

## Autoetnografia e formação docente: história e identificações

### Autoethnography and teacher education: stories and identifications

Isabel Cristina Gomes Basoni<sup>1</sup>  
Marianna Cardoso Reis Merlo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo contribuir para estudos acerca da formação docente para a educação linguística no âmbito da Linguística Aplicada, ao viabilizar discussões que apontam a autoetnografia como uma possibilidade epistemológica que leva em consideração as recentes transformações sociais e possibilita transformações outras. Nesse intuito, relacionamos conceitos referentes à autoetnografia e à formação docente e argumentamos que a autoetnografia pode contribuir para que professores assumam identificações que os considerem sujeitos críticos e produtores de conhecimentos. Em uma perspectiva autoetnográfica, resgatamos nosso encontro com a autoetnografia para demonstrar como esse contato tem contribuído para assumirmos novas identificações como agentes produtoras de conhecimento. As discussões aqui apresentadas são fruto das pesquisas de doutorado de duas professoras: uma de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa, que desenvolveram estudos tendo a autoetnografia como viés teórico-metodológico. Este estudo destaca o potencial da autoetnografia ao configurar-se alternativa viável para amparar o fazer investigativo acerca da formação docente em Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** autoetnografia; formação de professores; identificações.

**Abstract:** This article aims to contribute to studies on language teacher education in the field of Applied Linguistics. It enables discussions that put forward autoethnography as an epistemological possibility that considers recent social changes and promotes other necessary changes. In this sense, we relate concepts regarding autoethnography and teacher education, arguing that autoethnography may contribute to the assumption of teachers as critical subjects and producers of knowledge. Through an autoethnographic perspective, we recall our encounter with autoethnography to demonstrate how it has helped us assume new identifications as agents who produce knowledge. The discussions presented in this article result from doctoral research carried out by two teachers: a Portuguese language teacher and an English language teacher, who developed their study having autoethnography as a theoretical and methodological framework. This study highlights autoethnography's potential as a feasible alternative to serve as a basis for investigations on teacher education in Applied Linguistics.

**Keywords:** autoethnography; teacher education; identifications.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [isabelbasoni@gmail.com](mailto:isabelbasoni@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [marianna.merlo@ufes.br](mailto:marianna.merlo@ufes.br).

## Iniciando o debate

As recentes transformações sociais que temos sofrido, principalmente a partir da pandemia de Covid-19, têm demandado de nós, pesquisadoras, esforços coletivos na proposição de alternativas para a construção de conhecimento. A pandemia parece ter colocado uma lente de aumento sobre a insuficiência de epistemologias e metodologias que pretendem atribuir às Ciências Sociais um caráter de neutralidade e objetividade e que dividem culturas pesquisadoras e culturas pesquisadas entre *nós* e *elas*.

Nesse entendimento, este artigo tem como objetivo contribuir para estudos acerca da formação docente para a educação linguística no âmbito da Linguística Aplicada, ao viabilizar discussões que colocam a autoetnografia como uma possibilidade onto-epistemológica que leva em consideração as recentes transformações sociais e possibilita transformações outras, tais como a potencialização das subjetividades de quem faz a pesquisa e das identificações com os trabalhos realizados. Desse modo, relacionamos alguns conceitos referentes à autoetnografia e à formação de professores e resgatamos brevemente nosso encontro com a perspectiva autoetnográfica para demonstrar como a autoetnografia tem contribuído para assumirmos novas identificações como agentes produtoras de conhecimento.

Isto posto, quem somos nós? Somos professoras de línguas, pesquisadoras, amigas, recém-doutoras, dentre tantas outras identificações que poderíamos citar aqui. Algumas de nossas experiências de formação e de docência nos conectam e nos animam a escrever em coautoria sobre a formação docente, de forma que nossas subjetividades e emoções, próprias de um sujeito social e culturalmente instituído, sejam consideradas na produção de conhecimentos (BASONI, 2022).

