v. 25, n. 3, e49863, 2025
Universidadescola na formação de professoras/es de línguas
ISSN: 1984-6398 · DOI: 10.1590/1984-6398202549863

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Dossiê temático

Emoção, reflexão e agência no estágio supervisionado

Emotion, Reflection, and Agency in the Teaching Practicum

Suellen Thomaz de Aquino Martins*
*Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) | Porto Seguro | BA | BR
stamartins@ufsb.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-7594-4581

Rodrigo Camargo Aragão**
**Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) | Ilhéus | BA | BR
rcaragao@uesc.br
https://orcid.org/0000-0002-6493-1627

Resumo: Com base em pesquisas com professoras/es de línguas em formação inicial que problematizam a relação entre universidade e escola durante a regência (Silvestre, 2016, 2017; Borelli, 2018; Mastrella-de-Andrade, 2020), buscamos articular esses estudos com investigações sobre o papel das emoções na formação docente (Aragão, 2022a, 2022b, 2023). Para isso, apresentamos recortes de uma pesquisa desenvolvida pela primeira autora (Martins, 2024), na qual identificamos interseções em temas como espaços de fala, o papel da reflexão, a construção de ambientes formativos menos hierarquizados e o fortalecimento da agência docente. Essa aproximação entre os estudos contribui para tensionar modelos formativos baseados em lógicas coloniais, marcados por binarismos, hierarquias e exclusões, e aponta caminhos para propostas que ampliem a agência e promovam práticas mais emancipatórias na formação inicial.

Palavras-chave: formação inicial; lógicas coloniais; pesquisa com professoras/es.

Abstract: Based on research with pre-service language teachers that problematizes the relationship between university and school during the teaching practicum (Silvestre, 2016, 2017; Borelli, 2018; Mastrella-de-Andrade, 2020), we seek to articulate these studies with investigations into the role of emotions in teacher education (Aragão, 2022a, 2022b, 2023). To this end, we present excerpts from a study conducted by the first author (Martins, 2024), in which we identify intersections around themes such as the importance of spaces for dialogue, the role of reflection, the construction of less hierarchical learning environments,

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

and the strengthening of teacher agency. This dialogue between studies contributes to questioning colonial logics embedded in traditional teacher education models – logics often marked by binary oppositions, hierarchies, and exclusions – and points toward proposals that enhance agency and foster more emancipatory practices in initial teacher education.

Keywords: initial teacher education; colonial logics; research with teachers.

1 Introdução

Fundamentados em pesquisas com professoras/es de línguas em formação inicial que problematizam a relação entre universidade e escola durante experiências de regência (Silvestre, 2016, 2017; Borelli, 2018; Mastrella-de-Andrade, 2020), buscamos estabelecer um diálogo com resultados de estudos sobre o papel da reflexão sobre as emoções na formação inicial (Martins, 2024; Aragão, 2022a, 2025). A partir deste diálogo, destacamos alguns questionamentos quando pensamos a relação entre universidade e escola para a formação de professoras/es de línguas: "que práticas apontam possibilidades de reinvenção de fundamentos *globais* de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto *local* de formação de professores/as de línguas promovido pelo Pibid" (Silvestre, 2016, 2017, p. 20); como pensar a formação docente "para além dos binarismos que sustentam muitas vezes nosso trabalho (universidade e escola; teoria e prática; língua estrangeira e língua materna, entre outros)?" (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 3). Essas inquietações se interseccionam com as discussões realizadas em projetos em andamento[1] sobre o papel da reflexão e das emoções no estágio supervisionado e a busca pela constituição de ambientes de formação menos hierarquizados, "com vistas a fraturar a relação de colonialidade[2] que, por vezes, impera nas práticas formadoras dos estágios" (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 104).

Em linha com as autoras supracitadas, argumentamos que é preciso "questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir" (Walsh, 2009, p. 25) para ressignificarmos os "modos de pensar, ser [sentir] e agir" (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 118) que são

[1] Projeto de pesquisa intitulado "Formação de professoras/es de inglês à luz de uma postura decolonial e sistêmica: em pauta o estágio e as primeiras experiências na profissão docente", da primeira autora, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número de parecer 5.445.841. Esta pesquisa se articula aos projetos "Pensamento sistêmico e decolonial para linguajar as crises", 073.6771.2020.0007663-17/UESC e "Metodologias de Pesquisa sobre Emoções de línguas" (CNPq: 308716/2023-0), do segundo autor, líder do grupo de pesquisa Formação, Reflexão, Tecnologias e Emoções – FORTE (CNPq/UESC). O segundo autor agradece ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa (processo 308716/2023-0).

[2] A colonialidade "sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal" (Quijano, 2010, p. 84.). Entendemos que "[...] colonialidade e língua estão imbricadas, sendo que esta última perpetua relações de poder e se constitui como uma ferramenta para domínio e hierarquização" (Martins; Modesto, 2023, p. 17).

constituídos de colonialidades. Advogamos, a partir de Mignolo (2014, p. 63), que a "análise do padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesmos/as". Esse autoquestionamento, para Silvestre (2010, 2017, p. 98, ênfase no original), "possibilita também um percurso de autoconhecimento, uma vez que a problematização começa do próprio *eu* para, então, se abrir para o que se mostra como novo e/ou diferente". De maneira similar, Aragão (2019, p. 263) indica que "a reflexão sobre nós mesmos se constitui em uma ação que implica em olhar para nosso linguajar e nosso emocionar[3] sobre nossas relações". As emoções, como disposições corporais para ação, se articulam na linguagem, como nosso meio de coordenar ações com outros. Esses dois fenômenos se inter-relacionam em nossa conversação que é a atividade de darmos voltas na linguagem, nas emoções e na cultura. Enquanto seres humanos, nos realizamos no "entrelaçamento do linguajar e do emocionar", daí a importância de uma reflexão "atenta às nossas conversações e à nossa cultura" (Aragão, 2019, p. 263).

Tomando esses entendimentos como basilares neste artigo, argumentamos que, a partir da constituição de espaços em que docentes se sintam acolhidos e seguros para refletirem e agirem sobre si mesmos, é possível nos deslocarmos de estruturas de formação inicial baseadas em colonialidades. Acreditamos que é possível colocar em prática oportunidades para o fomento continuado de posturas autorreflexivas e colaborativas em uma formação docente crítica. A nosso ver, refletir e adotar uma postura crítica acerca de nossas próprias práticas se configuram como um *desafio* (Silvestre, 2016), um projeto decolonial (Walsh, 2013), no qual tentamos deslocar nossas ações. Isso pode se dar ao refletirmos sobre as relações culturais que perpassam esse processo e constituem as nossas ações.

Para desenvolver esse argumento conceitual, traremos para diálogo excertos de participantes dos estudos de Silvestre (2016, 2017), Borelli (2018) e Mastrella-de-Andrade (2020), em interface com trechos de narrativas produzidas em uma pesquisa de doutoramento conduzida pela primeira autora (Martins, 2024), que versam sobre formação de professoras/es de inglês em contexto de práticas de regência, para pensarmos a problemática da relação entre universidade e escola e ressaltar inter-relações entre emoção e reflexão na formação de professoras/es de línguas. A aproximação entre os estudos sobre os quais nos debruçamos neste artigo pode nos ajudar a nos deslocarmos de uma formação centrada exclusivamente em quadros que tendem a reforçar binarismos, hierarquias, exclusões.

O trabalho está estruturado da seguinte forma. Primeiro, discutimos à luz dos estudos de Silvestre (2016, 2017), Borelli (2018) e Mastrella-de-Andrade (2020) a importância da postura autorreflexiva e autoquestionadora para pensarmos a relação entre universidade e escola com base em modelos que se desloquem de binarismos e apartamentos[4] historicamente baseados em colonialidades. Ademais, fazemos aproximações desses estudos com discussões realizadas em nosso grupo de pesquisa,[5] que têm se debruçado sobre a compreensão de inter-relações entre linguagem, reflexão, emoção e ação na formação de professores de línguas. Na sequência,

[3] A atividade de linguagem – o linguajar – envolve a ação de realizar distinções de distinções – o ato cognitivo básico – e nossa ação de coordenar atividades com outros, já o emocionar se refere às mudanças contínuas entre emoções que embasam diferentes maneiras de agir situado. Maturana (1998) usa verbos para esses fenômenos do emocionar para salientar que se tratam de ações dinâmicas.

[4] Chamamos atenção para os distanciamentos, as linhas abissais e as divisões que se criam a partir das categorias de raça-classe-gênero que se constituem com as colonialidades.

[5] Grupo de pesquisa FORTE. Os trabalhos citados aqui são oriundos de trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa: https://forte.tec.br/.

apresentamos a metodologia deste trabalho, de cunho qualitativo. Damos continuidade com a seção de discussão, na qual dialogamos com excertos de falas de professoras/es participantes dos estudos selecionados interrelacionando-as às de participantes do trabalho de pesquisa ora mencionado. Findamos com as considerações finais deste estudo.

2 Estudos sobre universidade-escola

É sabido que a vida docente nas escolas se dá de forma solitária, não somente na fase de formação inicial, em que o estágio, comumente, acontece de forma individual, por exemplo, mas também na fase das experiências profissionais, muitas vezes por incompatibilidade de horário, ausência de pares na mesma instituição (Romanowski; Oliver Martins, 2013; Silvestre, 2016; Morosini; Pires, 2020). Nessa direção, em sua tese de doutoramento, Silvestre (2016) desenvolve uma pesquisa-formação, em contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid),[6] que busca discutir, sob um viés de(s)colonial, a reinvenção de perspectivas colaborativas de formação docente em seu contexto local de formação de professoras/es de línguas. A autora ressalta três aspectos necessários para tal (espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente), entendidos como esforços de(s)coloniais nas vivências colaborativas. Silvestre (2017, p. 164-165) compreende espaço(s) de fala "como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos – como um esforço de(s)colonial na formação de professores/as de línguas".

