

AUTOETNOGRAFIA: ESSE TAL DE ROQUE ENROW OU O QUE PODEMOS (DES-)APRENDER COM ELA?

AUTOETHNOGRAPHY: A CERTAIN ROQUE ENROW OR WHAT CAN WE (UN-)LEARN WITH IT?

Lívia Fortes

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1765-0531>

e-mail lifortes2011@hotmail.com

Recebido em 05 de janeiro de 2025

Aceito em 01 de abril 2025

Resumo: O presente artigo objetiva debater a autoetnografia como metodologia de pesquisa qualitativa e escrita autocrítica (Takaki, 2020) marcada pela reflexividade (Jones; Adams; Ellis, 2013a; Ono, 2021) e situada no campo da formação de professores de língua inglesa no Brasil (Pardo, 2019). Mais especificamente, a autoetnografia neste texto é compreendida enquanto práxis decolonial e subjetificadora (Fortes, 2023), narrada em primeira pessoa e enfatizando alguns dos processos de constituição identitária e profissional desta pesquisadora, docente e autora. Ressalta-se também o forte traço de vulnerabilidade presente na forma como se dá a escrita uma vez que a autora se apresenta enquanto objeto de estudo ao mesmo tempo em que avalia e critica seus próprios processos formativos. Nesse sentido, colocam-se em xeque alguns dos pressupostos científicos concebidos pela ciência (e pesquisa) moderna através de questionamentos acerca da colonialidade do saber (Lander, 2005; Mignolo, 2017) e da formação acadêmico-científica praticada em seu lócus de enunciação (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019), ressoando possivelmente diversas outras práticas inseridas em contextos outros nos quais os leitores desse texto se situarão/situam. Apostando em epifanias e registros documentais textuais e pessoais da autora, busca-se ilustrar e discutir a escrita autoetnográfica por meio de reflexões empíricas e decoloniais que favoreçam à formação crítica de formadores/as (Monte Mor, 2018), bem como de pesquisadores/as e estudantes no campo da linguística aplicada crítica.

Palavras-chave: Autoetnografia; Formação Crítica de Professores de Inglês; Decolonialidade; Escrita Autoetnográfica.

Abstract: This article aims to discuss autoethnography as a qualitative research methodology and self-critical writing (Takaki, 2020) marked by reflexivity (Jones; Adams; Ellis, 2013a; Ono 2021) and situated in the field of English language teacher education in Brazil (Pardo, 2019). More specifically, autoethnography in this paper is understood as a decolonial and subjectifying praxis (Author, 2023) narrated in the first person, and emphasizing some of the researcher's identity and professional constitution processes of this researcher, teacher and author. It also highlights the strong trace of vulnerability present in the way the writing takes place as the author presents herself as an object of study while evaluating and criticizing her own formation processes. In this sense, some of the scientific assumptions conceived by modern science (and research) are discussed through questions about the coloniality of knowledge (Lander, 2005; Mignolo, 2017) and the academic-scientific praxis in her locus of enunciation (Menezes de Souza, 2019), possibly resonating several other practices inserted in other contexts in which the readers of this text will be/are situated. Betting on epiphanies along with some of the author's textual and personal documentary records, the aim of this paper is to illustrate and discuss autoethnographic writing through empirical and decolonial reflections that favor critical language education processes (Monte Mor, 2018), as well as researchers' and students' formation in the field of critical applied linguistics.

Keywords: Autoethnography; Critical English Teacher Education; Decoloniality; Autoethnographic Writing.

INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo se deve a duas grandes motivações: a primeira delas parte de mim e de minha situacionalidade enquanto pesquisadora e formadora de professores em formação por meio de um estudo autoetnográfico, conduzido durante meu período de Pós-Doutorado sob a supervisão da professora Dra. Walkyria Monte Mór (USP). Esse, por sua vez, me colocou como observadora e pesquisadora da minha própria práxis e contexto, decisão à qual cheguei após experiências de pesquisas anteriores, feitas junto a colegas de profissão e em instituições de ensino básico regular e cursos livres que gentilmente me abriram suas portas em determinados momentos de minha trajetória. Hoje, quero abrir minhas próprias portas e janelas, olhar para dentro e para fora delas, para seus contornos, buscando compreender aquilo que constitui a mim, o meu entorno, bem como o que ainda não sei sobre tudo isso.

O segundo grande motivo a partir do qual esse texto se origina emerge de experiências recentes na graduação de Letras Inglês da UFES (onde me graduei e atuo como docente desde 2008), em torno dessa ainda pouco difundida metodologia de pesquisa científica. De alguns anos para cá, temos observado um crescente interesse por parte de nossos graduandos pela autoetnografia (doravante AE), sobretudo, em seus trabalhos de conclusão de curso, o que, para nós, docentes nesse contexto, é uma enorme satisfação, uma vez que, por meio desses trabalhos, podemos afirmar que a formação crítica que tanto temos almejado em nosso currículo está, de fato, se concretizando. No entanto, pensar em um texto sobre a AE que fuja dos duros padrões da escrita acadêmica tradicional e que, de fato, represente seus pressupostos e sua "identidade", adequando sua linguagem para a sala de aula da graduação e para a formação de jovens pesquisadores(as) me pareceu tentador e necessário.

Lanço-me ao desafio. Mas o que seria "essa tal autoetnografia" ou, talvez, "esse tal de Roque Enrow"??

Roquem é ele? Quem é ele? Esse tal de Roque Enrow
Uma mosca, um mistério, uma moda que passou
(...)
Um planeta, um deserto, uma bomba que estourou
Ele, quem é ele? Isso ninguém nunca falou
(Rita Lee; Paulo Coelho, 1975)

Irreverências à parte, embarco na epifania¹. Pelo que tenho presenciado em minha trajetória acadêmico-científica, a AE não é uma moda que passou. Ela veio para ficar. Pode até ser um mistério para quem ainda não a conhece, como um "novo planeta" ainda desconhecido pela ciência positivista da qual falarei adiante. Porém, ao contrário do que sugere a música consagrada pela voz de Rita Lee (LEE; COELHO, 1975), identificar-se com ela pode ser fácil, uma vez que a subjetividade é pedra angular em sua constituição, permitindo leituras e percepções múltiplas e plurais. Para quem dela duvida, penso que possa ser como uma bomba que rompe com as certezas e, ao explodir, nos amedronta... um deserto de angústias e reflexões para quem atravessa a jornada do *self* ou para aqueles que preferem acreditar no tradicional rigor metodológico, ainda muito presente na academia. Por isso prefiro vê-la como oásis.

Dito isso, espero que este texto autoetnográfico - sim, texto, e não pesquisa uma vez que não trarei "dados" para análise, mas sim, ideias, reflexões, vivências e argumentos - cumpra com sua missão de fazer a AE mais bem compreendida e presente nas práticas formativas da graduação. Não somente nela, mas, na formação de pesquisadores em geral, cumprindo com seu papel ontoepistemológico, tanto na construção da realidade e do conhecimento científico, bem como do sujeito que o desvela e dele se apropria, papel também subjetificador (Fortes, 2023) conforme tentarei mostrar nas linhas que seguem.