Este artigo, fruto das pesquisas de doutoramento de duas professoras, assume a formação docente não como a aquisição de técnicas ou de modelos pedagógicos, mas como um processo de reflexão sobre as práticas, um processo em que o falar de si leva a uma identificação profissional que contribui para mudanças de/nas práticas. Como professoras e pesquisadoras, entendemos, como Celani (2009, p. 11 apud MILLER, 2013), que a formação docente precisa se configurar em “verdadeiros espaços para reflexão sobre o ensinar e aprender línguas”. Por isso apresentamos, nas páginas que seguem, reflexões acerca de nossas próprias práticas e de nossa formação docente que contribuíram para o reconhecimento de nossa identificação profissional e, por conseguinte, para nos engajarmos em práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

### **Autoetnografia: pressupostos teórico-metodológicos**

No Brasil, a autoetnografia tem sido desenvolvida desde os anos 2000 (ONO, 2018) e tem, desde então, ganhado espaço na pesquisa social. Na Linguística Aplicada, também podemos perceber um recente aumento dos estudos autoetnográficos (MERLO, 2022), principalmente daqueles que relacionam a autoetnografia com a formação docente e o ensino de línguas (ONO, 2017; FADINI, 2020; MULIK, 2021; BASONI, 2022; MERLO, 2022), como é o caso deste artigo.

Tendo suas raízes na etnografia, a autoetnografia também tem como objetivo descrever e interpretar práticas culturais, dinâmicas sociais e crenças (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). A emergência da autoetnografia como viés metodológico se deu a partir de críticas motivadas pelo pensamento pós-moderno ao modelo clássico da etnografia, (DENZIN, 2002). Esse modelo vinculava o conceito de cultura à ideia de Estado-Nação (HALL, 2015), equacionando a descrição cultural à caracterização de fatos culturais, ou seja, de comportamentos observáveis. Conforme Marchi (2018, p. 730) pontua, a pesquisa etnográfica, nesse modelo, caracterizava-se por realizar uma “descrição monológica explicativa de culturas não ocidentais”.

Talvez tenha sido com essa impressão em mente que Quijano (2005, p. 182) observa que “a ciência que estuda os europeus se chama Sociologia e a que estuda os não-europeus se chama Etnografia”. A princípio, portanto, a etnografia parece ter mantido as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) estabelecidas entre culturas consideradas sujeito e culturas consideradas objeto de pesquisa<sup>3</sup>.

“Trazer os sujeitos de modo que esses não sejam tomados como objetos – conforme a perspectiva moderna – requer escolhas metodológicas que destaquem o seu potencial inventivo, suas vozes, seus lugares de enunciação” (PICCIN, 2021, p. 30). Assim, compreendemos que a emergência da autoetnografia parte do reconhecimento dessa necessidade de propor alternativas teórico-metodológicas que legitimam a voz e as vivências dos sujeitos como parte integrante das culturas estudadas. Nesse entendimento, alguns antropólogos começaram a reconhecer a insuficiência do trabalho etnográfico para capturar diretamente a experiência vivida (DENZIN, 2002) e a questionar a autoridade do etnógrafo e de sua representação como sendo a *realidade absoluta* (FLAHERTY, 2002). Finalmente, reconheceu-se que as práticas culturais podem ser interpretadas de diversas formas, e essas formas estão sempre imbricadas pelas culturas, valores e visões de mundo de quem elabora e de quem acessa à pesquisa.

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que, em pesquisas recentes realizadas em nosso país, a etnografia tem operado de modo a tensionar essa dicotomia, gerando importantes análises acerca do cotidiano escolar a partir do reconhecimento das particularidades do contexto pesquisado (cf. GARCEZ; SCHULZ, 2015; FERRAZ, 2015).

Ao partir das vivências de quem faz a pesquisa, a autoetnografia abre um diálogo com as noções de geo-política e corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2011), pois coloca em evidência seu corpo, sua história e seus locais de fala. Na ciência moderna, a localização espacial e corporal de quem fala é sempre apagada, de modo a produzir um mito sobre o conhecimento verdadeiro, que acaba por ocultar a localização geo-política e corpo-política do pesquisador. A autoetnografia, portanto, vincula-se também ao pensamento decolonial ao subverter a perspectiva científica moderna, pretensamente impessoal e neutra. Assim, incluir nossa voz como participantes legítimas das culturas de formação docente manifesta alguns dos locais de fala e de escuta dos quais participamos (MERLO, 2022), reconhece que o conhecimento que produzimos está diretamente relacionado à nossa localização geo e corpo-política (GROSFOGUEL, 2011) e, assim, humaniza a ciência (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

Conforme observa Ono (2017), a partir de seu surgimento, a autoetnografia tem se tornado um viés metodológico importante para promover rupturas paradigmáticas e outros modos de se fazer ciência. Em concordância com o autor e, a partir de Bochner (2013, p. 53), cremos que a autoetnografia também se configura em uma epistemologia, em um “modo de vida” acadêmico, que conecta nossas histórias e vivências a teorias sociais, resultando em reflexões culturais embasadas.