Segundo Silvestre (2017, p. 173), "A colonialidade da formação de professores/as de línguas é constituída, entre outros aspectos, pela relação marcadamente assimétrica entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende a ser professor/a", requerendo um esforço para nos deslocarmos "desse ranço de colonialidade, buscando alternativas que possibilitem relações menos assimétricas entre os/as agentes e seus conhecimentos". A autora clama por uma hierarquia horizontal no processo de formação docente, com divisão de responsabilidades entre as/os agentes e descentralização "do poder nas práticas colaborativas, como um esforço de(s)colonial na formação de professores/as de línguas" (Silvestre, 2017, p. 173). Descentralizar o poder não significa o seu apagamento "ou simetria de conhecimentos e responsabilidades" (Silvestre, 2017, p. 191). Para Silvestre (2017, p. 191, grifos da autora) uma alternativa profícua são os "*movimentos* de mudança que advêm da esfera *local* para deslocamentos de relações hierárquicas mais horizontalizadas em ações colaborativas na formação de professores/as de línguas sob uma ótica de(s)colonial".

Em relação à agência, Silvestre aciona Monte Mór para a compreensão do termo a partir da linguística aplicada brasileira "como crítica, iniciativa, cidadania ativa e construção de sentidos". Para a autora, "pensar a agência docente sob uma ótica de(s)colonial na formação de professores/as de línguas nos leva a questionar as diversas condições (im)postas aos/às agentes desse cenário para que ela (não) seja construída e/ou exercida" (Monte Mór, 2013 *apud* Silvestre, 2017, p. 194-195). Ao longo das experiências e ao refletir sobre questões que geravam insegurança linguística, ou o que Rezende (2014) considera ser *linguofobia*, e inibiam a *agência docente*, a autora ressalta a importância de se problematizar, sob o viés decolonial, a insegurança linguística nos momentos de reflexão e espaços de fala.

[6] Cf. Silveira, 2016. Para mais informações acerca do programa, ver: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid.

Silvestre (2017) pontua que essa insegurança estava presente, em maior ou menor grau, nas professoras/es licenciandas/os, como externalizado na fala de Lamounier, participante de seu estudo, que não se sentia capaz de ensinar por não ter a proficiência em inglês ("[...] estava com receio de como abordar esse assunto na língua inglesa, eu não tenho proficiência na língua [...]" (Silvestre, 2017, p. 197), fator que se mostrava como inibidor ao exercício da *agência docente*. Aragão (2019) tem sinalizado que essas conversações pautadas em hierarquias nos fazem sentir menores, inferiorizadas/os, pois são carregadas por dinâmicas autodepreciativas (não tenho proficiência suficiente, não falo como um nativo etc.). Por outro lado, ao se sentirem capazes e com seus saberes valorizados em espaços de formação, como pontua a professora licencianda Miranda: "Então, quando você encontra uma coisa que você fala assim 'Eu dou conta, eu vou fazer', aquilo ali me dá prazer, sabe? É uma das coisas que tem me motivado até mesmo a viver, porque, assim, eu me sinto, com meus colegas eu sinto facilidade em conversar [...]" (Silvestre, 2017, p. 199), isso impacta positivamente as relações afetivas, práticas colaborativas e até mesmo a vida pessoal.

Concordamos com a autora sobre a importância de se oportunizar momentos de reflexão sobre emoção docente relacionada a problematizações acerca da língua, "em diferentes espaços e momentos pelos programas de formação de professores/as de línguas no cenário nacional" (Silvestre, 2017, p. 198). Afinal, é crucial "o papel exercido pelas emoções no desenvolvimento da *agência docente* em práticas colaborativas de formação de professores/as de línguas", pois, ao se sentirem capazes e serem reconhecidas/os na relação com o outro, há a possibilidade de a *agência docente* ser "construída e exercida em espaços de formação" (Silvestre, 2017, p. 200, grifo da autora).

Também em um estudo que resultou em uma tese de doutorado, Borelli (2018) problematiza estruturas que tradicionalmente guiam a formação no estágio, tendo como foco as relações interpessoais construídas entre professoras/es licenciandas/os do último ano de graduação em Letras: Inglês; professoras/es da escola que atuaram no estágio de inglês; e professoras/es da universidade atuantes nesse contexto. Sobre o estágio supervisionado, Borelli (2018) destaca principalmente a falta de trabalho conjunto, a hierarquização de conhecimentos e os conflitos que são vivenciados em um estágio que é planejado na universidade, e não alinhado com a escola. O desafio de olhar para as relações com base no pensamento decolonial nos ampara a reconhecer e poder contestar o privilégio historicamente atribuído aos conhecimentos da academia.

Com o intuito de desafiar o modelo epistêmico e trilhar caminhos de crítica decolonial, a autora promove conversas coletivas (reflexões conjuntas, em duplas etc.) recorrendo aos saberes desses grupos de professoras/es que vivenciam o contexto de estágio. Em suas palavras (Borelli, 2018, p. 50), a autora busca, "problematizar de que forma essa superioridade conferida à universidade, produtora e guardiã do conhecimento legitimado, traço de uma organização colonial/moderna, afeta o estágio", no que concerne às relações entre universidade e escola e à estrutura que caracteriza a formação de professoras/es de inglês.

Nas conversas realizadas no estudo de Borelli (2018) são trazidas as vozes daquelas/es que representam outros saberes e necessidades para formação docente, ou seja, as/os professoras/es da escola e as/os próprias/os professoras/es licenciandas/os, com vistas a repensar a vivência escolar na formação e realizar movimentos e ressignificações nas relações no estágio. Como aponta a autora, a lógica de colonialidades na interação universidade e escola "pode ser uma extensão do tipo de relação que se estabelece dentro da universidade"

(Borelli, 2018, p. 131). As reflexões realizadas no estudo vão apontando o quanto a formação docente ainda está enraizada em modelos que não valorizam reflexão e prática e não consideram diferentes vozes em sua organização. Ademais, cumprem papéis burocráticos, como observação de aula e relatórios, demonstram a presença de relações hierárquicas entre as/os agentes e de uma educação bancária (Freire, 2000) no estágio. De maneira geral, concepções e propostas da universidade não têm incitado movimentos de mudança e ressignificação das práticas de formação.

As reflexões sinalizam a importância de enxergar a escola como um local de produção de conhecimentos e de haver uma parceria e um trabalho conjunto entre universidade e escola, entrecruzando saberes para a formação docente, em especial, no desenvolvimento do estágio. Ademais, elas apontam que, por meio da escuta cuidadosa, ou seja, do exercício mais amplo de escuta de todas/os as/os envolvidas/os com o estágio, outras formas e possibilidades de realização desta fase vão sendo desenhadas, em especial, em relação à construção do conhecimento produzido, ao se trabalhar em parceria no estágio, como sinalizam as professoras licenciandas (PL) Paola e Amanda: "Eu tinha muito medo de entrar na escola pública [...] A Sheila [parceira de estágio] me ajudou bastante"; "Fiquei muito feliz de ter duas pessoas do meu lado que eu já conhecia, que eu sabia que podia confiar" (Borelli, 2018, p. 133). Como já apontado por Silvestre (2017, p. 161), "o trabalho solitário tem sido via de regra da prática docente nos diversos contextos educacionais, notadamente na docência de língua inglesa nas escolas regulares".

Mastrella-de-Andrade (2020), em seu trabalho de pós-doutoramento, adota uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2014) ao desenvolver o estágio supervisionado em inglês integralmente em uma escola pública. Como a autora menciona, ela abandona a sala de aula da universidade para receber as/os estagiárias/os na escola com o intuito de reinventar a maneira com que o estágio supervisionado era realizado e de formar professoras/es na e para a escola. Este trabalho vem corroborar o de Silvestre (2017) e Borelli (2018) no que concerne à busca pela escuta dos saberes e pelas necessidades locais que são invisibilizados e pelo rompimento "com formas coloniais de fazer formação docente, com tentativas de operar uma redistribuição democrática do poder e de resistir a uma reconcentração de poder" (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 4).

As reflexões do estudo de Mastrella-de-Andrade (2020) se baseiam na maneira como o estágio é estruturado, no papel da autora enquanto professora formadora e no papel dos sujeitos da escola. Como apontaram os estudos de Silvestre (2016, 2017) e Borelli (2018), a estrutura tradicional do estágio configura uma etapa de prática da observação de aulas que antecede o período de regência das/os professoras/es estagiárias/os. No entanto, enquanto professora da universidade (PU), responsável pela disciplina de estágio, Mastrella-de-Andrade (2020, p. 22) busca romper com essa prática ao dialogar com as turmas a fim de conhecer, "acreditando que o conhecer se daria nas relações construídas em sala de aula, não à distância através de observação". Ressalta-se, portanto, a importância de "abrir-se e tornar-se sensível para escutar e conversar com o contexto" (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 17) de atuação através da relação com o outro, ao invés de observar para conhecer.

Ao realizar o estágio dentro de uma escola e vivenciar diversas situações de ensino e construção do conhecimento, a professora precisou desistir de sua posição de saber-poder, dando-se conta de que não é possível que professoras/es universitárias/os formem sozinhas/os as/os estagiárias/os sem a parceria universidade-escola. Nos questionamos o porquê de não

se dizer escola-universidade. Mudando a ordem escola-universidade, entendemos que seja uma tentativa de ressignificar os lugares em que essa formação ocorre, menos hierarquizada, dando-se também crédito à escola, normalmente subalternizada neste papel. Em relação ao papel dos sujeitos da escola, a experiência do estágio de dentro da escola possibilitou que as/os agentes construíssem diferentes visões sobre si mesmas/os e sobre as/os outras/os – por exemplo, as/os professoras/es da escola foram vistas/os como formadoras/es pela professora da universidade (PU) e pelas/os licenciandas/os (PL), assim como elas ressignificaram seus papéis saindo da posição de receptoras de estagiárias/os e tomando para si responsabilidades dentro do processo de formação –, bem como em relação à escola.

Ao refletirmos sobre o lugar que a escola ocupa nos modelos de formação docente atual, em que professoras/es sinalizam o trabalho solitário e a importância da escuta cuidadosa nesse contexto, não há como não pensarmos no papel das emoções nesse processo. Favret-Saada (2005), por exemplo, aborda o "afeto" como componente constitutivo da experiência de pesquisa (e, portanto, do compartilhamento de conhecimento). Em sua reflexão sobre o tema, ela se coloca a pensar o afeto na pesquisa porque se trata de "ocupar" um lugar, em vez de simplesmente imaginar-se no lugar do outro (empatia). Intensidades da experiência que não são significáveis a não ser na própria experiência. Experimentar é a única maneira de nos aproximarmos. Conhecer a escola na escola é a única forma de nos afetar pela escola.