Em tempo, o termo autoetnografia foi cunhado por Hayano em 1979 (Takaki, 2020), a partir de estudos antropológicos que acentuavam a presença do pesquisador/observador enquanto membro da comunidade estudada, ou seja, no contexto da pesquisa, "expressando sentimentos, procedendo às meta-análises de si e do outro e detalhando suas interpretações de eventos diários e internos à comunidade na qual pertencia." (Takaki, 2020, p. 4). Segundo Canagarajah (2012), a AE busca reunir 3 macroaspectos: 1. o termo/prefixo 'auto-' refere-se ao ponto de vista, ou seja, à subjetividade (*self*) do sujeito que pesquisa que, nessa dinâmica, se envolve com o "objeto" investigado, podendo até se tornar o próprio "objeto"; 2. o aspecto cultural - 'etno' - que, por sua vez, vai situar a pesquisa/o estudo em

¹ O uso do termo "epifania" neste artigo busca ilustrar ou representar um tipo de pensamento inesperado ou imprevisto, como uma revelação intuitiva que traz consigo a possibilidade de reflexões emergentes no momento da escrita.

comunidades constituídas por práticas sociais, saberes e identidades específicas desses contextos em si e, portanto, essenciais para a compreensão que se almeja construir; e 3. a 'grafia', ou seja, a forma como as experiências e os saberes serão registrados, reconhecidos e disseminados, para além, ao meu ver, da etimologia do termo que nos leva à compreensão/produção da escrita, já que a AE engloba formas diversas de expressão do *self*, incluindo formas multimodais e performáticas (Jones, Adams, Ellis, 2013b).

Pardo (2019, p. 36) explica que a autoetnografia se difere da etnografia "tradicional", especialmente no que tange à pesquisa educacional etnográfica, pois "tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas", distanciando-se, a meu ver, de análises por vezes superficiais, da hostilidade e da ausência de troca e (real) colaboração entre escola-pesquisador-professor. Confesso já ter sofrido e me angustiado bastante em experiências de pesquisa que demandavam a colaboração (de ambas as partes) que, por inúmeras razões, nem sempre aconteciam como previsto ou esperado, e tratarei de uma delas mais adiante.

Para Chang (2013), a autoetnografia se caracteriza pelo uso das experiências pessoais do pesquisador como fonte primária de geração de dados, a fim de se expandir a compreensão do fenômeno social estudado, e por isso, a AE pode resultar em diferentes formas de escrita e produção de sentidos. Ainda sobre as possíveis formas de registro e de geração de "dados", ao se constituir enquanto processo essencialmente subjetivo e situado socio-histórica e culturalmente, diversas formas de expressão e representação podem ser usadas na construção das interpretações e dos sentidos que emergem da AE, tais quais: formas de escrita criativas (poemas, textos em prosa, crônicas), narrativas pessoais e autobiográficas, epifanias, entrevistas, textos produzidos em semioses variadas, produções artísticas, documentos, correspondências (cartas, e-mails, mensagens trocadas), diários pessoais, fotografias, memorabilia, etc. No entanto, formas mais "tradicionais" e, por vezes, até objetivas de geração de dados, tais como questionários, diários de campo, gravações, materiais impressos etc., também podem ser empregadas uma vez que "a maior

virtude da autoetnografia é sua abertura metodológica" (Anderson; Glass-Coffin, 2013, p. 64), ou seja, sua ecleticidade.

Aproveitando, portanto, o ensejo, apresento abaixo uma narrativa cronológica e simplificada de minha formação profissional a fim de, na próxima seção, ilustrar um pouco melhor o caráter subjetivo da AE, bem como darmos continuidade aos argumentos em favor dela enquanto atividade e metodologia científica, práxis formativa e subjetificadora pelo aprender e desaprender. Explico: se a pesquisadora/autora - eu no caso - e meu objeto de estudo - a AE aqui - devem se relacionar e se fundir, passo a refletir sobre minha prática formativa enquanto a elaboro, analiso e critico durante minha escrita. Assim, ação e reflexão, conhecimento prático e teórico vão se retroalimentando, se transformando e, é claro, transformando minha constituição profissional e identitária, pela identificação e pela desidentificação com as experiências a serem narradas e analisadas (Fortes, 2023), pela desalienação e expansão de perspectivas (Monte Mor, 2018), pelo que eu já sabia e pelo que estou aprendendo sobre meu objeto AE/mim mesma, novo e velho, passado e presente. Vejo, portanto, junto com Bochner (2013, p. 53), a AE como

... uma expressão do desejo de transformar a investigação em ciências sociais em uma prática não alienante, na qual eu (como pesquisador) não preciso suprimir minha própria subjetividade, onde posso me tornar mais sintonizado com as experiências subjetivamente sentidas pelos outros, onde sou livre para refletir sobre as consequências do meu trabalho, não apenas para os outros, mas também para mim mesmo, e onde todas as partes de mim — emocional, espiritual, intelectual, corporificada e moral — podem ser expressas e integradas (Bochner, 2013, p. 53).

Passemos então à narrativa.

Quadro 1 – Narrativa autobiográfica da autora.

1989: aos 11 anos, começo a estudar inglês em um curso particular. Eu adorava ir para a aula de inglês, sempre me arrumava para as aulas e participava das dinâmicas e apresentações de final de semestre (fui até oradora na formatura do "Junior English Program"). **1994:** viajo para meu intercâmbio em Utah, Estados Unidos, já motivada pelo desejo de ser professora de inglês (em curso livre até então) tão logo retornasse ao Brasil, o que aconteceu naquele mesmo ano. **1996:** início a graduação em Letras Inglês na UFES, no segundo semestre daquele ano, pois, por opção minha, decidi passar o primeiro semestre dando aulas e acumulando experiência profissional. **2000:** graduo-me e início um curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa, minha primeira experiência em Pós-Graduação (*lato sensu*), na mesma universidade em que cursei a licenciatura. Ali me deparei com o fazer científico pela primeira vez, por meio da disciplina "Metodologia de Pesquisa" e, ao final do curso, escrevi uma monografia baseada em uma pesquisa feita no Centro de Línguas da

universidade. **2002:** inicio o mestrado em Linguística Aplicada pela UFMG, sem ter realmente planejado isso para minha carreira. Minha pesquisa "A formação de professores de inglês em cursos livres: como um falante se torna professor", qualitativa e de "cunho etnográfico", só confirmou meu interesse por pesquisas dessa natureza, ao mesmo tempo em que me localizava e me constituía como profissional da esfera privada de ensino de inglês. **2005:** presto concurso para a UFES, mas, somente em 2008, tomo posse. **2008:** inicio minha carreira docente na universidade menos de um ano após ter tido meu primeiro filho; o segundo filho veio em 2009, junto com o convite feito pela professora Walkyria Monte Mór para participar do "Projeto Nacional de Letramentos" (doravante PN). **2010:** participo do meu primeiro encontro do PN na USP, minha primeira vez na Cidade Universitária, onde passo a conhecer pessoas tão interessantes quanto as teorias e os saberes ali difundidos de forma crítica e colaborativa. **2013:** inicio meu Doutorado no Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP (DLM/FFLCH) sob a supervisão da inspiradora, generosa, humana Walkyria. Já me situando e me constituindo como docente de uma instituição pública e federal de ensino superior pelos últimos 6 anos, minha tese se voltou para o ensino público no formato de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, desenvolvida em parceria com um professor de inglês de uma escola pública de ensino fundamental e médio do estado do Espírito Santo. **2017:** retorno à sala de aula da graduação após meu afastamento para o Doutorado e inicio orientações de pesquisa de iniciação científica, supervisão de Pibid e orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCCs), às quais oportunamente me iniciaram na autoetnografia não enquanto pesquisadora, mas enquanto orientadora de TCC. **2019:** o novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras Inglês da Ufes passa a vigorar e junto dele passamos a ter em nossa grade curricular uma disciplina chamada Práxis Curricular: Pesquisa e Ensino, cujo objetivo também é preparar os graduandos para realização de seus TCCs. **2020:** em parceria com a colega e amiga Profa. Luciana Ferrari, escrevo e publico uma duotoetnografia em meio à pandemia da Covid 19. **2023:** inicio meu Pós-Doc e com ele a autoetnografia me convoca, me escolhe, me acolhe. Agora sou pesquisadora de minha práxis, do meu lócus. Me desloco e me critico, me exponho e me revelo, aprendo e desaprendo enquanto formadora ao mesmo tempo em que me (re-)constituo enquanto docente, pesquisadora, cidadã, mulher, esposa, amiga, mãe e filha. Não há como escapar dos atravessamentos e dos novos inícios que a docência e o fazer científico podem nos proporcionar.