Desse modo, como professoras de línguas e autoetnógrafas em constante (trans)formação, compreendemos a autoetnografia como alternativa teórico-metodológica que parte de nossas experiências pessoais para descrever dinâmicas culturais de formação docente. Autoetnografar nossas histórias docentes possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre nós e o outro em nossa formação como professoras e tornar “visíveis [as] cenas invisíveis” (ONO, 2018, p. 52) de nossas práticas pedagógicas, nossas experiências e emoções.

Na próxima seção, relacionamos algumas possibilidades de contribuição da autoetnografia para a formação docente, para então compartilhar, em seguida, as (trans)formações identitárias que têm sido motivadas em nós pela autoetnografia.

### **Formação docente: outras possibilidades**

Kleiman (2001) afirma que, desde os anos de 1990, as pesquisas relacionadas à formação de professores têm buscado focalizar contextos escolares com o intuito de entender as práticas de ensino e as interações presentes nesses ambientes, bem como as práticas discursivas dos professores e a construção da identidade profissional docente. Miller (2013)

observa que os achados dessas pesquisas têm trazido diversas contribuições para a Linguística Aplicada, dentre as quais a autora destaca:

[...] o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação tanto inicial quanto continuada;  
o desenvolvimento de inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais;  
o alavancamento do status institucional dos formadores de professores; e  
uma transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 99-100).

Segundo a autora, essas contribuições têm sido geradas a partir de uma mudança de perspectiva nas pesquisas acerca da formação docente, que aos poucos têm abandonado a busca por soluções definitivas e generalizáveis para se empenhar na proposição de caminhos viáveis, de respostas contingentes e contextuais. Para a autora, esse movimento passa por mudanças na identificação de professores, que deixam de ser considerados técnicos, aplicadores de métodos para serem, cada vez mais, considerados agentes produtores de conhecimentos (MILLER, 2013).

Em apoio a essa visão, argumentamos que

[...] considerar os professores como intelectuais possibilita a ampliação de sua esfera de atuação, uma vez que exige uma troca de identidade, no sentido de rejeitar a identidade de técnicos que colocam em prática um currículo pronto e acabado rumo a uma nova identidade, qual seja a de ‘pensadores de currículos’ (DIAS, 2015, p. 136 - aspas no original).

Assim, compreendemos que, em nossos dias, discutir a formação de professores de línguas envolve refletir criticamente sobre os pressupostos basilares das práticas formativas que deixam de entender o professor como um aplicador de técnicas e métodos (MILLER, 2013) para identificá-lo como um professor “posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013). Nessa perspectiva, Souza (2018) destaca que, para que tais atitudes sejam possíveis, as práticas de formação de professores devem ser desenvolvidas de forma a legitimar sua ação e identificação como produtor de conhecimentos,

[...] num processo constante de questionamento de suas práticas para que não sejam naturalizadas e se tornem o único caminho possível. Exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo

reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos. Além disso, uma formação crítica cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente (SOUZA, 2018, p. 167-168).

Tais discussões se potencializam quando pensamos na promoção de “uma educação linguística ampliada”, pois, como afirmado por Cavalcanti, esse modo de educação linguística exige muito mais dos docentes do que “uma educação de conteúdo linguístico” (CAVALCANTI, 2013, p. 215). A autora destaca que a formação de professores que se volta para a prática de uma educação linguística na visão ampliada deve contribuir para a sensibilização dos docentes aos alunos e às suas produções linguísticas, o que envolve

[...] uma predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui, ainda, o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Nesse sentido, entendemos que a formação do professor de línguas deve ter como objetivo formar um professor prático-reflexivo, ciente de seu papel social como agente transformador e ciente, também, de que irá enfrentar, cotidianamente, situações de incertezas, que são sempre contextualizadas e únicas, de maneira crítica e investigadora. Essa postura lhe permitirá decidir e intervir em tais situações, fazendo surgir “novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Várias são as possibilidades de se promover formações na perspectiva que construímos neste artigo. Dentre elas, podemos citar: análises compartilhadas de práticas reais, estudos de caso, comunidades de prática e investigações autoetnográficas. Para este artigo, trazemos a autoetnografia, que envolve falar de si, reflexiva e criticamente, como uma prática viável de formação docente. Em nosso caso, a autoetnografia nos permitiu reconhecer a nós mesmas como produtoras de conhecimentos e, assim, contribuiu para trazer mudanças significativas em nossas práticas e nossas identificações como professoras.