Como temos discutido, dicotomias como teoria e prática e universidade e escola, ou seja, o saber acadêmico-científico e a prática da escola, são fruto da lógica da colonialidade. Nessa epistemologia, a universidade é entendida hegemonicamente como o lugar de valor para construção do conhecimento e a escola fica à margem como o de aplicação da teoria, passível de ser estudada, ao invés de serem vistos como indissociáveis. Como apontam as pesquisas de Borelli (2018) e Sabota (2008), "fala-se sobre a escola, mas a partir de um outro local geo-onto-epistêmico distante e com o qual não se estabelece um vínculo [...] permanece um olhar hierarquicamente construído e verticalizado para o que é produzido na escola" (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 108). No entanto, as autoras e o autor vivenciaram juntamente com as/os alunas/os professoras/es esses *movimentos* de ressignificação, a partir da construção de *espaços de fala* para escuta atenta de distintos saberes, de momentos de escolha de textos com base nas situações emergentes na escola para auxiliar a práxis, do enfrentamento de tensões e desafios que configuravam as instituições. A autora menciona que os desafios só foram superados devido à parceria com a escola e o curso de formação.

3 Reflexão e Emoção na Formação de Professoras/es

A compreensão das experiências de professoras/es de língua inglesa em formação inicial e continuada, à luz do papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva, tem sido objeto de estudos crescentes na Linguística Aplicada (Aragão, 2005; 2007; 2008; 2019; 2022a; 2022b). Baseados no quadro teórico da Biologia do Conhecer,[7] de Humberto Maturana, esses trabalhos nos oferecem uma maneira de fazermos referência a nossa experiência de

[7] Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, desenvolveu em conjunto com seu aluno, Francisco Varela, um mecanismo explicativo para compreender as diferenças entre máquinas e seres vivos, a linguagem, a cognição e a ciência (Maturana; Varela, 2001).

forma não dicotômica e resgata o papel central do corpo e das emoções na linguagem. Além disso, a Biologia do Conhecer apresenta um equilíbrio na correlação entre o domínio da fisiologia (do corpo) e o domínio das condutas socioculturais (das ações). Trata-se de um modelo epistemológico que supera uma premissa central da tradição do pensamento ocidental[8] que opõe o biológico ao sociocultural. E, assim, esse quadro nos oferece um caminho alternativo aos modelos ocidentais e coloniais permeados por hierarquias expressas nas dicotomias indivíduo/coletivo, natureza/cultura, mente/corpo, razão/emoção (Aragão, 2005; 2007).

Nossa cultura ocidental tem historicamente depreciado o valor do conhecimento sobre as emoções em nossas vidas. Por isso, as emoções são comumente compreendidas como algo inferior e negativo, que deve ser controlado e gerenciado pela razão (Aragão, 2005, 2022a). Nessa linha, a cultura patriarcal ocidental[9] desvaloriza as emoções e supervaloriza a razão, as hierarquias e as dicotomias. A cultura patriarcal é centrada em relações hierárquicas que pressupõem poder, controle, submissão e guerra. O fundamento do pensamento ocidental atual, em que se pautam as colonialidades, se relaciona a esses aspectos centrais da cultura patriarcal. Como temos argumentado aqui, as colonialidades se constituem por meio de relações hierárquicas, dicotomias, controles, exclusões e separações. Conceitos de raça e gênero, por exemplo, foram criados para estabelecer hierarquias de controle nas relações humanas. O controle se dá através do estabelecimento de hierarquias linguísticas, políticas, de raça e de gênero. Tais elementos operam como mecanismos de perpetuação do controle instaurado historicamente pelo processo de colonização de povos e territórios. No âmbito da relação universidade-escola, evidencia-se uma assimetria em que a universidade ocupa o lugar hegemônico de produção e validação do saber, relegando à escola a função de aplicação e reprodução desse conhecimento, reforçando, assim, lógicas hierárquicas e coloniais no campo educacional.

Na formação de professoras/es de Língua Inglesa, temos discutido como a cultura patriarcal impacta a experiência daquelas/es imersas/os na educação linguística.[10] Por exemplo, Martins (2017) sinaliza como a crença na busca pelo ideal de língua baseado no falante nativo impacta negativamente as emoções-identidades de professoras/es de inglês em formação continuada imersiva. Algumas/ns professoras/es glorificavam a figura do falante nativo, colocando-o como superior em relação a elas/es (não-nativas/os), o que fazia com que criassem comparações, desenvolvessem o desejo de falar como tal e se sentissem inferiorizadas/os, inseguras/os e com medo quanto a sua forma de falar a língua – com sotaque e nível proficiência diferente. Aragão (2019), por sua vez, demostra como conversações pautadas em hierarquias nos fazem sentir inferiorizadas/os na experiência de ensinar e aprender a Língua Inglesa. O autor destaca como o desejo de falar a língua estrangeira é marcado por conversações contraditórias, com dinâmicas autodepreciativas que envolvem

[8] Associado a modelos racionalistas, a concepção que prevalece é a de que elementos socioculturais e emocionais que compõem a experiência humana não são incorporados à linguagem e à cognição.

[9] Em decorrências das novas maneiras de se relacionar, baseadas na posse e na cultura do pastoreio, a cultura patriarcal estabelece nosso modo de vida. Nas palavras de Maturana (1997, p. 56), "surge a apropriação, a desconfiança no mundo natural, o controle, a inimizade e a guerra, e os instrumentos de caça se tornam em armas", e passamos a agir em domínios de competição, hierarquia e controle.

[10] a) a dissociação entre o fazer teórico e o fazer prático; b) a idealização de falantes, línguas, alunos e abordagens; c) a ênfase na cognição como processamento de informações: a marginalização de aspectos emocionais, históricos e políticos.

avaliações de inferioridade e superioridade com relação, principalmente, à crença que falar bem o inglês é falar igual a um falante nativo. Acompanha esse fenômeno, a crença que o lugar de aprender a falar inglês é "lá fora"[11] e nunca na escola.

Assim, as conversações de autodepreciação baseadas em modelos idealizados tendem a gerar um emocionar contraditório, que nos leva a sentimentos de inferiorização (Aragão, 2019). A predominância de dinâmicas depreciativas ao lidar com modelos idealizados – imaginados como superiores[12] – se inter-relaciona aos impactos do que Rajagopalan (2003) denominou de complexo de inferioridade do professor não-nativo frente a "apoteose" do falante nativo. Kubota (2018, p. 100), por sua vez, argumenta que as forças ideológicas daquilo que foi denominado como o mito do falante nativo permanecem persistentes, mesmo depois de décadas de críticas acadêmicas sobre a questão. Como argumenta Aragão (2019), o desejo pelo modelo do nativo adentra dimensões emocionais (nossos desejos, preferências, crenças, ideologias, interesses).

Por outro lado, temos também procurado maneiras de nos deslocarmos de modelos de educação bancária e dos impactos suscitados pela cultura patriarcal na formação de professoras/es de línguas. Assim como Borelli e Mastrella-de-Andrade que, respectivamente, nos chamam atenção para a relevância da configuração das relações interpessoais no desafio decolonial – "repensar nossas práticas, questionando as concepções e os valores que reproduzem" (Borelli, 2018, p. 116) –, e de outras formas de organização do estágio – "não bastaria tentar ressignificar a observação; o desejo era experimentar um rompimento maior" (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 16) –, temos buscado pensar em outras formas de incitarmos a reflexão crítica, o protagonismo e de estabelecermos relações na formação de professoras/es: a do acolhimento, de desarranjar a estrutura hierárquica na qual a/o professora/or é o centro da relação, abertura para formas outras de viver etc.

Baseado em Maturana (2004) e Gimbutas (1991), o segundo autor deste artigo tem trabalhado com a hipótese que a longa deriva histórica do *homo sapiens* foi sustentada por relações constitutivas baseadas no cuidado e no conviver com outras/os. Assim, um mundo que construímos coletivamente se sustenta na expansão de nossos corpos, enraizada na relação materno-infantil, marcada pela aceitação mútua das corporalidades e pelo ato de amar (Maturana; Block, 1996). Esse espaço de aceitação mútua na relação, um domínio de proximidade, ternura, atenção e cuidado recíproco é a base constitutiva de nossa espécie mamífera. É nesse espaço de aceitação mútua, na aceitação da própria legitimidade no âmbito relacional, que passamos a respeitar a nós mesmas/os e assim respeitando o outro na díade relacional (Maturana; Block, 1996).

Assim, nos tornamos humanos com outros humanos e criamos mundos juntos no conviver, no linguajar e no emocionar. Quando nascemos, não nascemos em relações de desconfiança com quem cuidará de nós. Essa relação de confiança plena no cuidado mútuo é biológica[13] da nossa espécie e foi fundamental para nossa deriva evolutiva (Maturana,

[11] O termo "lá fora" se refere a qualquer elemento simbólico exterior à escola. "Lá fora" pode ser o estrangeiro, viajar para os Estados Unidos, fazer curso de idiomas – "presença da crença que o lugar de aprender a falar inglês é 'lá fora' e nunca na escola." (Aragão, 2019, p. 255).

[12] Desde Aragão (2011), o segundo autor vem trabalhando com a noção de modelos idealizados.

[13] A partir de Maturana e Varela (2001), o biológico faz referência à dinâmica de um ser vivo em sua experiência de viver. Não há ser vivo sem circunstância ecológica e uma rede de relações. Somos o que somos em um meio. No caso de seres humanos, a linguagem, a cognição e a emoção são nossos fenômenos mais íntimos no viver. Como fenômeno biológico, as emoções têm relação com nossas ações.