Fonte: autora.

O QUE JÁ APRENDEMOS, OU DEVERÍAMOS APRENDER SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA: CIÊNCIA MODERNA, COLONIALIDADES, POSITIVISMO.

A narrativa acerca da minha trajetória profissional apresenta diversos elementos dignos de reflexão e crítica, alguns relacionados às minhas escolhas e aos caminhos que me trouxeram até aqui, bem como àqueles elementos que, por vezes, fugiam ao meu controle e à minha consciência. Enquanto, por muito tempo, situada no contexto privado de ensino de inglês, em especial no contexto de cursos livres de idiomas, aprendi muito sobre técnicas de ensino, sobre a língua em si e sobre as rotinas e responsabilidades inerentes ao fazer docente, não surpreende dizer que minha formação profissional, nesse contexto, aconteceu de forma acrítica, despreocupada com questões de cidadania e justiça social e nada consciente das amarras do colonialismo em nossa sociedade, apesar de estar inscrita na

matrizcolonial de poder² e impregnada de colonialidades³, conforme nos alertam Pessoa *et al.* (2022). Como já relatei em minha tese de doutorado (Fortes, 2023), cresci em um lar bastante tradicional e religioso, estudei em escolas particulares (uma delas religiosa) até minha chegada à universidade, nunca tive dificuldades de aprendizagem ou de adaptação ao ambiente escolar, meus pais tiveram acesso ao ensino superior em uma universidade pública, sempre pertenci a grupos sociais de privilégio, além de ser uma mulher hétero, branca e católica.

Durante meus anos na graduação de Letras Inglês, meus estudos e minha formação centraram-se no aprimoramento do meu conhecimento linguístico por meio de disciplinas que buscavam estritamente o desenvolvimento de repertórios linguísticos e culturais. Estes tomavam como referência o eurocentrismo e, mais especificamente, as culturas estadunidense e britânica, fortalecendo, assim, a colonialidade do saber (Lander, 2005) e do poder (Quijano, 2005) pelo mito do falante nativo do inglês (especialmente aquele oriundo do "círculo interno") e o imperialismo de sua cultura, além de epistemologias linguísticas fundadas no estruturalismo e no cognitivismo, frutos da ciência moderna⁴. No que tange à formação didática, poucas eram as experiências na graduação que buscavam nos aproximar da escola pública e de seus desafios, reproduzindo a hoje questionada superioridade da universidade - outra grande colonialidade.

² Mignolo (2017, p. 10) descreve a matriz colonial de poder como "uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade[...]. A analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade."

³ O termo colonialidade refere-se aos resquícios e às consequências do colonialismo; ainda que os regimes colonialistas já tenham sido formalmente encerrados, seus legados de dor, dominação, desigualdades e injustiças permanecem na sociedade contemporânea.

⁴ Segundo Grosfoguel (2009) o pensamento ocidental moderno inaugurado por René Descartes funda a razão humana como a base da existência e da ciência pelo "*ego cogito*" cartesiano (penso, logo existo). A partir deste fundamento, a filosofia e a ciência modernas se pautam em dualismos que separam a mente do corpo, da natureza, das emoções e da linguagem. Nessa esteira, a ciência passa a valorizar formas de produção de conhecimento não situados, supostamente universais, generalizáveis, totalitários.

Nessa mesma esteira, nos aproximávamos cada vez mais da indústria dos materiais didáticos e metodologias produzidas no norte global, bem como de autores e pesquisas nele situados, favorecendo o apagamento dos saberes que já produzíamos localmente, no sul global, ainda que "colonizado". Hoje chego à constatação (recente, ao meu ver) de que o pensamento abissal (Sousa Santos, 2009) e a colonialidade (Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Lander, 2005; Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019) já embasavam propostas curriculares da época, de forma velada e subliminar, buscando localizar a formação de professores de inglês no Brasil do lado de lá da linha, ainda que estivéssemos habitando e nos constituindo do lado de cá, do sul, atravessado pela colonização e pelas desigualdades que ela mesma produziu. A imagem abaixo mostra com mais detalhes um pouco do meu percurso formativo na graduação de Letras com a lista de disciplinas por mim cursadas (todas obrigatórias).

Fig. 1

DATA		NOME DA DISCIPLINA		CRED		CICLO		MÉDIA FINAL		SITUAÇÃO		TOTAL PONTOS REALIZADOS	
1996												119,80	
ANO	COD. DISC.	NOME DA DISCIPLINA	CRED	CICLO	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO	ANO	COD. DISC.	NOME DA DISCIPLINA	CRED	CICLO	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
96/2	LET02430	LINGUA PORTUGUESA	4	60	88,0	AP	98/1	LET03323	LING INGLESA EXPRESSAO ORAL IV	2	60	89,5	AP
	LET03253	LINGUISTICA EST INTRODUTÓRIOS	1	30	89,0	AP		LET03324	LING INGLESA EXP ESCRITA IV	1	30	89,0	AP
	LET03310	LING INGLESA EXPRESSAO ORAL I	1	30	10,0	AP		LET03325	LINGUA INGLESA EST AMERICANOS	1	60	89,5	AP
	LET03311	LING INGLESA EXP ESCRITA I	1	30	89,5	AP		LET03326	LITERATURA PORTUGUESA	4	60	89,0	AP
	LET03312	LING INGL SINTAXE E SEMANTICA I	2	60	89,1	AP	98/2	AD000002	ORG.E FUNC.DO ENSINO FUNDAMENTAL E	4	60	89,5	AP
	LET03313	LINGUA INGLESA LEITURA I	2	60	88,3	AP		DID02499	DIDATICA B II	4	60	89,0	AP
	LET03314	LINGUA LATINA	3	60	88,5	AP		LET03327	LING INGL EXPRESSAO ORAL V	2	60	89,5	AP
97/1	LET03324	TEORIA DA LITERATURA LIRICA	4	60	89,5	AP		LET03328	LITERATURA INGLESA I	3	60	87,0	AP
	LET03325	LINGUISTICA ESTUDOS SINTATICOS	3	60	89,0	AP		LET03329	LITERATURA BRASILEIRA	4	60	87,0	AP
	LET03315	LING INGLESA EXPRESSAO ORAL II	1	30	89,5	AP		LET03331	LING INGLESA FONET E FONOLOGIA	2	60	89,5	AP
	LET03316	LING INGLESA EXP ESCRITA II	1	30	89,8	AP	99/1	DID00255	PRATICA DE ENSINO I INGLE	4	105	10,0	AP
	LET03317	LING INGL SINTAXE E SEMANT II	2	60	89,1	AP		LET03328	LING INGL LING APL ENSC DO INGL	2	60	89,1	AP
	LET03318	LINGUA INGLESA LEITURA II	2	60	88,7	AP		LET03332	LITERATURA INGLESA II	3	60	10,0	AP
97/2	LET03315	TEORIA DA LITERATURA NARRATIVA	4	60	87,5	AP		LET03333	LITERATURA NORTE AMERICANA I	3	60	89,4	AP
	FILO00066	INTRODUCAO A FILOSOFIA	4	60	88,5	AP		LET03334	LITERATURA INGLESA III	3	60	10,0	AP
	LET03315	LING INGLESA EXP ORAL III	1	30	10,0	AP		LET03335	LING INGL EXPRESSAO ESCRITA V	3	60	89,0	AP
	LET03320	LING INGL EXP ESCRITA III	1	30	89,5	AP	99/2	DID00257	PRATICA DE ENSINO II - INGL	4	105	89,5	AP
	LET03321	LING INGL SINTAXE E SEMANT III	2	60	88,0	AP		PE000292	PSICOL DA EDUC DESENVOLVIMENTO	4	60	89,5	AP
	LET03322	LING INGLESA EST BRITANICOS	1	60	87,0	AP		PE000301	PSICOL DA EDUC APRENDIZAGEM	4	60	87,9	AP
98/1	LET03323	TEORIA DA LITERATURA TEATRO	2	30	89,0	AP		LET03335	LITERATURA NORTE AMERICANA II	3	60	88,7	AP
	CS000374	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	4	60	89,1	AP		LET03337	LITERATURA INGLESA IV	3	60	89,6	AP
								LET03338	LITERATURA NORTE AMERICANA III	3	60	10,0	AP