Para nós, essas identificações constituem-se no contínuo processo de construção de nossas identidades pois, como Hall (2015), compreendemos esse processo como inacabado,

sempre em andamento. Assim, apresentamos, na próxima seção, dois relatos sobre as (trans)formações experienciadas por nós em nosso encontro com a autoetnografia, ocorrido durante o processo de pesquisa de doutoramento. Nesses relatos, buscamos destacar como as metamorfoses que experienciamos a cada momento vivido, a cada papel assumido socialmente (CIAMPA, 1987) e a cada agir ativamente responsável (BAKHTIN, 2010) têm nos formado/transformado. Destacamos, também, como a autoetnografia tem contribuído para conscientizar-nos de nossas identificações, frequentemente silenciadas pelo paradigma moderno de ciência e de educação.

### **Nossas formações e transformações**

Assim como Monte Mór, Ifa e Ono (2021), cremos que “as pessoas são as suas histórias”. E, nossas histórias, apesar de serem *nossas*, se materializam somente a partir da presença do outro (WINKLER, 2018). Nesse entendimento, destacamos que, apesar de um estudo autoetnográfico focalizar o eu, tal foco não se refere a falar apenas de si, como forma de exclusão do outro, mas sim da constituição do sujeito como parte de um grupo social, de modo que a investigação autoetnográfica se configura em uma epistemologia inclusiva, e não exclusiva (MERLO, 2022). Nessa perspectiva, a subjetividade, as emoções e a forma pela qual nossas visões de mundo influenciam o processo investigativo são acolhidas e legitimadas.

Nesta seção, apresentamos algumas dessas subjetividades e emoções envolvidas no processo de tessitura de nossas pesquisas de doutoramento. Ambas realizamos pesquisa autoetnográfica acerca de nossa formação como professoras de línguas e, apesar de nosso objeto de estudo, nosso contexto de atuação e nossos achados terem sido diferentes, ambas vislumbramos possibilidades na autoetnografia para o reconhecimento de nossas identificações.

Conforme os subtítulos denotam, a seção a seguir foi escrita pela primeira autora, enquanto a seção subsequente foi escrita pela segunda, o que explica o uso da 1ª pessoa do singular em cada relato. Nosso objetivo com a apresentação das narrativas a seguir não é buscar padrões ou verdades generalizáveis acerca da formação docente, mas sim promover a construção de conhecimentos localizados e contextuais, que poderão impulsionar a construção de conhecimentos outros (ONO, 2018).

### **A professora de Língua Portuguesa e suas identificações**

Meu encontro com a autoetnografia foi provocado pela necessidade de mudanças no projeto de pesquisa do doutorado, no início de 2020. Após um período de espera para começar a pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de

Colatina/ES, cidade onde moro, as escolas foram fechadas como medida para prevenir a disseminação da Covid-19. Diante da impossibilidade de dar continuidade à pesquisa proposta, passei a pensar em outras possibilidades de seguir com os temas de pesquisa que me encantavam: formação de professores e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola. Nesse empreendimento, encontrei, a partir da leitura da tese de Fadini (2020) e de indicação de minha orientadora, a autoetnografia como alternativa.

Apesar de meu encantamento com a tese de Fadini (2020), cuja leitura foi bastante prazerosa e com a qual muito aprendi, pensar em pesquisar tendo a autoetnografia como metodologia de pesquisa era, para mim, assustador, principalmente, porque era uma prática de escrita crítica e problematizadora, com a qual não estava acostumada (analisando em retrospecto, nesse momento de dúvidas sobre minha capacidade de ser crítica, pude perceber o quanto minha educação escolar foi de silenciamento e disciplinadora).

Além disso, não me sentia *autorizada* a produzir conhecimentos, portanto, como poderia usar minhas experiências e interações como fonte de dados da pesquisa? Hoje, depois das transformações vivenciadas em minhas identificações como professora e pesquisadora, entendo que minhas inseguranças em relação a essa metodologia de pesquisa estavam circunscritas a minha formação de cunho positivista, que entende a ciência como neutra e objetiva.

