios, propomos e nos envolvemos em Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), em Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE), em Conversas Exploratórias (CE) com alunos, professores e outros profissionais de contextos educacionais. Focadas no trabalho para entender a nós mesmos e aos outros com respeito, essas atividades oferecem oportunidades de aprendizagem e de entendimentos que estão intrinsecamente ligadas aos nossos *fazeressaberessentires* (Alves, 2015) dos nossos cotidianos.

Gysele, falando em sentires, você gostaria de acrescentar alguma posição sobre a construção do afeto no dia a dia, ou deixamos essa discussão para outra conversa exploratória?

Nossa, Inés, que ideia maravilhosa podermos ter outra conversa exploratória. Creio que que precisaríamos de muitas páginas para falar do afeto e das emoções. Principalmente depois de tanta coisa que aconteceu em nosso país – uma epidemia que tanto nos desestabilizou, um período em que tentaram destituir o valor da ciência, uma ameaça de golpe... Será muito relevante pensar e conversar sobre o que o fato de nós, professores, não termos domínio sobre as emoções, mas podermos pensar em porquês relacionados às emoções e ao papel da formação de professores. Aliás, Clarissa, como você acha que a formação de professores de línguas pode contribuir para a mitigação da hierarquização e a desigualdade de raça, classe, gênero, culturas e línguas?

Acho que já abordei isso há pouco, mas em termos mais genéricos. Pensando na formação de professoras de línguas, acho que podemos olhar para como as linguagens contribuem para a construção do mundo, como se constroem sentidos e realidades nas linguagens e como as linguagens podem mudar e construir outros mundos, outras realidades. Isso passa, claro, pela concepção de língua entendida como prática social. Prática na medida em que a língua não é um

objeto, uma matéria inerte – a língua é algo que a gente *faz*, língua é *ação*, no entendimento de Maturana, que prefere se referir a *linguajar*, como verbo. Social na medida em que a língua não é um objeto que está dentro de nossas mentes, mas que se constitui na interação do eu com o outro, do meu corpo com os outros corpos, do meu ser com a sociedade. Sendo assim, a língua – ou o linguajar, sendo ao mesmo tempo individual e social, informa as nossas perspectivas, as nossas realidades, os nossos entendimentos, mas não é fixa, não é imutável, não é dada: é construída na práxis. Como ela, também os processos de hierarquização são construídos na práxis, até porque eles são construídos em nossos linguajares, e constroem nossos linguajares ao mesmo tempo: uma via de mão dupla. Uma relação dialógica, como disse Bakhtin, cheia de conflitos e por isso mesmo tão fascinante e tão importante em nossas vidas. Pensando em língua como linguajar, como verbo, a gente consegue construir essa visão de simultaneidade, de coexistência de limites e liberdades, do possível e do impossível; consegue também perceber como somos seres de linguagens que se constroem e são construídos em nossos linguajares. Ao nos percebermos assim, a nós e aos outros, como *linguajantes*, podemos chegar ao entendimento de que as hierarquizações e discriminações que fazemos, ao mesmo tempo em que são determinadas por nossa existência social, podem também ser modificadas por nossa existência social, e que enquanto isso não acontece no nível macro (social, cultural, político), podemos promover acontecimentos situados, locais, no nível micro (de nossas salas de aula, nossas redes de relações, nossas vivências). Vamos cavando brechas, como sugeriu Duboc, e atuando glocalmente para construir nossa sociedade que reconhece e valoriza a heterogeneidade como dimensão altamente produtiva de tudo – inclusive de conflitos que, se trabalhados numa visada crítica e decolonializadora, podem ser gatilhos para a liberdade, para uma ética de preocupação consigo e com o outro, com todas as formas de existência. Mas estou aqui conjecturando e pensando em como a Inés, de dentro da Prática Exploratória, percebe essas questões e nossas possibilidades de agência. Como, Inés?

De “dentro da Prática Exploratória”, percebo essas questões da mesma forma que vocês, Clarissa e Gysele! Me parece que nossa conversa reflete os ecos entre nossas crenças essencialmente freireanas. Aliás, ao longo dos anos, percebemos nas entrelinhas muitas relações entre o discurso de Allwright e o de Freire. Talvez seja por isso que as ideias da Prática Exploratória se desenvolveram nas adversidades de nossas salas de aula de escolas públicas e particulares, bem como nas licenciaturas nas quais membros do Grupo da Prática Exploratória atuam na formação docente e na orientação de pesquisa na perspectiva da Linguística Aplicada. Cabe aqui, comentar