1998; 2004; Maturana; Varela, 2001; Dunbar, 1996). Nessa relação, surgimos em espaços que constitutivamente somos aceitos como legítimos em dinâmicas de cuidado. Como o segundo autor deste artigo indicou anteriormente, nos sentimos legítimos com quem nos cuida, assim como quem cuida se sente igualmente legítimo no processo de cuidar (Aragão, 2019, 2022a). Na dinâmica do cuidar, emerge igualmente a legitimidade de quem cuida. Assim, o bem-estar de quem cuida também tem relação com o bem-estar de quem é cuidado. Essa circularidade do cuidar é constitutiva do *homo sapiens* e foi a base de nossa deriva evolutiva. Alinhados a Aragão (2019, p. 263), aqui tomamos como base "o emocionar do amar, que é o ato de aceitar o outro como legítimo no conviver. O amar é visionário e amplia os sentidos e as ações com acolhimento, confiança, sem modelos idealizados, hierarquias de valor e exclusões". Nesse sentido, "podemos refletir sobre o conversar, no emocionar do desapego, e podemos questionar certezas".[14]

Pesquisas nesse quadro têm documentado que, durante a execução dos protocolos de pesquisa qualitativa, estudantes e professoras/es participantes dos estudos se sentem valorizadas/os e engrandecidas/os em espaços de fala sobre suas experiências, identidades, crenças e emoções (Aragão, 2011, 2018, 2019, 2022a, 2025; Martins, 2017; Lemos, 2017; Souza, 2017; Silva, 2020; Sousa, 2021; Guanaes, 2022). Em todas essas pesquisas, ao perguntarmos sobre como se sentem ao participar da pesquisa, o sentimento que predomina é o de valorização, acolhimento, confiança e apoio mútuo. Muitos mencionam como esse processo é transformador, ampliando as ações sem julgamentos. A partir daí que docentes em formação podem autoquestionar, se assim desejarem e puderem,[15] procurar se deslocar de emoções que restringem o seu potencial (Aragão, 2007).

Nosso grupo de pesquisa vem trabalhando com os conceitos expostos acima acerca de inter-relações entre linguagem, emoção, reflexão e ação situadas em derivas evolutivas e práticas culturais. Em trabalhos anteriores, o segundo autor deste artigo (2005, 2007, 2008, 2011) apontou como todas/os as/os participantes de sua pesquisa indicaram que foi inusitado e significativo refletirem acerca do papel das emoções na formação inicial. Os resultados de Aragão (2007) reiteraram outro estudo anterior na Linguística Aplicada (Miccoli, 1997), que, também, indicava a ausência de práticas de reflexão sistemáticas na formação inicial acerca das experiências de sala de aula de docentes e estudantes de Língua Inglesa. Estudos no âmbito do nosso grupo de pesquisa seguiram um protocolo de pesquisa com questões semelhantes às de Aragão (2007) para avaliar o impacto da reflexão na experiência de participantes das pesquisas (Ferreira, 2023; Dantas, 2023; Guanaes, 2022; Lemos, 2017; Souza, 2017; Silva, 2020; Sousa, 2021). Todas/os as/os participantes das pesquisas responderam que nunca haviam feito uma atividade similar antes.

Permanecemos em uma cultura centrada na ação e não na reflexão. Esses resultados reiteram a importância de termos espaços de fala estruturados nos quais as/os professoras/es possam se sentir seguras/os e acolhidas/os para autorrefletirem sobre suas emoções,

[14] Para Maturana (2004), a reflexão acontece quando estamos na emoção do amar, no bem-estar, em uma dinâmica sem exigências ou cobranças, em que há o reconhecimento do outro enquanto legítimo outro no conviver.

[15] Pelo desejo e senso de responsabilização social, e não pela força ou imposição que são maneiras de negar o outro e, consequentemente, a reflexão e o aprendizado, podemos "fomentar autoria, protagonismo mútuo, reflexão crítica e uma transformação na convivência que seja embasada nos valores esquecidos do humano" (Aragão, 2007, p. 250).

crenças e identidades e, a partir daí, avaliar as consequências do que passam a conhecer na reflexão em suas ações no ensino de línguas (Aragão, 2017; Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos *et al.*, 2022). Souza e Aragão (2017), ao expandirem a pesquisa de Souza (2017), sobre o papel das emoções durante o estágio supervisionado de regência em Língua Inglesa, mostram como a maioria das/os participantes da pesquisa passa por fases emocionais semelhantes às daquelas consolidadas na literatura sobre a aprendizagem de inglês.[16] Durante a observação, e no primeiro contato com a regência, as/os participantes agiam baseadas/os no medo de não conseguirem realizar o ensino como idealizavam, de serem desrespeitadas/os e de mostrar insegurança sobre uma língua que dominavam pouco.

À medida que iam interagindo com as/os estudantes na regência, com as conversas com a pesquisadora, as emoções iam se modificando junto com a percepção da mudança desse fluir. Na convivência entre pesquisadora e participantes foi se tecendo uma parceria com colaborações mútuas. No contato com instrumentos de pesquisa qualitativa que fomentam a reflexão, as/os participantes puderam perceber suas emoções e como essas fundamentavam suas ações no estágio de regência e como poderiam colocar em prática ações que se adequassem melhor aos seus interesses e preferências. Nesse devir, observou-se como a autorreflexão de si mesmas/os é capaz de instaurar criticidade e problematização transformadora. Além disso, é no contato com a regência, em conjunto com as conversas com as/os professoras/es formadoras/es, que as identidades docentes vão sendo identificadas e se tornam perceptíveis à luz das atividades de autorreflexão.

Todas as/os participantes da pesquisa de Souza (2017) conseguiram compreender que o processo de emoção-ação-reflexão-ação as/os torna mais conscientes de seu fazer e de suas crenças, preferências, identidades e ideologias. Como Aragão (2007; 2019) vem argumentando, é no acolhimento das pessoas em atividades de reflexão sobre si mesmas que essas podem se tornar responsáveis por suas ações, pois passam a ser conscientes do mundo em que vivem e de como agem na constituição desse mundo que se constitui no linguajar e no emocionar. Souza (2017) se une a outros estudos (Aragão, 2007, 2008, 2011, 2014; Miccoli, 1997) no tocante a evidenciar a importância da constituição de espaços de fala sobre as emoções no processo de formação docente em Língua Estrangeira. Ao final da pesquisa de Souza (2017), os participantes relatam como se sentiam mais seguros, conscientes e responsáveis por suas escolhas. Aragão (2007) constatou que, nas conversações com as/os participantes de sua pesquisa, dinâmicas de autoconfiança emergem e aqui as/os participantes são capazes de assumir a responsabilidade pelas suas próprias trajetórias. Avaliamos que esses resultados reiteram a saliência de estruturarmos práticas de formação que sejam centradas em espaços de fala que possam conhecer e problematizar e que estejam baseadas em simetrias horizontais, pois essas tendem a suscitar deslocamentos críticos e agenciamentos das trajetórias.

Aragão e Cajazeira (2017) indicam que no domínio linguístico-reflexivo temos a oportunidade de transformar as distinções de nós mesmas/os em nossas circunstâncias, nossas identidades situadas e vivermos novas experiências, concorrentes com novas emoções. Ainda, os autores argumentam que, em práticas de pesquisa baseadas na reflexão docente

[16] Sentimentos ambivalentes como ansiedade, decepções e frustrações, dentre outros, estão presentes no processo de tornar-se professora/or ao longo do curso de licenciatura em língua estrangeira como já sinalizado por Aragão (2014), Aragão e Cajazeira (2017) e Rezende (2014).

sobre as emoções, crenças e identidades, as/os participantes das pesquisas têm oportunidade de reconhecerem-se e valorizarem-se enquanto profissionais, e assim se tornam autoras/es de suas próprias histórias. A partir de emoções de acolhimento daquilo que se passa a saber por meio da reflexão, novas emoções surgem e tornam as experiências reflexivas ainda mais abertas a novas movimentações. Um resultado interessante que se assemelha aos estudos de Aragão e Cajazeira (2017), Souza (2017) e Aragão e Dias (2018) é que as/os professoras/es em serviço que fluem com essas emoções passam a desejar a continuidade de sua formação acadêmica, bem como o engajamento em atividades capazes de mudar emoções que limitavam as ações desejadas.

Os resultados desses estudos mostram que movimentos de transformação são fomentados quando se estabelecem novas emoções que podem embasar novas ações e quando as/os professoras/es se tornam cada vez mais responsáveis por se comprometerem com as consequências das emoções sobre as quais se tornaram conscientes. Aceitá-las ou rejeitá-las passa a ser uma questão de escolha, responsável e consciente. Como Aragão (2019, p. 264) apontou:

> Aos nos questionarmos por que faço o que faço, por que desejo o que desejo, de qual lugar determino o desejo do que desejo, de que espaço escuto o que você me fala, podemos nos perguntar sobre se eu desejo as consequências relacionais desse querer sobre o que eu faço, e se eu desejo, a partir de aí querer alterar as consequências daquilo que (não) desejo. Dessa forma você é capaz de observar que toda perspectiva que podemos ter de nós mesmos, sobre os nossos quereres, pode ser libertadora.

Observamos aqui novamente a imbricada relação entre a constituição de espaços acolhedores de fala que se baseiem em relações de cuidado mútuo como modo de fomentarmos agência de docentes em formação. A responsabilidade surge na reflexão quando sabemos se queremos ou não as consequências de nossas ações. Nessa direção, reiteramos nosso argumento defendido até aqui de que a promoção de espaços de fala estruturados com vistas à reflexão crítica, tendo como base o acolhimento e a escuta amorosa, oportunizam confiança, apoio mútuo, liberdade e responsabilização de nossas ações. No que segue, apresentamos a metodologia deste estudo.

4 Metodologia

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa. O/A pesquisador/a não deixa simplesmente o campo com montanhas de material empírico e depois escreve facilmente seus achados, mas as interpretações qualitativas são construídas" (Denzin; Lincoln, 2013, p. 30). As discussões neste estudo são feitas por meio de excertos de falas de professoras/es participantes da pesquisa de Borelli (2018), Mastrella-de-Andrade (2020), que tratam de experiências formativas em estágio supervisionado de regência, e de Silvestre (2016, 2017), que aborda práticas de regências em programa de residência pedagógica. Essas falas são interseccionadas com as produzidas por professoras/es de inglês participantes da pesquisa-

formação informada, que foi desenvolvida pela primeira autora sob orientação do segundo autor e tem como foco inicial o contexto de estágio.