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Em se tratando de formação para a pesquisa, minha narrativa também mostra que minha trajetória enquanto pesquisadora se iniciou somente após minha graduação, quando cursei as disciplinas de Metodologia de Pesquisa, no curso de Especialização e depois no Mestrado. Ao estudar sobre os principais paradigmas de

pesquisa: quantitativo e qualitativo; sobre pesquisa interpretativista; triangulação de dados; geração de dados: entrevistas, gravações, perguntas abertas/semi-abertas/fechadas; pesquisa colaborativa, estudo de caso, etnografia, pesquisa qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico, fui me constituindo por esses discursos e práticas, compreendendo junto deles o que era o positivismo⁵, ainda que não o compreendesse como fruto da modernidade⁶, ou seja, mais uma colonialidade em minha formação.

Além desta incompreensão, mas também pautada por ela, eu buscava conduzir meus estudos e pesquisas de forma “objetiva e imparcial”, apesar de estarem inseridos em um paradigma essencialmente subjetivo, buscando apagar ou esconder minha subjetividade, ao mesmo tempo em que negociava com meus participantes uma colaboração honesta e verdadeira... Seria isso possível? Estaria eu habitando um planeta inóspito ou atravessando um deserto árido e seco ao me constituir enquanto pesquisadora por meio de vivências e direcionamentos que aparentemente valorizavam a interpretação e a subjetividade pelo paradigma qualitativo-interpretativista, mas que, concomitantemente, buscavam mascarar processos, silenciar vozes pela hierarquização, subalternização e colonialidade dos saberes e vivências que atravessavam meu fazer científico? Seria o encontro com a crítica, em meu Doutorado, a bomba que desestabilizaria esses sentidos? Sim, e foi!

Os anos após o Mestrado foram marcados pela chegada dos meus filhos e pelo início de minha carreira como docente na universidade. Nessa época, o projeto pedagógico do curso de Letras Inglês já era outro, ainda bastante marcado por colonialidades, tais quais: disciplinas de língua compartimentalizadas em subáreas da linguística (como em caixinhas de conhecimentos fragmentados), como

⁵ A filosofia positivista defende que somente o conhecimento produzido pela ciência deve ser considerado válido, verdadeiro, relevante. Dessa forma, conhecimentos situados, frutos de práticas sociais e culturais, não acadêmicos ou científicos, deixam de ter valor simbólico. O positivismo também favorece o apagamento da subjetividade nas práticas científicas e epistemologias uma vez que se baseia na objetificação dos processos, sujeitos e dos fenômenos estudados, a fim de se garantir a confiabilidade dos estudos e a validade de seus resultados pelo apagamento ou ocultamento da subjetividade.

⁶ Segundo Mignolo (2017, p. 2) "'modernidade' é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a 'colonialidade'. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade."

Morfossintaxe, Semântica, Sintaxe, Prosódia, Escrita, Leitura, Comunicação Oral, etc; literaturas Norte-Americana e Britânica; Estudos Britânicos e Estudos Americanos; disciplinas de Estágio localizadas no final do curso, fortalecendo a cisão entre teoria e prática... Porém, uma significativa mudança: a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso passou a existir, e, com ela, nossos graduandos passaram a ter a chance (ou a obrigação) de conduzirem pesquisas.

Já no ano de 2017, quando retornei de meu afastamento para o doutorado, iniciamos as discussões acerca de uma nova versão curricular, a que hoje está em vigor, desde 2019. Posso dizer que buscamos superar muitas das colonialidades que nos atravessavam seguindo, ainda que intuitivamente, a dinâmica proposta por Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019), quando descrevem 3 atitudes essenciais para nos engajarmos em uma práxis decolonial: identificar, interrogar e interromper. Ainda que não tenhamos garantias de que a colonialidade está sendo realmente interrompida na graduação de Letras Inglês da UFES, especialmente quando nossos graduandos deixam a universidade e assumem suas turmas e salas de aula, estar escrevendo esse artigo já me conforta e me motiva a seguir tentando. Mais ainda, vejo a AE como uma prática decolonial, e, o melhor, já presente em discurso e práticas referentes à disciplina "Práxis Curricular: Pesquisa e Ensino". Mas decolonial como?

Concordo com Takaki (2019, p. 10) quando pontua que "A autoetnografia rompe com o silenciamento de questões da vida pessoal e o reposicionamento de vozes, os quais dificilmente seriam trazidos à tona por meio de metodologias não autocríticas/não reflexivas", em especial, eu diria, ela busca amplificar as vozes que foram silenciadas pelos pressupostos de objetividade, neutralidade, validade e confiabilidade da ciência positivista e moderna (Ono, 2017).

Finalizo esta seção com a crítica de Jones, Adams e Ellis (2013b, p. 31) sobre a colonialidade nas pesquisas estar sempre atrelada a critérios "éticos" de representação do outro, muito embora estes também ecoem ideologias positivistas e modernas que buscam a manutenção de relações de poder e a submissão de saberes pela superioridade do conhecimento científico e de seus métodos reconhecidamente "infalíveis" e cristalizados. Nota-se que, na AE, a tão cultuada "ética na pesquisa" assume novos contornos e liberdades ao permitir que o/a pesquisador/a assumo o

lugar de pesquisado/a, e, junto desses deslocamentos, sua vulnerabilidade se desvela, colocando em xeque muitas das certezas e ideologias científicas que deslocavam a dúvida do lócus de enunciação e da identidade do/a pesquisador/a. Dizem os autores:

Não podemos mais nos esconder atrás de ideologias positivistas ou do poder que nós, como pesquisadores, podemos ter sobre os Outros. Não podemos mais questionar ou tomar as crenças e práticas dos Outros como nossas, nem podemos representar os Outros sem a contribuição deles. Não podemos mais pensar que somos nós que devemos dar voz aos Outros ou articular para eles os conhecimentos de suas vidas e culturas (Jones; Adams; Ellis, 2013b, p. 31).⁷

O encontro com a crítica enquanto epistemologia e forma de vida me trouxe uma nova percepção do mundo e de meu papel enquanto pesquisadora, educadora de professores e sujeito como um todo, percepção essa que, sem uma nova/outra concepção de ética não seria honesta e nem verdadeira. Sei que esse debate poderia se estender por muitas e muitas páginas, capítulos, interações, pois, a formação crítica que tem me constituído também pressupõe a infinitude e o inacabamento, a ignorância e a abertura para o novo, o diferente, o sensível. Caminho sem volta, assim como canta Rita Lee.