que iniciei o movimento que levou as ideias da Prática Exploratória ao contexto da formação de professores na PUC-Rio. Allwright ficou preocupado com essa decisão, por achar que a criticidade e a reflexividade incentivada pelos princípios da Prática Exploratória poderiam perturbar demais os futuros professores em busca de orientações claras e precisas. No entanto, minhas colegas das licenciaturas em Letras entenderam, como eu, a urgência de trabalharmos com nossos futuros colegas de forma crítico-reflexiva e integrada tanto as nossas práticas formadoras na universidade quanto à prática pedagógica que os licenciandos levariam para as escolas nas quais estagiariam e, no futuro não tão longínquo, às escolas nas quais viessem a atuar. Começamos em 2001 e, hoje, 23 anos depois, continuamos desenvolvendo nosso trabalho inspirados na atitude exploratória. É claro, que precisamos agradecer a nossos licenciandos-futuros professores por terem abraçado essa causa também nos contextos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambas iniciativas da CAPES. Assim como nós, eles sentem que vale a pena intensificar o trabalho na confiança e na autoestima dos alunos e, por que não o dizer, tentar compartilhar com professores regentes essas ideias consideradas bastante subversivas e desafiadoras em alguns espaços. Mas, acho que vocês concordam que ‘esperançar’ com ‘amorosidade’ é preciso!!!!

Clarissa, depois da resposta da Inés, acho que já podemos pensar em nos preparar para futuras conversas... Por ora, entretanto, vamos, na próxima seção, fazer a urdidura de nossas ideias, linhas coloridas e vibrantes, que tecidas formam a imagem de um quadro de professoras formadoras esperançosas e amorosas.

Considerações momentâneas

Como nos propusemos inicialmente, buscamos apresentar as reflexões de três professoras formadoras envolvidas em uma conversa exploratória com o objetivo de refletir sobre a (não)prontidão dos cursos de licenciatura para as demandas de um novo tempo, de diferentes perspectivas *gloais*; *as relações entre* seus contextos de formação de professores e; a forma como a formação de professores de línguas pode contribuir para a mitigação da hierarquização e a desigualdade de raça, classe, gênero, culturas e língua. Parece-nos que conseguimos alcançar o que almejamos, pois nesta conversa “exploramos” umas às outras, buscando entendimentos colaborativos nas *órbitas* dos nossos fazeres – que são, evidentemente, entrecruzados por nossos

pensares e nossos sentires, dentro e fora, juntos e separados, satélites em movimento conforme caminham nossas trajetórias. Essa exploração, longe da conhecida exploração colonial, se deu de forma colaborativa e interativa, em tom de conversa, em nossos linguajares situados em nossas praxes. Assim, enquanto Inés e Gysele se construíram imersas na Prática Exploratória, Clarissa desenvolveu suas ideias a partir de perspectivas decoloniais e rizomáticas. As falas se complementaram sem que, nesse encontro sideral, colidissem...

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, p.133-151, 2015.

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BARRETO, B. C. et al. Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; FILHO, C. A. P.; ARANDA, M. C. T.; SILVA, K. A.; NASCIMENTO, J. F. (Org.). *Professores de línguas em foco: ensino-aprendizagem de línguas, parceria universidade-escola, estágio*. Teresina: EDUFPI, p. 51-72, 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITO À EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> <http://www.educacional.com.br/reportagens/20AnosConstituicao/cidada.asp>. Acesso em: 08.fev.2024.

COLOMBO GOMES, G. S. *Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. In: SILVA, K. A. (org.). *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*. [S. l.], Mercado de Letras, [20-?]. No prelo.

CÔRTEZ, T. C. R. *Conversas exploratórias: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa*. Trabalho final de curso. 2021. (Não publicado).

FRANCO, Z. M. B. *Cartografias de Letramentos na Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR, 2021.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

GIEVE, S; MILLER, I. K. ‘What do we mean by quality of classroom life?’, in S. Gieve and I.K. Miller (eds.) *Understanding the language classroom*, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan: 18-46, 2006.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?: histórias do grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, digital, 2020.

hooks, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

KUBOTA, R. Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, v. 41, Issue 5, October 2020, pp. 712–732. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>.

MACIEL, B.S. A. *Quando “todo mundo aprende com todo mundo”*. *Nos encontros, oportunidades de formação mútua*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 33, n. 1, p. 113-128, 2012.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, Lancaster, Reino Unido, 2001.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares* (v. II). Campinas, SP: Pontes, p. 319-341, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MILLER, I.K.; CUNHA, M.I.A. Exploratory Practice: Integrating Research into Regular Pedagogic Activities. In: WALSH, S. AND MANN, S. (org). *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London and New York: Routledge, 2019.

MILLER, K. M.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. *Educational Action Research*, v. 29, p. 1-15, 2021.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “*Com quantos fios se tece uma reflexão?*”: narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, D. F. C. *De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes*. Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, E.S.F. *O Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação*. Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 01/02/2024.

Aceito em: 02/04/2024.