Mais especificamente, as/os participantes das pesquisas em questão são: (1) professoras/es licenciandas/os em formação inicial (atuando no estágio ou enquanto residentes pedagógicos); (2) professoras/es da escola; e/ou (3) professoras/es da universidade. Em cada estudo essas/es docentes são identificadas/os de formas diferentes, apesar de similares. As/Os integrantes do primeiro grupo são identificadas/os como professoras/es em formação inicial (PFi), residentes pedagógicos (RP) ou professoras/es estagiárias/os licenciandas/os (PL); o segundo, como professoras/es formadoras/es da escola (PFe) ou professoras/es da escola (PE);[17] e o terceiro, como professoras/es formadoras/es da universidade (PFu) ou professoras/es da universidade (PU). Discriminar cada termo é importante para a identificação dos respectivos excertos de fala ao longo da seção de discussão.

Na pesquisa de Borelli (2018), as/os professoras/es da universidade (PU) e da escola (PE) conversaram e puderam refletir sobre as perguntas propostas individualmente, e essas conversas foram gravadas em áudio. As conversas com as/os professoras/es licenciandas/os também foram gravadas em áudio, porém foram conduzidas coletivamente com os grupos de professoras/es licenciandas/os dos últimos períodos do curso de Letras (Inglês/Português-Inglês) de cada universidade. Foram essas conversas que nos permitiram ampliar nossos olhares sobre o estágio, na busca por vivenciarmos relações pautadas pelo pensamento decolonial.

Mastrella-de-Andrade (2020), por conseguinte, dialoga com professoras/es estagiárias/os, com professoras/es de inglês e com alunas/os da escola a fim de entender seus desejos e expectativas para o desenvolvimento das aulas de inglês, se distanciando da ideia de observar para conhecer a sala de aula. Para a geração do material empírico do estudo, utilizou-se de diários, gravações em áudio de aulas, de seminários de discussão e de avaliação do estágio, entrevistas, notas de campo e mensagens eletrônicas por e-mail e WhatsApp.

Na pesquisa de Silvestre (2017), o material empírico[18] foi gerado essencialmente por meio de sessão reflexiva (SR), para discussão de textos teóricos e reflexões referentes à formação e atuação docente; a sessão de *feedback* (SF), cujo foco era a reflexão sobre a ação docente e acontecimentos das aulas de regência; o relatório final (RF) para descrição das atividades realizadas e reflexões sobre o trabalho de formação docente no programa; e a narrativa escrita (NE) sobre as experiências de formação docente. As reflexões provenientes do uso desses instrumentos foram essenciais para incitar movimentos de mudança no contexto local de formação docente em que estavam inseridas/os.

Na pesquisa conduzida pela primeira autora, foram promovidas rodas de conversa crítico-reflexivas por entender que elas desafiam a lógica da colonialidade ao promoverem uma forma não-verticalizada de escuta de múltiplas vozes, uma diversidade epistemológica

[17] Adotamos neste estudo as nomenclaturas PFi, para nos referirmos às/aos professoras/es em formação inicial, e PFu e PFe, às/aos conhecidas/os professoras/es da universidade e às/aos professoras/es da escola, respectivamente, buscando reconhecer que ambos os grupos atuam como agentes no processo de formação profissional de licenciandas/os.

[18] Dentre as fontes secundárias, estavam o questionário inicial (QI), usado para compreensão do processo de educação linguística e formação docente antes da regência; o relatório parcial (RP) da PU com reflexões acerca da participação e envolvimento das/os licenciandas/os; o diário reflexivo (DR) para registro das impressões e reflexões acerca das vivências no programa e das aulas ministradas; e mensagens eletrônicas (ME) para trocas de informação e retomada de aspectos relevantes às discussões.

em que vozes, experiências e subjetividades são ouvidas e valorizadas. A partir dos registros nos diários reflexivos, narrativas, questionários e anotações da pesquisadora, as/os professoras/es participantes (PFi, PFe e PFu) conversaram e refletiram sobre suas emoções, experiências e ações desenvolvidas em relação aos contextos de formação e atuação docente dando-se conta das colonialidades que estruturam esses contextos. As/Os PFi, em especial, a partir desses momentos de reflexão, de escuta cuidadosa e do esforço consciente, modularam suas ações pedagógicas em busca por alternativas decoloniais de ensino de inglês em seus contextos de ensino locais.

A partir das interpretações construídas acerca das pesquisas em foco mencionadas, selecionamos excertos de fala das/os participantes de cada estudo focando em temáticas que se aproximavam de conceitos da Biologia do *Amar* (Maturana; Varela, 2001), como a importância do conversar, da escuta amorosa, do reconhecimento da/o outra/o enquanto legítimo no conviver, que possibilitam o trabalho da criticidade e do autoquestionamento. Dito isso, passemos para as discussões.

5 Discussões

Como viemos argumentando, a cultura patriarcal instaurada com o pastoreio, entendida como um modo de vida marcado pela apropriação, pela desconfiança em relação ao mundo natural e pelo controle (Maturana, 1997, p. 56) – pode ser aproximada às colonialidades, na medida em que implica a "manutenção e conservação de uma determinada forma de conviver violenta e excludente" (Aragão, 2019, p. 246). Tal cultura pode ocasionar sofrimento ao moldar nossas emoções, desejos e quereres que orientam nossas ações. Para esses autores, as nossas reflexões na linguagem se relacionam à cognição e à emoção. Ao estarmos com as/os outras/os na linguagem (linguajar), somos acompanhadas/os de emoções que fluem de uma para outra "em conjunto com as mudanças nos domínios de ações" (emocionar). Esses domínios de ações "especificam o que o ser vivo é capaz de fazer em um determinado momento" (Maturana, 1998) sendo que "[...] essa transição de uma ação para outra é uma transição emocional" (Aragão, 2019, p. 248). Com o tempo, essas mudanças no linguajar e emocionar se constituem como conversações, chamadas, por Maturana (2004), de cultura.

Diante do fato de vivermos em uma cultura patriarcal, que incita competição e hierarquia nossas relações se baseiam na dominação e submissão, que podem gerar medo, sentimento de ameaça e uma rede de conversações de controle. "Essas conversações também se pautam em dualidades e hierarquias que nos fazem sentir menor, ou inferior àquilo que se deseja fazer" (Aragão, 2019, p. 251) e geram "dinâmicas depreciativas, de autonegação, ao lidar com modelos idealizados, – imaginados como superiores" (Aragão, 2019, p. 252).

Essa cultura patriarcal, que entendemos estar entrelaçada às colonialidades, constitui nossos principais modelos de formação docente, posto pela tradição moderna/colonial, distanciando e hierarquizando a construção de conhecimento. Dessa maneira, estamos argumentando em favor de uma formação de professoras/es de línguas que se dê por meio da "contaminação e (d)a aproximação (Castro-Gómez, 2007) entre os/as agentes e seus conhecimentos" de forma que haja, por meio do diálogo, encontro de saberes "hegemônicos e marginalizados – [...] entre as diferentes vozes que integram a formação docente" (Silvestre, 2017, p. 164-165). Daí a importância de "deixarmos o conforto de nossos lugares para nos

permitir olhar e ouvir de outros ângulos: um olhar e uma escuta respeitosos, com atitudes de engajamento e de solidariedade com aqueles/as que vivenciam conosco a tarefa de educar" (Borelli, 2018, p. 166-167). As/Os agentes de formação dos estudos em foco corroboram esse pensamento ao ressaltarem a importância da promoção de espaços de fala, de rodas de conversa crítico-reflexivas, de sessões reflexivas, para a construção plural de conhecimentos e o fortalecimento emocional enquanto sujeitos e nas relações enquanto grupos.

> Acho que é a primeira vez que a gente está sendo escutado [se referindo à nossa conversa], sabe, como alunos de Letras, estagiários, da nossa experiência de estágio, de como ela é e como ela pode ser mudada. Eu acho que **em nenhum momento a gente foi escutado**. [...] Julma, eu não estou falando escutar, de escutar. Eu estou falando **escutar de compreender, de mostrar empatia, de ver o lado do aluno**. Eu acho que isso é o que falta muito nos professores da graduação. (Tennessee, PFi, GO4).[19] (Borelli, 2018, p. 164, grifos nossos).
>
> Acredito que nós **só temos nos fortalecido enquanto grupo**, somos capazes de **refletir sobre a nossa própria prática** e quando o fazemos, somos capazes de discernir o que precisa ser melhorado e mudado. É só por **meio da reflexão que conseguimos**. (Fernandes, PFi, jul. 2013). (Silvestre, 2017, p. 166, grifos nossos).
>
> O partilhar de experiências... às **vezes nos sentimos sozinhos** e sem amparo nessa área. Poder ter um grupo de professores vivendo as mesmas emoções foi significativo, acolhedor. **A contribuição foi ter o apoio de cada um** e mais uma vez a **partilha das ideias** e estratégias didáticas. (Rafaela, PFi, Questionário final). (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos).

Semelhante às/aos participantes do estudo de Aragão (2011, 2019, 2022a; Aragão; Dias, 2018), Tennessee, Fernandes e Rafaela se sentiram valorizadas/os e acolhidas/os nos espaços de fala e compartilhamento de experiências. Os registros vão ao encontro do que diz Aragão (2019, p. 266), ao sugerir que, no "processo de escuta atenta em que refletimos sobre nossas conversações, os professores que participam dessa dinâmica se sentem valorizados e fortalecidos". Corroborando esse pensamento, Joana Helena, outra participante do estudo em andamento realizado pela primeira autora, pontua que é "crucial que o **professor esteja sempre refletindo** sobre a sua prática", sendo que para ela "foi muito **gratificante ter participado** dessa experiência". As conversas e reflexões fizeram com que ela percebesse "que **estava todo mundo no mesmo barco no sentido de que os medos, inseguranças**, anseios que eu vivia afligia outros também". Ela destaca: "poder refletir sobre essas emoções ampliou **o meu olhar sobre mim mesma, sobre minha identidade profissiona**l." (Joana Helena, PFi, questionário final, grifos nossos) (Martins, 2024, p. 292). Como salienta Gimenez (2013, p. 353 *apud* Silvestre 2017, p. 200), "a alimentação dos laços afetivos é parte integrante das atividades de grupos". A fala de Joana Helena ressalta que os laços afetivos podem ser desenvolvidos no processo de escuta e conversa amorosas entre integrantes do grupo, nesse caso das/os professoras/es em formação inicial (PFi), o que mostra uma postura diferente até mesmo para como ela se enxergava. Assim como sinalizado pela participante Miranda, do estudo de Silvestre (2017, p. 199), os laços afetivos nutridos nas relações a fazem sentir-se validada, ouvida, acolhida motivando-a a viver: "É uma das coisas que tem me motivado até mesmo a

[19] Participaram da pesquisa de Borelli (2018) 10 professoras/es da universidade, sendo 5 do estado de Goiás que atuavam em 4 cidades diferentes. Para identificar essas 4 cidades de Goiás a autora utilizou os códigos GO1, GO2, GO3 e GO4.

viver [...] E, assim, deu pra perceber que a minha palavra, assim, o que eu falo é ouvido, sabe? [...] Então, assim, aprender junto, sabe? [...]" (Miranda, PFi, 2013).