Ela não vem mais pra casa, doutor
Ela odeia meus vestidos
Minha filha é um caso sério, doutor
Ela agora está vivendo com esse tal de Roque Enrow
...
desconfio que não há mais cura
Pra esse tal de Roque Enrow, Roque Enrow
Roque Enrow, Roque Enrow
(Rita Lee; Paulo Coelho, 1975)

APRENDIZAGENS E DESAPRENDIZAGENS COM A AE (E NÃO SOBRE ELA)

Retomo a escrita deste artigo após alguns dias de descanso e envolvimento com outras tarefas profissionais e domésticas. Sob os efeitos do "mercúrio retrógrado", sigo cautelosa com minha escrita após ter lido o horóscopo do dia e aprendido um pouco mais (do pouco que sei) sobre o trânsito astrológico nas últimas

⁷ Tradução da pesquisadora. Nota-se que foi mantida a maiúscula na escrita do termo "Outro", conforme consta no original. Todas as citações traduzidas do inglês para o português aqui apresentadas são de minha responsabilidade.

e próximas semanas (de 23/08 a 15/09/2023). Diz a previsão que o momento deveria ser de reclusão e de revisão daquilo que desejamos e necessitamos comunicar, uma vez que o planeta Mercúrio representa a palavra (falada ou escrita). Penso comigo: *"Should I stay or should I go???"*

Reflito, portanto, se aquilo que estou disposta a revelar em minha escrita autoetnográfica não seria inoportunamente influenciada pelos astros, e ainda me pergunto se não estou me afastando dos propósitos deste texto com mais essa epifania... Será? Não... me recuso a abrir mão de minha inspiração e, junto com o que Denzin (2013) propõe enquanto escrita e performance autoetnográfica, lanço mão de "particularidades imediatas" de minha vida para ajudar meu leitor a se engajar e a fazer sentido de algumas das desaprendizagens que a AE pode nos proporcionar. Seguiremos, portanto, interrogando práticas e pressupostos científicos historicamente arraigados "performando novas práticas de escrita, borrando as fronteiras factuais e fictícias, desafiando a linha divisória entre autor e sua obra/performance, observador e observado" (Denzin, 2013, p. 126).

As (des-)aprendizagens que desejo apontar nas linhas e parágrafos que seguem se relacionam a três dimensões da práxis científica, que, sob a minha ótica, podem ser ressignificadas a partir da AE. Ainda que agrupadas separadamente, sei que alguns de meus argumentos podem ser atravessados ou sobrepostos por outros, o que só reforça a natureza subjetiva e fluida da AE, conforme descrito por Shoemaker (2013, p. 525) "Jornadas autoetnográficas geralmente se constituem e se espiralam entre novas camadas de sentidos e formas fluidas de ser e se tornar". Destarte, as reflexões que conduzirei abaixo abarcarão 3 dimensões, referindo-se 1. ao *self*, ou seja, à subjetividade de quem escreve e se engaja com a AE (podendo abarcar também o leitor); 2. à pesquisa científica; e 3. a estar no mundo por meio dela, junto com ela.

Em se tratando da subjetividade de quem escreve, narra, ou performa a AE, podemos tomar como ponto pacífico e/ou característica essencial desta prática a honestidade e a profundidade de suas revelações, ponderações e análises. Decorrente delas e como já apontado acima, um certo desconforto pode emergir da posição vulnerável na qual o/a pesquisador/a ou autor/a se coloca ao se autoanalisar e criticar, bem como das posicionalidades a partir das quais sua narrativa vai tomando

forma pelo uso da primeira pessoa, denotando sua situacionalidade contingente sócio, histórico, cultural e politicamente (Shoemaker, 2013; Ono, 2021). Ademais, as rupturas e fragmentações identitárias que emergem da escrita e das análises se contrapõem à suposta solidez e estabilidade inerentes à tradicional figura do pesquisador que, em tese, não deve/deveria se relacionar com o objeto estudado, reforçando o caráter de "reciprocidade nas relações entre saber e sentir, pesquisador/a e objeto/sujeito pesquisado/a, eu e o outro, autor e leitor" (Jones; Adams; Ellis, 2013b, p. 10).

Para Bochner (2013, p. 53) a AE se constitui como "uma resposta a uma crise existencial - um desejo de fazer um trabalho significativo e ter uma vida significativa" (vejo muita relação entre minha trajetória acadêmica e essa afirmação, conforme tentei expressar em minha narrativa cronológica acima). A crise existencial à qual o autor se refere, se origina dos deslocamentos epistêmicos que têm abalado a prática científica "tradicional", representativa da modernidade, suas certezas "absolutas" e resultados "altamente generalizáveis", especialmente em contraponto às narrativas pós-modernas e decoloniais que em muito contribuíram para tais deslocamentos. Assim, Anderson e Glass-Coffin (2013) enfatizam o engajamento do autor/pesquisador com o campo, extrapolando a noção da "pesquisa de campo" como pesquisa tradicionalmente situada em contextos socio-históricos e, sobretudo, geográficos, onde a interação entre sujeitos participantes ocorre/ocorreu, para um entendimento de campo como "estado de espírito". Este, por sua vez, guiará as reflexões e transformações oriundas de experiências pessoais situadas no passado ou no presente, num genuíno exercício de práxis, o que, para Chang (2013), justifica o crescente interesse da área educacional por esse tipo de pesquisa.

Logo, chegamos, à dimensão da pesquisa científica (ou já estávamos nela desde o início desta escrita??). As desaprendizagens que decorrem do engajamento e desvelamento do *self* com o objeto ou com os sujeitos estudados na AE perpassam as tradicionais noções de validade e confiabilidade que tanto preocupam pesquisadores inseridos no paradigma qualitativo-interpretativista. Para além da grande abertura da AE para formas diversificadas de geração de dados, bem como do que se considera "dado" (data) ou argumento a ser debatido e criticamente interpretado, estudos e pesquisas autoetnográficas sempre emergem de questões

oriundas de alguma prática social e, assim, deverão fazer sentido e ressoar/ecoar questões semelhantes vivenciadas em contextos outros. Nesse sentido, a validação dos dados e das problemáticas levantadas se dará também pelo próprio leitor e por sua capacidade crítica de fazer mais ou menos sentido daquilo que lê, vê, ouve, atrelado às suas vivências e ao rigor de sua capacidade de escuta e agência, desuniversalizando a pesquisa e seus resultados.

Ademais, penso ser interessante para aqueles que se iniciam na AE uma breve distinção entre pesquisa narrativa, pesquisa autobiográfica e pesquisa autoetnográfica. Segundo Stacy Holman Jones, Tony Adams, and Carolyn Ellis (2013b) apesar de serem metodologias que envolvem escritas pessoais e interpretações culturalmente situadas, nem toda escrita pessoal pode ser considerada autoetnográfica. A crítica a modos de vida, saberes e práticas culturais aliadas a sentidos já construídos por meio de pesquisas e estudos anteriores, coadunada à escrita honesta e vulnerável e à reciprocidade entre pesquisador e objeto/sujeito pesquisa (e leitor) é o que justifica a AE como tal. No caso da pesquisa narrativa, é comum o uso de narrativas de terceiros para narrar experiências que, por vezes, não buscam refletir ou não chegam a representar explicitamente a subjetividade e a identidade do sujeito pesquisador. Nela, segundo Clandinin e Connelly (2011), busca-se compreender a experiência humana subjacente aos processos investigados de forma a compreender tais processos em determinados tempos-espacos, por meio de histórias individuais e sociais narradas em contínuos (foco na temporalidade), onde pesquisador e participantes colaboram entre si, sem que, necessariamente, deslocamentos e transformações identitárias aconteçam por meio da escrita e do processo investigativo.