Entretanto, apesar das dúvidas e inseguranças, persisti no caminho e passei a entender a autoetnografia como uma possibilidade de me unir a diversos pesquisadores que buscam romper com os paradigmas da ciência moderna que insiste em interditar domínios que fazem parte do sujeito, como “as emoções, a intimidade, o senso comum, os conhecimentos ancestrais e a corporeidade” (KLEIMAN, 2013, p. 48). Empreender a escrita da tese foi, para mim, uma possibilidade de compreender o meu papel como professora e pesquisadora, provocando transformações que me permitiram entender que minha formação como professora está intimamente ligada à minha formação como sujeito e que envolve um ato ativamente responsável (BAKHTIN, 2010), portanto tais domínios sempre estarão presentes.

Assim, como sujeito ativo de meu processo formativo, minha experiência com a autoetnografia foi, aos poucos, se mostrando uma possibilidade de fazer ouvir a minha voz de professora que “geralmente, tem sido abafada pelas políticas de formação de professores tão distantes de minhas necessidades profissionais” (BASONI, 2022, p. 56). O processo formativo, a partir de reflexões críticas sobre minhas histórias e identificações profissionais, foi importante para pensar a formação de professores sob novas perspectivas, pois por meio desse processo é que percebi a necessidade de práticas formativas que

[...] nos levem a refletir sobre as nossas práticas e a trocar experiências com outros que passam pelos mesmos problemas. Uma formação que vise o compartilhamento e análise de práticas de letramentos que têm contribuído para uma formação mais crítica em nossas escolas, não como técnicas prontas a serem seguidas, mas numa perspectiva de participação e colaboração em comunidades de práticas, sejam elas on-line ou presenciais. Uma formação que me permita entender a singularidade e especificidade de cada contexto educativo e a possibilidade de atuar com base nas diferenças (BASONI, 2022, p. 56).

A autoetnografia tem se revelado uma prática investigadora que contribui para novas formas de ser, pensar e atuar na docência. Isso porque, no percurso, fui descrevendo analiticamente minhas experiências pessoais, sempre tendo em vista a descrição e interpretação de textos culturais, crenças e práticas das comunidades em que estava inserida. Além disso, entendi que tais experiências estavam permeadas por toda a minha subjetividade tão comum a um ser-evento que se faz sendo, experimentando, agindo no mundo “como único ator responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Nessa perspectiva, ao assumir-me como ser ativamente responsável, pude vislumbrar as transformações pelas quais passei em minha vida profissional e vislumbrar outras de mim e em mim, que iam se revelando no decorrer da pesquisa. A formação experimentada no doutorado foi um divisor de águas, pois iniciei minha identificação profissional como uma professora que falhava em sua atuação (visão proveniente de diferentes discursos que circulam na sociedade sobre a escola, o ensino e o preparo do professor para sua atuação) e, ao final da pesquisa, as identificações foram ressignificadas, levando-me a assumir meu papel de professora que reflete criticamente sobre sua atuação. Uma experiência me ajudou a compreender que “nós, professores, estamos na sociedade para fazer a diferença e para sermos resistência, desenvolvendo o nosso trabalho de forma que nossos alunos tenham consciência crítica que os prepare para atuar nesta sociedade em constante transformação e tão excludente!” (BASONI, 2022, p. 186).

Autoetnografar minhas experiências e minhas identificações como professora foi importante para a minha formação, pois me fez vislumbrar possibilidades outras de ser e de atuar. A prática autoetnográfica “implicou na formação de uma professora mais crítica e mais consciente de suas práticas, uma professora que entende seu papel na sociedade e compreende suas limitações como pedras a serem transpostas, mas que vê a possibilidade de seguir, de mudar, de transformar-se” (BASONI, 2022, p. 190).

## A professora de Língua Inglesa e suas identificações

Eu poderia dizer que meu encontro com a autoetnografia foi um daqueles encontros *arranjados*, tipo *blind date*. Foi em 2020, pouco antes da pandemia afligir a todos nós, quando meus orientadores de doutorado sugeriram que eu fizesse uma autoetnografia acerca de minhas experiências de formação como educadora de inglês para crianças. Relato minhas primeiras impressões acerca desse encontro no excerto abaixo:

Eu bem queria ter tido um ‘encontro apaixonado’ com a autoetnografia, assim como Ono (2017, p. 17). Porém, a verdade é que estranhei muito quando ouvi o termo autoetnografia pela primeira vez. Eu já conhecia a etnografia, que usei como metodologia em minha pesquisa de mestrado (cf. MERLO, 2018), mas o prefixo *auto* me fez pensar: ‘uma pesquisa sobre mim? Jamais’ (MERLO, 2022, p. 23 - grifos no original)!