Os excertos de falas dessas/es participantes nos oportunizam reconhecer o entrelaçamento do linguajar e do emocionar na compreensão sistêmica do modo de estar das/os licenciandas/os como temos argumentado à luz dos estudos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa. Podemos observar que o sentimento que predomina é o de valorização ("em nenhum momento a gente foi escutado"), apoio mútuo ("temos nos fortalecido enquanto grupo"; "ter o apoio de cada um") e cumplicidade ("todo mundo no mesmo barco no sentido de que os medos, inseguranças, anseios que eu vivia afligia outros"; "aprender junto"). Assim como no estudo de Silvestre (2017, p. 167), "o engajamento na interação dialógica" parece alimentar um "senso de pertencimento a um grupo (docente) nesses espaços de fala, especialmente por seu caráter reflexivo e transformador".

Vale ressaltar que algumas/uns participantes tiveram dificuldade em compreender ou expressar o que sentiam nos momentos de reflexão, como Igor, ao relatar: "Falar sobre **como me senti** seria o segundo aspecto. Não acho que seja um aspecto negativo, mas **difícil de ser realizado (para mim),** tanto que, na maioria das **vezes fui bem conciso"** (Igor, PFi—Questionário final) (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos). E Lamounier em: "[...] E outra **dificuldade seria a questão interpessoal**, assim, até na questão desse momento mais intimista, assim, **me deixa um pouco mal. Eu falo me forçando a falar**, porque minha vontade é de ficar observando" (Silvestre, 2017, p. 171, grifos nossos). Esses registros nos apontam que temos tido uma formação centrada na ação, com poucas oportunidades para reflexão e quase nenhum lugar para acolher as emoções. Ainda, reiteram a importância da promoção de rodas de conversa crítico-reflexivas ou espaços de fala para reflexão sobre o emocionar e agir docente com vistas a "descentralizar o poder, integrar as pessoas ao processo de decisão política, abrir espaços em que as pessoas possam se expressar, ouvi-las, falar com elas, [...] e deixar claro onde estão para que possam decidir em conformidade" (Maldonado-Torres, 2005, p. 189).

Ademais, há um distanciamento entre os pares nos contextos de atuação docente diante da cultura de formação voltada para a competição e a não-colaboração. Segundo Silvestre (2017), além desses "fatores ligados à organização do trabalho docente [...] a falta de vivências colaborativas durante a formação universitária, por exemplo, pode agravar ainda mais essa problemática" (Silvestre, 2017, p. 161). Sobre esse aspecto, (Maturana, 1997, p. 54) ressalta que, na infância, bem como na biologia do amar, somos guiadas/os "na colaboração, no respeito mútuo, na aceitação do outro, no respeito por si mesmo, no compartir e na legitimidade da sensualidade". No entanto, na vida adulta, na convivência com a cultura patriarcal, somos guiados "para a apropriação, para a luta, para a negação do outro, a competição, a dominação", o que dificulta a promoção de espaços para reflexão coletiva, a colaboração e a construção de relações menos hierarquizadas.

As/Os agentes dos estudos, por outro lado, têm clamado por uma formação que oportunize "outros modos de conceber as relações entre as pessoas envolvidas, seus saberes, poderes e pertencimentos" (Silvestre, 2017, p. 164), outras possibilidades de interações, trocas e aprendizagens. Podemos notar tal questão nos excertos a seguir:

> Outro momento que aprendi foi com a Isabela também. Ela observou as minhas aulas no [nome da escola] e isso foi um dado para o meu TCC. A gente fazia uma sessão reflexiva todos os dias depois das aulas. Então foi aí que ajudou muito

> na minha prática, sabe? **Foi com essa experiência, com essas conversas que eu aprendi. Não com o modelo da universidade que é top-down.** (Tennessee, PFi, GO4). (Borelli, 2018, p. 133-134, grifos nossos).
> Lá na escola, eu sinto que eu passo por **esse momento aí [solidão no trabalho]** porque eu trabalho com o inglês de manhã em todas as turmas, aí a professora de inglês do noturno [...] eu não tenho esse contato [...] **Não tem ninguém comigo para sentar, conversar**, 'vamos fazer isso, vamos trocar uma ideia'. Então, eu não tenho. É isso aí que eu vivo. (Mariano, PFi, set. 2012). (Silvestre, 2017, p. 161, grifos nossos).
> **O diálogo com meus pares/colegas contribuiu para criar conexões de 'olhares outros' acerca da formação e práticas docentes**. Ao compartilhar informações temos a oportunidade de **vislumbrar pensamentos/situações/experiências que sempre nos enriquecem** tanto como profissionais assim como pessoas. (Glorinha, PFu, Questionário final). (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos).
> Outra coisa que aprendi com essa situação foi **dar ouvidos à professora da escola, a Sueli. Ela sempre comentava que na nossa aula** a gente deixava os alunos muito tempo divididos em grupos, o que gera espaço pra muita conversa e nos faz perder o controle da turma; mas, confesso, eu não levava muito a sério e não procurava mudar nesse aspecto. **Agora eu estou mais atenta.** (Kate, PFi. Anotação no diário em 09/2018). (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 21, grifos nossos).

Tennessee (PFi participante do estudo de Borelli, 2018) pontua que as atividades e trocas entre ele e Isabela (professora da escola) foram de grande aprendizado em comparação ao modelo da universidade conhecido como *top-down* (em que professoras/es ensinam e as/os discentes aprendem), assim como as trocas entre a estagiária participante Kate e a professora da escola, Sueli. O registro da professora formadora da universidade, Glorinha (PFu), ressalta a importância da conversa, da valorização da escuta e, consequentemente, do trabalho colaborativo entre os pares. Assim como o do residente, Fernandes (PFi), que salienta a horizontalidade do trabalho colaborativo na formação, que possibilita espaços de fala para todas/os e companheirismo entre os pares: "Com o **planejamento colaborativo [...] todos/as têm espaço para discutir, questionar e problematizar situações**, o que trouxe para o grupo mais união" (Fernandes, PFi, jul. 2013), (Silvestre, 2017, p. 179, grifos nossos). Como ressalta Borelli (2018, p. 165), "aceitar que relações podem ser estabelecidas horizontalmente, ou seja, sem hierarquias, é parte fundamental do desafio decolonial e depende da nossa capacidade de nos desprendermos da lógica implementada em nossas vidas por tantas colonialidades".

Ainda nessa direção, os PFi Eduwesley e Mariano pontuaram, respectivamente, que a ausência de hierarquias entre os pares "colaborou para uma partilha constante, **um verdadeiro momento de trocas de experiências vividas e internalizadas.** [...] (Eduwesley, PFi, jul. 2013), (Silvestre, 2017, p. 187-188, grifos nossos), bem como "a relevância do trabalho colaborativo em sua prática docente na escola" fez com que ele superasse "a solidão que sentia anteriormente" (Silvestre, 2017, p. 173). A solidão também foi mencionada pela professora da escola, Aline, ao ressaltar que tem poucas oportunidades para trocar e aprender com colegas de profissão na escola, bem como a relevância de momentos colaborativos como os promovidos pela pesquisa-formação que ela participou. Em suas palavras: "[...] **sou sozinha** em todas as turmas de sétimo ano. Então eu **pouco compartilho as experiências e não tenho muita contribuição** [...] quero muito te agradecer pelas contribuições porque quando a gente participa desses momentos a gente percebe como é enriquecedor" (Aline, PFe, CCR 4),[20] (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos).

[20] Em seu estudo, Martins (2024) promoveu seis rodas de conversa crítico-reflexivas (CCR) e utilizou os códigos CCR1, CCR2, CCR3, CCR4, CCR5 e CCR6 para se referir a cada encontro.

Ousamos afirmar que o formato verticalizado de formação entre as instituições universidade e escola, em que a primeira é de construção de conhecimento e a segunda de prática, além da ausência de experiências formativas de viés colaborativo, pode ter feito com que Aline se sentisse diminuída, acreditando que não teria contribuições para dar ao grupo, como ela relata: "eu não imaginava que seria assim, tinha até medo de **não contribuir, não ajudar, e acabar sendo um peso** (Aline, PFe, CCR 4, grifos da autora) – (Martins, 2024, p. 94, grifos nossos). Temos apontado que a relação hierarquizada entre universidade e escola tende "a gerar o intercruzamento de conversações com presença de conversações do dever ser e de auto depreciação" (Aragão, 2019, p. 263), diante do fato de que "a geopolítica do conhecimento que fundamenta a formação docente denuncia o domínio epistemológico da universidade em detrimento do conhecimento que advém da práxis escolar, sendo este, portanto, marginalizado" (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 107). Daí a importância do trabalho em dupla em atividades de formação docente (entre PFis ou entre PFi e PFe, por exemplo) e de pares para desenvolver um trabalho colaborativo nas experiências profissionais, que pode evitar sensação de opressão ou emoções de ansiedade, medo, solidão, insegurança.