Da mesma maneira, a pesquisa autobiográfica pode não conter análises críticas sobre a pessoa/identidade narrada, nem tampouco sobre a sociedade ou o meio social refletidos nos relatos, uma vez que esta geralmente se ocupa com a mera exposição de fatos biográficos. Não se percebe nestas propostas a reflexividade analítica (Fadini, 2020) oriunda do envolvimento do pesquisador/autor com o objeto ou sujeito pesquisado (o engajamento do self como exposto acima) e, portanto, não se pode afirmar que a subjetividade de quem escreve/pesquisa está em foco apesar de ser possível que o leitor detecte algumas tendências ou sentidos que refletem, de

forma implícita ou velada, a subjetividade de quem escreve/pesquisa. Ou seja, a subjetividade de quem lê poderá falar mais alto do que aquela de quem escreve.

Outra característica destoante entre as metodologias acima refere-se à hierarquia inerente à relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado conforme sugere Fadini (2020). Na AE não parece haver essa preocupação, enquanto nas demais é possível identificá-la. Ainda para Fadini (2020), é na junção entre emoções evocadas e análises teóricas que a AE se estabelece e pode contribuir para uma "revisão e expansão do que significa para nós o 'fazer ciência'" (Fadini, 2020, p. 40), mostrando também como esta pode ser confiável e legítima enquanto prática científica.

Retornando, portanto, à discussão sobre critérios de validade e confiabilidade tão cara à pesquisa tradicional, Jones, Adams e Ellis (2013b, p. 33) afirmam que "a AE não almeja produzir resultados melhores ou mais confiáveis e/ou válidos do que outros métodos de pesquisa". Outrossim, entendo que a AE deve buscar compreender e produzir sentidos plurais acerca de experiências culturais e sociais, confiando a pluralidade de suas análises também ao leitor e àqueles que colaboraram para a condução e realização do estudo (quando o mesmo envolver terceiros), ecoando Takaki (2019, p. 15) quando afirma que "os processos de construção de conhecimento e os critérios de validade e confiabilidade da pesquisa autocrítica/autoetnográfica são continuamente problematizados e também ficam por conta do leitor (igualmente constituído por intersubjetividades móveis)".

Voltando às origens da AE, Jones, Adam e Ellis (2013b, p. 25-26) apontam 4 tendências na história da pesquisa científica que constituem a AE, a saber:

1. o reconhecimento dos limites do conhecimento científico e um crescente apreço pela pesquisa qualitativa;
2. uma elevada preocupação com a ética e as políticas científicas;
3. um crescente reconhecimento e apreço por narrativas, pela estética literária, pelo corpo e pelas emoções, e
4. a crescente importância das identidades sociais e das políticas identitárias (Jones, Adam e Ellis, 2013b, p. 25-26).

Embora considere todos os itens acima relevantes para a AE, me debruçarei mais sobre a questão da ética, especialmente porque essa me parece ser uma questão problemática no âmbito da pesquisa qualitativa (Paiva, 2019) e que, de certa maneira, também me assombrou enquanto pesquisadora. Ainda em meu Doutorado, esse assunto emergiu a partir da leitura de uma das minhas avaliadoras que, por sua

vez, sugeriu uma possível falha ética emergente da interação com um dos sujeitos participantes de minha pesquisa, no caso, o professor colaborador (PR) que, como narrado acima, muito gentilmente me concedeu acesso às suas práticas por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa. Apesar de se mostrar interessado na colaboração, minhas expectativas em torno do desenvolvimento profissional de PR, de seu engajamento com os pressupostos teóricos que embasaram o estudo (alguns dos quais busquei compartilhar com ele) e da intervenção por nós pensada conjuntamente, não pareciam estar sendo alcançadas. Diante disso, optei pelo “apagamento” da figura de PR em minhas análises, decisão essa deliberadamente tomada por mim e minha orientadora uma vez que, por vezes, minha angústia em torno de nossa relação colaborativa se traduzia em duras análises, de minha parte, do contexto observado.

Nesse processo e junto com Biesta (2013), passei a entender que a reciprocidade nem sempre estaria à altura de nossas expectativas colaborativas ainda que acreditássemos potencialmente (eu e PR) em ricas trocas “a pesquisadora buscando um lócus para compreender e ressignificar teorias e práticas as quais havia sido exposta e nas quais acreditava potencialmente, enquanto PR buscava novos entendimentos e novos caminhos para suas rotinas e sua formação profissional” (Fortes, 2023, p. 194).

Apoiada em Menezes de Souza (2011) e Biesta (2013), passei a compreender ética não como código de conduta ou como algo abstrato e teórico, mas sim, como postura ativa e contingente, agenciada por meio de interações situadas com o outro e pautada por subjetividades diversas representativas da complexidade dessas interações e do respeito mútuo. Nesse sentido, não se trata de certo ou errado, de permissões ou proibições, mas da compreensão de que saberes e regras só fazem sentido para as comunidades que os produzem e deles fazem uso (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019). Ademais, ao reconhecer a complexidade e o inacabamento na constituição subjetiva e identitária de cada um de nós (da pesquisadora inclusive), em minha tese (Fortes, 2023, p. 192) passei a entender ética como uma

responsabilidade que se assume enquanto sujeito crítico-reflexivo... [que] emergirá das interpretações e dos sentidos construídos por meio das demandas que surgem decorrentes da complexidade das relações entre sujeitos e dos inúmeros conflitos presentes em qualquer processo educacional e/ou formativo (Fortes, 2023, p. 192).

De fato, a colaboração que almejei no início de minha trajetória investigativa não aconteceu da forma como eu havia previsto, o que não deveria ter sido entendido como um problema, e sim, como processos subjetificadores e críticos, especialmente de minha parte justificados, talvez, por “minha trajetória acadêmica e pessoal, minha pouca ou insuficiente abertura para compreender e aceitar o outro em sua diferença e singularidade” à época da pesquisa (Fortes, 2023, p. 193). Buscando ser ética e querendo não desqualificar as práticas de PR, preferi direcionar minhas análises aos alunos e a seus processos uma vez que minha condução dos processos investigativos crítico-colaborativos parecia não estar seguindo a rota imaginada.

Destaco que reflexões em torno da ética devem sempre abarcar a pluralidade das formas de fazer pesquisa qualitativa-interpretativista e de construir saberes a partir das necessidades situadas e, portanto, específicas dos grupos sociais que nela apostam para compreenderem seus locais, sujeitos, subjetividades e práticas. Seguindo essa lógica e os pressupostos hermenêuticos heideggerianos, Bauman (2022) debate a compreensão como forma de ser/estar no mundo e não como modo de conhecimento, destacando, portanto, sua dimensão ética e deslocando a hermenêutica para uma dimensão ontológica. Segundo o autor, compreensão e ética sempre andam juntas, são inacabadas e, portanto, imperfeitas, mutuamente dependentes assim como a razão teórica e a razão prática, afastadas uma da outra pela ciência moderna. Mais ainda, na hermenêutica heideggeriana, segundo Bauman (2022, p. 244):

A compreensão é a modalidade da existência, sempre incompleta e indefinida como a própria existência. O fim da história, em vez de revelar o verdadeiro significado do passado, significaria o fim da compreensão; a compreensão só é possível como uma atividade inacabada e voltada para o futuro (Bauman, 2022, p. 244).