Deveras, o fazer autoetnográfico para mim foi doloroso, assim como adverte Ellis (1999). Compreender as possibilidades da autoetnografia que defendemos neste artigo foi para mim um processo longo e desgastante. Demorei a vislumbrar, na autoetnografia, um processo de cura, assim como o foi para Mulik (2021), ou um processo que me enche de alegria, assim como foi para Ono (2017).

Iniciei minha pesquisa lendo sobre autoetnografia e lendo também diversas autoetnografias. Achei interessantíssimo o fato de que a autoetnografia permite se materializar de outras formas além do texto escrito, tais como em documentários, narrativas ficcionais, performances e outros meios de apresentação artística (ELLIS, 1999; ONO, 2018). Mas, considerando-me incapaz de elaborar algo do tipo, achava que eu era incompatível com a investigação autoetnográfica.

Tentava resgatar minhas histórias, mas achava que não tinha nada que fosse *digno de nota*, como havia nas autoetnografias que eu lia. Preocupada com a responsabilidade social da pesquisa acadêmica, eu achava que minhas imperfeitas jornadas não seriam interessantes para ninguém e não contribuiriam em nada para a formação de educadoras de inglês para crianças, tal como era meu objetivo. Foi assim que, por muito tempo, insisti no percurso apenas vislumbrando o fim. Só queria colocar um ponto final naquele texto.

Fazendo um exercício mental para resgatar como foi esse processo para mim, compreendo que, talvez, a dificuldade em reconhecer minhas histórias e reconhecer-me nelas (FERRAZ *et al.*, 2021) tenha sido maior porque eu não me via como professora capaz de produzir conhecimentos em minha própria prática. Achava que, como pesquisadora, era capaz de produzir saberes (sobre o outro), mas, como professora, eu me limitava a consumir

conhecimentos produzidos por outrem. Encontrava-me dependente das soluções e materiais produzidos nos países do Norte (SOUSA SANTOS, 2007), isto é, aqueles que detêm a hegemonia do ensino de línguas para crianças, notadamente Estados Unidos e Inglaterra. Assim, em minha prática, assumia uma postura de aplicadora de métodos.

O ponto da virada, para mim, foi quando encontrei, ao acaso, um ex-professor da época da educação básica. Estávamos em um evento e esse professor conduzia um debate sobre educação. Ao vê-lo, vieram-me à memória as lembranças que tinha das aulas com aquele professor. Lembranças não muito boas, aliás, de práticas que tinham por base uma concepção de ensino como transmissão de informações, e de professor como provedor do saber.

No entanto, ao participar da discussão proposta por aquele professor, eu refletia autoetnograficamente sobre minhas lembranças como sua ex-aluna. Em minhas reflexões, considerei o seguinte: de que maneiras aquele professor mudou suas filosofias e metodologias de trabalho ao longo de quase 30 anos, desde que foi meu professor até hoje? Se ele pudesse autoetnografar suas histórias, o que diria acerca de sua prática como professor no início de sua carreira?

Não abordei o professor para falar sobre o assunto, de modo que não tenho respostas definitivas para essas perguntas. No entanto, essas questões me ajudaram a *fazer as pazes* com meus professores do passado e também com a professora que tenho sido desde o início de minha carreira como educadora de crianças, antes mesmo de iniciar a graduação em Letras-Inglês. Pude perceber como minhas histórias se inserem em um enquadramento cultural específico, de modo que minhas práticas e identificações se movimentam a partir de diferentes concepções de linguagem, cultura, infância e educação, elementos que considero centrais em minha formação como educadora de crianças, em um movimento que parte da adoção de um paradigma mais estrutural para uma visão menos estrutural (cf. MERLO, 2022). Passei a compreender que esse movimento que acompanha minha trajetória docente é sócio-historicamente marcado, configurando-se produto e produtor das dinâmicas culturais das quais tenho feito parte ao longo de minha formação.