Borelli (2018) e o estudo em andamento da primeira autora, por exemplo, nos mostram como o trabalho conjunto durante experiências no estágio supervisionado geram resultados positivos na formação das/os professoras/es. Conforme nos sinalizam Amanda e Ana, licenciandas participantes das pesquisas: "Fiquei **muito feliz** de ter duas pessoas do meu lado que eu já conhecia, que eu sabia que podia confiar, contar ali na hora [...] **Se eu estivesse lá sozinha, não sei como teria sido**. [...]" (Amanda A., PFi, DF1)[21] (Borelli, 2018, p. 133, grifos nossos); "[...] aí eu compartilhei isso também *né* com Rafaela, **a gente conversa muito, a gente troca muito** sobre as aulas, sobre as turmas. A gente 'tava' falando sobre em vídeo Chimamanda, **planejando *né* a aula sobre *jobs né***, profissões [...]" (CC1 – Ana, PFi), (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos).

Como Silvestre (2017, p. 179) pontua, é preciso um "espaço aberto para a contribuição de todo nosso grupo docente na elaboração do trabalho a ser desenvolvido na escola-parceira", em que relações horizontalizadas nas conversas e momentos de reflexão propostos ou na construção dos planejamentos das aulas possibilitem um pluralismo de vozes nas vivências formativas ("todos/as têm espaço para discutir, questionar e problematizar"; "não imaginava que seria assim"). Nas palavras de Glorinha: "É muito legal tá aqui, né? E poder... ter **esta troca tão rica** [...] eu só ficava pensando **'gente, como é importante a gente ter... sabe... um movimento... podia ser uma roda de conversa**, alguma coisa assim nas escolas, com os docentes'" (Glorinha, PFu, CC2), (Martins, 2024, p. 292, grifos nossos). Essas narrativas ressoam a importância da ação reflexiva e colaborativa na formação de professoras/es de línguas e "contribuem para olharmos decolonialmente para o estágio, considerando outras possibilidades de construção de conhecimento e nos abrindo para novas configurações dessas relações que são ali vivenciadas" (Borelli, 2018, p. 134).

Como ressalta Borelli (2018, p. 161), a colonialidade do saber (Lander, 2005), que "se refere à utilização do conhecimento para estabelecer superioridade e subentende a invisibilização de outros saberes" é mantida na prática de estágio "que conta com a escola como espaço de construção de conhecimentos, sem que reconheçamos os saberes desse local". A promoção de

[21] Como já mencionado, participaram da pesquisa de Borelli (2018) 10 professoras/es da universidade. 1 era do Distrito Federal. Para identificar a região pertencente à docente do Distrito Federal a autora utiliza o código DF1.

momentos de reflexão crítica, coletiva, em pares, individual na formação docente, ou seja, a abertura de "espaços em que as pessoas possam se expressar, ouvi-las, falar com elas, relatar suas conquistas, comentar sobre as suas expressões culturais" (Maldonado-Torres, 2005, p. 189) pode nos levar ao reconhecimento da diversidade epistêmica, nos induzir a "conceber os conceitos de descolonização como convites para o diálogo, e não como imposição de uma classe iluminada. [...] para entrar em diálogo e produzir mudanças" (Maldonado-Torres, 2007, p. 162) e ao rompimento da lógica da modernidade.

Os excertos de falas das/os participantes de pesquisa trazidos para diálogo neste estudo corroboram nossas reflexões sobre a importância da escuta atenta e amorosa para o deslocamento das relações hierárquicas na formação-estágio e nas práticas de regência. Defendemos a urgência de fortalecer as relações humanas no âmbito da formação docente, compreendendo que práticas como a escuta atenta, a criação e a manutenção de espaços de fala, bem como a construção de ambientes formativos pautados na horizontalidade e no cuidado mútuo, são essenciais para promover o exercício situado da agência. Ao assumirmos, como propõe Maturana (1998), que toda ação é inseparável da emoção, reconhecemos que a constituição de sujeitos docentes críticos demanda ambientes que acolham as emoções, rompendo com lógicas formativas ainda baseadas em hierarquias e exclusões. Conceber a formação inicial sob uma perspectiva ética, relacional e emocional constitui um gesto político de resistência às colonialidades que, historicamente, estruturam as práticas educativas. Como sinaliza Borelli,

> Se não trabalharmos em prol da decolonialidade dessas relações, não conseguiremos estabelecer diálogos que, como argumenta Grosfoguel (2010), sejam genuinamente horizontais e que promovam **espaços de fala e escuta cuidadosa** para todos/as os/as participantes. A meu ver, aceitar que **relações podem ser estabelecidas horizontalmente, ou seja, sem hierarquias**, é parte fundamental do desafio decolonial e depende da nossa capacidade de nos desprendermos da lógica implementada em nossas vidas por tantas colonialidades (Borelli, 2018, p. 165, grifos nossos).

Acionando as palavras de Borelli como nossas, argumentamos que a universidade "precisa compreender que uma parte importante do conhecimento desenvolvido no estágio se constrói na escola, com os/as agentes desse local e, se nos deslocamos até lá, precisamos fazê-lo com o intuito de aprender e não apenas de observar para corrigir" (Borelli, 2018, p. 157). Ou seja, o envolvimento para ensinar e aprender a ser professora/or requer a participação e o engajamento tanto de professoras/es licenciandas/os quanto das/os professoras/es formadoras/es da escola e da universidade. A nosso ver, ao reconhecermos a/o outra/o enquanto legítimo no conviver, através de conversações reflexivas e liberadoras (Maturana, 2004), podemos "tornar evidente o lugar do qual se produz esse conhecimento" (Castro-Gómez, 2007, p. 88), poderemos acolher e questionar conversações patriarcais e abrir caminhos para "decolonizar" e ressignificar "a matriz emocional que nos direciona para um determinado modo de viver" (Aragão, 2019, p. 265), assim como a epistemologia que nos orienta na formação docente.

Nossos resultados vão ao encontro de estudos que problematizam as relações universidade-escola ao reiterar aqui que a constituição de ambientes de reflexão sistemática e estruturada ainda precisa ser estimulada com maior frequência em nossas práticas de

formação docente. Outros estudos recentes nos indicam ainda a relevância de ambientes de reflexão coletiva que tendem a diminuir assimetrias como aquelas que podem ocorrer em questionários e entrevistas individuais.

6 Considerações Finais

Como vemos aqui, parte do nosso desafio é cultural já que cultura tem a ver com as redes de conversações que são conservadas ao longo de um tempo. Assim, a matriz emocional patriarcal e suas colonialidades precisam ser conhecidas e problematizadas para serem descontinuadas. É necessário expandirmos outras formas de nos relacionar que fortaleça disposições para escutar a si mesmo e ao outro e de agirmos com generosidade, solidariedade, compaixão e esperança. Este estudo sugere que redes de conversação amplas entre agentes, escolas, universidades, comunidades do entorno, atores sociais podem contribuir para uma formação mais horizontalizada e amorosa. Afinal, aprender é conviver, é transformar-se na convivência é deslocar-se dos modelos informacionais que posicionam a escola em escalas hierárquicas estabelecidas pela universidade.

Assim como na produção deste texto, o conhecer é sempre uma ação coletiva. Na formação docente, ela se dá pelas/os agentes da escola e da universidade. Precisamos aprender a escutá-las/os e construir sentidos e conhecimentos a partir de suas experiências. É preciso, portanto, compreender a universidade e a escola como produtores de conhecimentos conjuntos. Os elementos desenvolvidos por Silvestre (2017), no contexto do Pibid, apontam caminhos para uma formação docente na licenciatura que esteja integrada à graduação, rompendo com a lógica de dependência institucional em relação ao Programa. As análises de Borelli (2018) contribuem para desestabilizar as bases coloniais que ainda estruturam as relações formativas, ao passo que a proposta de uma relação mais horizontalizada e deslocada, apresentada por Mastrella-de-Andrade (2020), reforça a centralidade das experiências situadas nos e dos espaços escolares como dimensões fundamentais para a constituição de sujeitos docentes mais agentivos.

Reiterando os estudos em pauta discutidos aqui (Silvestre, 2017; Borelli, 2018; Mastrella-de-Andrade, 2020), o estudo conduzido pela primeira autora no âmbito do nosso grupo de pesquisa sugere a importância de uma reestruturação dos cursos de formação docente, com vistas à criação de espaços de fala, que incitem relações não-verticalizadas, de acolhimento e respeito mútuo frente aos saberes de professoras/es que contribuem para a formação docente. Refletir sobre a emoção, o acolhimento, o respeito e a afetividade no processo formativo oferece uma chave de leitura potente para articular os três cenários de pesquisa mencionados. Esses elementos funcionam como fios condutores que atravessam e conectam as experiências formativas analisadas, revelando a centralidade das dimensões emocionais e relacionais na constituição de práticas docentes mais humanas e comprometidas com a transformação. Ademais, aqueles trabalhos destacam como a promoção de espaços de fala, de ambientes acolhedores e menos hierárquicos pode contribuir para refletirmos e, assim, nos darmos conta das colonialidades que nos constituem. A aproximação entre os estudos sobre os quais nos debruçamos aqui nos ajuda a romper com uma formação centrada em quadros baseados em colonialidades que tendem a reforçar binarismos, hierarquias e exclusões.

É inegável, portanto, a necessidade de criarmos "espaços estruturados para linguajar e emocionar as constantes crises que nos assolam" Aragão, 2019, p. 273), afinal somos resultado daquilo que estamos criticando (somos parte da cultura patriarcal). Argumentamos que possibilitar espaços de fala entre docentes e momentos de reflexão, crítica, autocrítica e conscientização pode nos auxiliar a problematizar colaborativamente nossas próprias práticas, a transcender epistemologias coloniais de formação docente que subalternizam o conhecimento da escola e a descentralizar mecanismos de poder que incitam o autoritarismo, a opressão e que impedem que docentes exerçam sua agência (Martins, 2024).

A partir da discussão que estamos tomando aqui, por meio da autorreflexão, podemos optar por não querer as consequências do que uma contínua deriva cultural baseada em hierarquias de poder e violência nos traz (Aragão, 2019). Argumentamos aqui que é preciso fortalecer as relações humanas através da atenção ao outro, da criação e manutenção de espaços de fala, bem como da estruturação de ambientes de formação docente em que a horizontalidade e o cuidado mútuo possam ser a base para situar agência. É preciso reforçar o fundamento do corpo social que é o poder visionário de aceitar o outro como legítimo outro na convivência (Aragão, 2022a). Ações coletivas que estabelecem redes de empatia e solidariedade a partir de ações derivadas do trabalho coletivo são formas de aproximar os apartamentos constituídos pelas colonialidades.