Os autoetnógrafos Douglas e Carless (2013, p. 84) acrescentam às reflexões acima a seguinte afirmação: "E a história, como qualquer outra narrativa, depende de quem está a contá-la". Expando o debate ético acima pelos contornos da AE, pela compreensão das identidades de quem pesquisa e é pesquisado como complexas,

fluídas, inacabadas e sempre sujeitas ao olhar e aos sentidos que o outro nos/os imputa, o que Ono (2018, p. 58) descreve como "a ética sobre mim mesmo" no excerto abaixo

A ética sobre mim mesmo poderá ser interpretada de diversas formas, em diversos contextos, embora eu não tenha domínio sobre as interpretações. Assim, entender essa ética sobre mim neste viés pode tornar-se um desafio, um temor, mas algo imprescindível para que uma pesquisa autoetnográfica caminhe e se transforme (Ono, 2018, p. 58).

Aliada a isso, entendo a compreensão como um exercício ético fundante da AE e não como uma questão que tradicionalmente atravessa a atividade científica, ou ainda como pressuposto de austeridade e dignidade no trato com participantes, a fim de garantirmos que "a investigação não traga prejuízo a nenhuma das partes envolvidas" (Paiva, 2019, p. 17), prejuízos esses que podem envolver sua integridade moral e física. Segundo Paiva (2019), o tratamento ético tradicionalmente se refere a questões de privacidade e confidencialidade, (bio)segurança, integridade da pesquisa (equidade no tratamento com participantes) e metodologia empregada, porém, a autora vai além em suas considerações discutindo aspectos relacionados a: o respeito ao trabalho de colegas que se posicionam em correntes epistemológicas divergentes ou diversas; a autoria e a coautoria; a prática de pareceristas; as citações de trabalhos e a cooperação entre instituições. Ademais, a autora sugere perguntas que podem orientar a relação ética entre pesquisador e pesquisado, estas relacionadas a: procedimentos de coleta de dados; informações sobre a metodologia de pesquisa e seus objetivos; anonimato e cuidado com a exposição dos dados e reflexões críticas sobre eles; retorno aos participantes; omissão de informações e dados; intervenções propostas em práticas de pesquisa-ação colaborativas e uso de questionários e entrevistas. Não discutirei cada uma das questões apontadas por Paiva pois, não se trata de aqui, negar sua importância, mas sim, de compreendermos a AE como expansão e alternativa às tantas amarras que a práxis científica tradicionalmente nos impõe quando se lida com o outro, ainda que eu as entenda como necessárias.

Dessa forma, a práxis autoetnográfica, ao se apresentar como alternativa ao rigor da ciência moderna, age também na expansão dos sentidos que nos constituem identitariamente enquanto pesquisadores, bem como daqueles que constroem a realidade em nossa volta. Isso tudo sem, necessariamente, deixar de ser confiável e

de propor reflexões práticas e plausíveis pautadas pela responsabilidade, recíproca ou não, pela exposição honesta e verossímil do sujeito autoetnógrafo e das práticas sociais que analisa. Apoio-me também em Chang (2013) para apostar em uma "ética relacional" entre pesquisador/a e os materiais que deseja utilizar, pois, os mesmos podem também envolver as vozes e identidades de terceiros, que, por sua vez, devem ser preservadas ainda que estejam conectadas com a temática pesquisada/explorada. Entretanto, concordo com Jones, Adams e Ellis (2013b, p. 19) quando falam do risco ético da AE como algo instigante e positivo, inevitável para que pesquisadores não precisem abrir mão de suas vidas, histórias e identidades, afirmando que

... contar histórias pessoais em/como pesquisa sempre carrega riscos pessoais, relacionais e éticos. Cada vez mais, vejo esses riscos como necessários não apenas para nossa pesquisa, mas também para viver vidas plenas e mudar nosso mundo de maneiras importantes e essenciais (Chang, 2013, p. 19).

Alto-me à AE também por ela permitir que o fazer científico não seja sempre dependente da adesão de sujeitos participantes que, por vezes, podem não compreender a responsabilidade da colaboração (ou não estarem prontos para ela), ou ainda, que se sentem explorados, invadidos, observados e criticados pelo pesquisador, mesmo que este tente dar conta da inquestionável complexidade destas relações. Outrossim, a famigerada crítica de que pesquisadores (e formadores) costumam deixar seus *lóci* de pesquisa sem compartilhar seus estudos de forma construtiva com seus participantes e contextos também pode ser evitada ou ressignificada pela AE, ainda que saibamos que nem sempre a colaboração deva ou possa ser preterida pela narrativa em primeira pessoa. Jones, Adams e Ellis (2013b, p. 34) defendem a AE como uma possível saída para o dilema da colaboração conforme se lê abaixo:

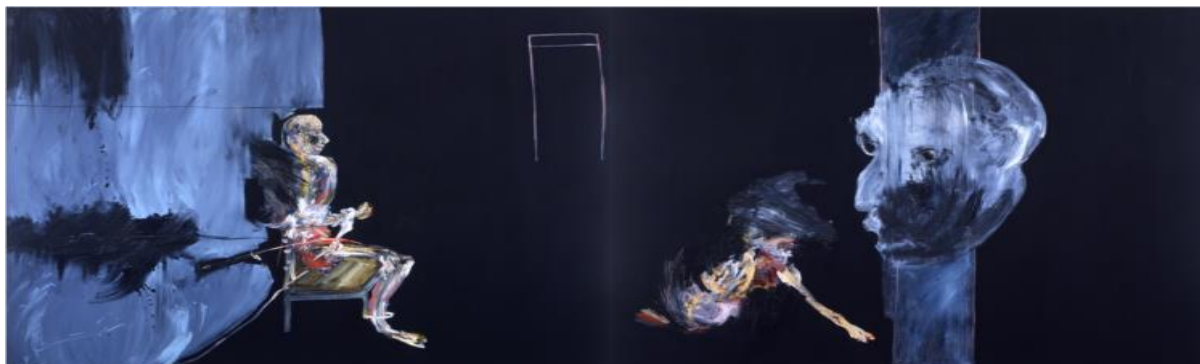
Como a autoetnografia apresenta a experiência de uma pessoa no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (ou a violação desses relacionamentos, categorias e práticas), o método se deleita em compartilhar conhecimento privilegiado sobre um fenômeno. Além disso, o autoetnógrafo não é um observador-participante tradicional, alguém que se infiltra em um grupo cultural e tenta se tornar parte do grupo (sem se tornar "nativo") enquanto simultaneamente tenta escrever sobre o grupo, e então sai para escrever, às vezes nunca mais fazendo contato com os membros do grupo cultural. Centralizando o trabalho dentro da experiência pessoal, os autoetnógrafos não apenas têm um investimento na experiência que estudam, mas também podem articular aspectos da vida cultural [que] os métodos de pesquisa tradicionais deixam de fora ou não poderiam acessar (Jones; Adams; Ellis, 2013b, p. 34)

Finalizo esta seção, discorrendo brevemente sobre a terceira dimensão do fazer autoetnográfico, aquela que, em minha perspectiva, compreende a AE como uma forma de estar no mundo, junto e com ele, em processo e em devir, pelo aprender e desaprender. Nesse sentido, podemos entender a AE como prática de letramento crítico, a partir do que Menezes de Souza (2011) definiu como o "ler se lendo", ou seja, como uma atitude reflexiva e responsável, sobretudo ética, que nos impele a estar no mundo por meio das leituras que fazemos e de como elas nos atravessam e nos implicam em sentidos e realidades por vezes compartilhados e presentes em nossos cotidianos ou velados, podendo também ser opressores, discriminatórios ou libertadores. O letramento crítico nos leva a entender quem somos a partir das leituras que fazemos e de como as interpretamos, e alimenta nossa capacidade de agência, de modo que se aja no mundo e busque transformá-lo se assim o quisermos.