Assim é que *fiz as pazes*, também, com a autoetnografia. Uma vez que os dados da pesquisa autoetnográfica incluem *epifanias* (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), isto é, relatos acerca de momentos-chave de minha trajetória e de meu cotidiano, passei a estar mais atenta às dinâmicas sociais que eu presenciava e a articulá-las com as teorias sociais com as quais tinha contato. Com o *radar autoetnográfico* ligado, meu olhar tornou-se mais aguçado para a materialidade das teorias sociais por meio das dinâmicas culturais e educacionais ocorridas ao meu redor. Compreendi, enfim, o privilégio que é poder autoetnografar nossas

histórias docentes e, assim, re-conhecemo-nos nelas, ou seja, nos reconhecer, admitindo e acolhendo nossas identificações (MERLO, 2022), mas também nos conhecer de novo (FERRAZ, *et al.*, 2021), assumindo novas identificações a partir da assunção de novos paradigmas. Para mim, esse re-conhecimento tem sido fundamental para minha formação como educadora.

### **Considerações finais**

Neste artigo, refletimos acerca das possibilidades trazidas pela autoetnografia como alternativa teórico-metodológica para a pesquisa acerca da formação de professores. Em nossa análise, argumentamos que a autoetnografia promove meios para que pensemos em outros paradigmas de formação docente, que consideram nossas subjetividades, nossas emoções, nossa localização geo e corpo-política e as identificações que assumimos ao longo de nossa trajetória profissional. Nosso objetivo foi relacionar os pressupostos do fazer autoetnográfico com o processo de formação docente, reconhecendo nossas identificações e re-conhecendo-nos em nossas histórias, na medida em que esse exercício contribui para a compreensão da historicidade de nossa formação e de nossas identificações.

Esperamos que nossas reflexões e narrativas possam motivar outros pesquisadores e professores em formação que buscam alternativas teórico-metodológicas que tensionam a dicotomia pesquisador-pesquisado, que reconhecem e legitimam a voz de quem faz a pesquisa e que, assim, tornam as ciências humanas mais humanas (BOCHNER, 2013). Reiteramos, assim, o potencial da autoetnografia ao configurar-se alternativa viável para amparar o fazer investigativo acerca da formação docente em Linguística Aplicada.

### **Referências**

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BOCHNER, A. P. Putting meanings into motion: autoethnography's existential calling. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CIAMPA, A. C.. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1987. Disponível em:

[https://www.academia.edu/36531274/A\\_est%C3%B3ria\\_do\\_Severino\\_e\\_a\\_hist%C3%B3ria\\_de\\_Severina\\_CIAMPA](https://www.academia.edu/36531274/A_est%C3%B3ria_do_Severino_e_a_hist%C3%B3ria_de_Severina_CIAMPA). Acesso em: 22 mar. 2021.

DENZIN, N.K. Confronting ethnography's crisis of representation. **Journal of contemporary ethnography**, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 482- 490.

DIAS, J. Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, J. (Orgs.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 135-160.

ELLIS, C. Heartful Autoethnography. **Qualitative Health Research**, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative social research**. v. 12, n. 1, jan. 2011 (documento online) Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. *et al.* **A autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. [s.l.] Grupo de estudos sobre educação linguística em línguas estrangeiras, 14 maio 2021. 1 vídeo (1:57min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FLAHERTY, M. G. The crisis in representation: a brief history and some questions. **Journal of contemporary ethnography**, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 479-482.

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

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, v. 1, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 31 jan. 2021.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** [*Festschrift* para Antonieta Celani]. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. P. “As pessoas são as suas histórias”: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópico**, v. 19, n. 4, p. 569- 574, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.10>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica**. 2021. 221f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2021.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas online - Temática**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

PICCIN, G. F. O. **O IFES na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. 1ª Ed. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

WINKLER, I. Doing autoethnography: facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. *Qualitative inquiry*. v. 24, n. 4, p. 236-247, 2018.

### **Sobre as autoras**

*Isabel Cristina Gomes Basoni* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1277-1569>)

É graduada em Letras-Português pela Fundação Castelo Branco (Funcab), com mestrado em Educação e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Ifes- Campus Colatina, lotada na Coordenadoria de Gestão Pedagógica, e como professora de Língua Portuguesa em escolas da rede pública e privada.

*Marianna Cardoso Reis Merlo* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7225-4793>)

É graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo, com mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Atua como docente do Departamento de Línguas e Letras da UFES e se interessa por pesquisas acerca dos seguintes temas: formação docente, educação linguística de crianças e autoetnografia.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.