Como Aragão (2019) sugere, saber das consequências do mundo que criamos com outros e da forma com que as preferências, os desejos e as ideologias nos colocam a constituir esse mundo de uma forma ou de outra não é trivial. Saber sobre o saber e saber o que o saber traz como consequência sempre nos coloca frente à responsabilidade de saber que aquilo que fazemos em conjunto é resultante de querer ou não querer aquilo que fazemos. Reiteramos aqui, como dito anteriormente, que precisamos resgatar o fenômeno biológico expresso no estar juntos pelo prazer de estar juntos. Como o segundo autor tem argumentado em outras oportunidades, precisamos retomar um modo de viver que seja centrado na corporalidade, no cuidar compartilhado, sem submissão e hierarquia, e no fazer prazeroso de ações coordenadas em coletividades, em que surge aí a linguagem (Aragão, 2019; 2022a; 2023).

Nesse sentido, precisamos continuar a aprofundar as leituras sobre éticas do cuidado como uma opção para as atitudes decoloniais, com vistas a buscarmos caminhos outros, um modo de viver que exista fora do autoritário, da submissão, da opressão e da centralidade do valor hierárquico. Argumentamos que é a partir do emocionar, do amar, na constituição de espaços de fala horizontais, que construiremos ações constitutivas de dimensões horizontais e de simetria nas relações, cuidado mútuo, amar e esperançar. Portanto, expandiremos nossas agências. É com isso que tomamos aqui a biologia do amar como uma opção decolonial.

Financiamento

O segundo autor agradece ao CNPq pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa (processo 308716/2023-0).

Relatório do Comitê de Ética

Parecer do comitê de ética (5.445.841) e código CAAE (58404922.0.0000.5526) do projeto de pesquisa intitulado "Formação de professoras/es de inglês à luz de uma postura decolonial e sistêmica: em pauta o estágio e as primeiras experiências na profissão docente" da primeira autora aprovado no dia 02 de junho de 2022.

Referências

ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000200005.

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais*: emoções, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. C. A Dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *In*: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. S. (org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Edufu. 2008. p. 2655-2662. Disponível em: http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf. Acesso em 14 de dez. 2022.

ARAGÃO, R. C. Beliefs and Emotions in Foreign Language Learning. *System*, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003.

ARAGÃO, R. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. *Contexturas*, v. 22, p. 28-48, 2014.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201610396.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022a. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398202218469.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 25, n. especial, p. 156-178, 2022b. DOI: https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25especial.4442.

ARAGÃO, R. C. Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação. *In*: GOMES, G. da S. C.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Emoções e Ensino de Línguas*. Curitiba: CRV, 2023. v. 1, p. 23-44.

ARAGÃO, R. C. Emoções e narrativas visuais. Campinas: Pontes Editores, 2025. 322p.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. J. Emoções, crenças e identidades de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.16, n. 2, p. 109-133, 2017.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. *Texto Livre*, v. 11, n. 2, p. 135-159, 2018. DOI: https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.135-159.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 506–531, 2018. DOI: https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036.

BARCELOS, A. M. F. *et al*. Contemporary Perspectives on Research about Emotions in Language Teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (eds.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

DANTAS, R. S. *Emoções em Narrativas de Corpos Surdos*. 2023. 326f. Tese (Doutorado em Linguagens e Representações) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The Discipline and Practice of Qualitative Research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (ed.) *The Landscape of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41

DUNBAR, R. I. M. *Grooming, Gossip and the Evolution of language*. London: Faber & Faber, 1996.

FAVRET-SAADA, J. Ser Afetado. Trad. Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, n. 13, p. 155-161, 2005. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161.

FERREIRA, K. C. *Desgaste emocional de professoras de língua inglesa do extremo sul da Bahia no contexto da pandemia*. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GUANAES, L. L. *Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia*. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

GIMBUTAS, M. *The Civilization of the Goddess*: The World of Old Europe. San Francisco: Harper Collins, 1991.

KUBOTA, R. Unpacking Research and Practice in World Englishes and Second Language Acquisition. *World Englishes*, v. 37, n. 1, p. 93-105, 2018. DOI: https://doi.org/10.1111/weng.12305.

LEMOS, L. S. *Ensino/Aprendizagem de inglês no Ensino Médio com WhatsApp*: emoções, multiletramentos e possibilidades. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. *Caribbean Studies*, v. 33, n. 2, p. 149-194, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFÓGUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial*: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, S. T. A. *(Re)pensando a formação-estágio e suas implicações para as experiências de ensino de inglês: emoção, reflexão crítica e (de)colonialidade*. 2024. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2024.

MARTINS, S. T. A. *O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de Inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MARTINS, S. T. A.; MODESTO, R. Lingua(gem), colonialidade e racialização: uma reflexão discursiva. *In*: NASCIMENTO, G. (org.). *Fotografias de linguística aplicada*: ensino crítico de línguas para o século XXI – Uma homenagem à professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 14-33.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H. *Amar e brincar*: Fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; BLOCK, S. *Biologia del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1996.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914886.

MICCOLI, L. *Learning English as a Foreign Language in Brazil*: A Joint Investigation of Learner's Experiences in a University Classroom. 1997. Tese (Doutorado em Educação) University of Toronto, Toronto, 1997.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso]. *Revista del IICE*, n. 35, p. 61-71, 2014. DOI: https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961.

MOROSINI, M. C.; PIRES, C. A. R. O mal-estar docente a partir da perspectiva de professoras de anos iniciais de escolas privadas da região metropolitana de Porto Alegre. *Revista Panorâmica Online*, v. 29, p. 174-197, jan./abr. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S. MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. *In*: RAJAGOPALAN, K. (org.). *Por uma Linguística Crítica*: linguagem, identidade, e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p. 65–70.

REZENDE, T. C. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013.

SABOTA, B. R. *Estágio supervisionado de LE*: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, F. F. *As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC*. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e Crítica na formação de professoras/es de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o pibid. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De) Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SOUSA, T. A. *Jogos Teatrais na formação continuada de docentes de Línguas Estrangeiras*: uma pesquisa colaborativa no contexto do ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

SOUZA, N. E. *Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor*: transformações entre o aprender e ensinar. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SOUZA, N. E.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. *Entreletras*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re vivir. *In*: MELGAREJO, P. (comp.). *Educación Intercultural en América Latina*: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia (Conacyt); Editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 1-29.

WALSH, H. Introducción Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. I, p. 23-68.

Histórico

Data de submissão: 31/07/2024.
Data de aprovação: 11/08/2025.

Editora responsável

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7749222257907067, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3190-7329, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Contribuição dos autores

A autora e o autor contribuíram igualmente para a concepção, planejamento, redação e revisão do trabalho. Parte dos dados usados foram gerados pela primeira autora.

Declaração de Conflito de Interesses

Não há conflitos de interesse a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados utilizados no artigo podem ser encontrados nos estudos de Borelli (2018), Mastrella-de-Andrade (2020), Martins (2024) e Silvestre (2016, 2017) cujas fontes completas foram disponibilizadas na seção referências.

Uso de IA

Os autores declaram que utilizaram o ChatGPT, ferramenta de Inteligência Artificial (IA), exclusivamente para apoio na revisão e correção linguística do *abstract* do presente trabalho. Ressaltamos que todo o conteúdo, as ideias e as análises apresentadas do artigo são de autoria própria.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer 1

Rodada 1

O texto está adequado à temática do Dossiê e atende bem à Chamada sendo de relevância para a área de formação de professoras/es em Linguística Aplicada Crítica, atendendo a pesquisadoras/es que se interessem por entender que esforços decoloniais têm sido empenhados na relação universidadescola.

Há diversos pontos altos no texto, dentre eles extensa revisão literária sobre o tema que discorrem, pelo que merecem elogios. Relatar os resultados de pesquisas do grupo ao longo dos anos retrata o engajamento dos/as pesquisadores/as com o tema sobre o qual escrevem. Sugiro que indiquem, em algum momento deste trecho, se estes estudos englobam graduação e pós graduação, qual a constituição do grupo, talvez até mesmo um pequeno quadro com a síntese desses resultados obtidos para futura referência de outros/as pesquisadores/as sobre emoções.

Um dos pontos que carecem mais cuidadosa revisão estão na discussão do material empírico apresentado, quando mostram poucos avanços frente ao que se propõem com o objetivo do texto. Indico, ao longo da versão anexa, algumas questões que podem auxiliar na revisão sugerida com a humilde intenção de contribuir com valiosa discussão e aprimoramento do texto para a publicação.

Emitido em: 21/01/2025
Recomendação: Revisões Requeridas

Parecerista: Barbra do Rosário Sabota Silva.

Rodada 2

As revisões solicitadas foram acatadas e houve um aprofundamento na discussão e na problematização das ideias. Penso que o modo atual escolhido para encerrar o texto trouxe maior visibilidade ao estudo do grupo/ dos(as) autores(as) e evidencia mais a compreensão sobre o que se dispuseram a analisar.

Emitido em: 04/08/2025
Recomendação: Aceitar submissão

Parecerista: Barbra do Rosário Sabota Silva.

Parecer 2

Após análise cuidadosa do artigo submetido, concluo que este se encontra pronto para ser publicado. A qualidade da redação é notável, apresentando uma fluidez e clareza que facilitam a compreensão das ideias e argumentos propostos. A estrutura do texto está bem organizada, permitindo que o leitor acompanhe facilmente o desenvolvimento do raciocínio.

Além da excelência na redação, é importante ressaltar a relevância do tema abordado. A discussão proposta é de grande importância para o campo da LA, contribuindo de forma

significativa para o avanço das pesquisas e práticas relacionadas. Os autores(as) apresentam uma análise crítica que enriquece o debate.

Em suma, o artigo não só atende às exigências acadêmicas, como também traz uma contribuição valiosa para o conhecimento na área de LA. Recomendo a sua publicação.

Emitido em: 15/05/2025
Recomendação: Aceitar submissão.

Parecerista: Ana Claudia Turcato de Oliveira.