Retomo a citação de Bochner (2013, p. 53) quando descreve a AE como uma prática desalienante/desalienadora, já que, por meio dela o pesquisador pode se revelar e investir nos sentidos que sua identidade e subjetividade trouxeram à tona pois "Enquanto a ciência social empirista alimenta o apetite por abstração, fatos e controle, a autoetnografia alimenta a fome por detalhes, significados e paz de espírito". Não se pretende com isso ignorar os sentidos e as descobertas que a ciência tradicional já elaborou, nem tampouco apagar as epistemologias e os saberes que adquirimos empiricamente, embora precisemos desaprender um pouco sobre tudo isso a fim de enfraquecer essas verdades tão "absolutas". Aliás, todos esses podem compor a práxis autoetnográfica informando as reflexões, a crítica e as desconstruções que a AE busca promover. Pensar na AE como prática desalienante envolve, portanto, considerar não somente a dimensão do *self* ou do indivíduo, mas sim, considerar como esse *self* se constitui em contextos e por dinâmicas sociais e educacionais que, por sua vez, podem carecer de olhares críticos, expansões interpretativas (Monte Mor, 2018) e de interrupções (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fig. 2



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/michael-hafftk/the-observer-and-the-observed-1986>

Autor: Michael Hafftk

A imagem acima chamada “*The observer and the observed*” (O observador e o observado) é descrita por seu criador, o artista Michael Hafftk, como uma representação da suposta divisão de nossa estrutura de pensamento que, por sua vez, busca separar quem observa e quem é observado, “quem” pensa e “o que” se pensa, pressupondo, assim, que possa haver a separação entre sujeito e sentido, ou sujeito e experiência. Segundo ele, quem observa, pensa ou vivencia não se difere ou desliga daquilo que é observado, pensado ou vivenciado, e que, é somente quando percebemos o quanto isso é verdadeiro que a divisão pode parar de existir e de gerar conflitos e batalhas.

Conflitos entre os diversos sentidos que expus nesse texto em torno da AE e os sentidos já arraigados acerca do fazer científico certamente irão emergir das muitas leituras que serão feitas dele, promovendo desaprendizagens e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Para além dos pressupostos teóricos aqui expostos e debatidos, entendo que minha trajetória acadêmica e profissional, as epifanias e os registros pessoais e públicos que compartilhei por meio dessa escrita poderão fomentar novos sentidos sobre a formação de formadores e a docência de língua inglesa, apesar de estar ciente de que estes podem sempre me escapar, fugindo ao meu controle ou propiciando outros novos inícios e interpretações.

Pois bem, a AE também é sobre isso. Jones, Adams e Ellis (2013), dentre vários outros pesquisadores ou adeptos da AE, afirmam que a AE depende dessas

respostas pois é o leitor que, inseparável daquilo que lê e de como interpreta o que lê, vai negociando e concretizando novos sentidos a partir daqueles que já fazem parte de seus repertórios. Portanto, se estou a defender que na pesquisa científica observador e observado não precisam mais se cindir, tenho que estar aberta para a junção do meu texto com os leitores que com ele irão interagir. Não há escapatória, mas, risco. Aceito-o na esperança de ter contribuído com a educação e com a formação crítica e decolonial de professores (e pesquisadores), e deixo você, leitor, assumir o seu próprio risco, responsabilizando-se também por suas interpretações. Bomba, planeta, deserto... musgo, broto...

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I. . Learn by Going: Autoethnographic Modes of Inquiry. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 57-83.

BAUMAN, Z. **Hermenêutica e ciência social: Abordagens da compreensão**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BIESTA, G. J. J. **The beautiful risk of education**. Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.

BOCHNER, A. Putting Meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 50-56.

CANAGARAJAH, S. Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. **Tesol Quarterly**, Vol. 46, No. 2, June 2012. Disponível em <https://www.jstor.org/page-scan-delivery/get-page-scan/41576047/0>. Acessado em 14/04/2025.

CHANG, H. Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 107-122.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DENZIN, N. Interpretive Autoethnography. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 123-142.

DOUGLAS, K.; CARLESS, D. A History of Autoethnographic Inquiry. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 84-106.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística**: (trans-)formações de uma professora de inglês. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo: Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/613?show=full>. Acesso em 14/04/2025.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política, transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina. ISBN 978-972-40-3738-7, 2009.

HAFFTKA, M. **The observer and the observed**. New York: USA. 1996. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/michael-hafftk/the-observer-and-the-observed-1986>. Acesso em 14/04/2025.

FORTES, L. **“Ser ou não ser”**: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. v. 1, 310p. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96672. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ser-nao-ser>. Acesso em: 14/04/2025.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013a.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Coming to Know Autoethnography as More than a Method. In: **Handbook of autoethnography**: Introduction: coming to know autoethnography as more than a method. NY: Routledge, 2013b. P. 17-48.

LANDER, E. (org.) . **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em 14/04/2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **REVISTA X**, Curitiba, v. 14, n.5, p. 05-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em 14/04/2025.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (org.) **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W.D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**: Vol. 32 nº 94. junho/2017: e329402. 2017. DOI 10.17666/329402/2017. Tradução de Marco Oliveira, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14/04/2025.

MONTE MOR, W. Expansão de Perspectiva e Desenvolvimento do Olhar: um exercício de Letramento Crítico. In: MACIEL, R. F. *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada Para Além das Fronteiras**. 1a. Ed. Campinas, SP: Pontes. v. 1, p. 299-319, 2018.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese de Doutorado. USP, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em 14/04/2024.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **VEREDAS ONLINE – TEMÁTICA** – 1/2018 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA – ISSN: 1982-2243. p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em 14/04/2025.

ONO, F. T. P. Seeing with my feet. **Academia Letters**. Artigo 401. 5p. Março. Disponível em: https://www.academia.edu/45409593/Seeing_with_my_feet. 2021. Acesso em 14/04/2025.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 18, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104/25516>. Acesso em 14/04/2025.

PESSOA, R. R.; *et al.* Gepligo (Grupo De Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) Em Prosa and Verse: Entre Desaprendizagens and Learning Otherwise. IN: PESSOA, ET AL. **Universidadescola e educação linguística crítica**: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF [Ebook]. 2a. edição. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. Disponível em: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/673>. Acesso em 14/04/2025. P. 7-15.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <https://biblioteca->

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf. Acesso em 14/04/2025. P. 107-130.

RITA LEE; PAULO COELHO Esse tal de Roque Enrow. São Paulo: Som Livre. 1975. [S. l. s. n.] 1 vídeo (3 min 52s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UHNx2Osn4VU>. Acesso em 14/04/2025.

SHOEMAKER, D. B. Autoethnographic Journeys Performing Possibilities/Utopias/Futures. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. NY: Routledge, 2013. P. 517-537.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina. ISBN 978-972-40-3738-7, 2009.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **INTERLETRAS**, V. 8, Edição número 31, abril/setembro. p. 1-20. DOI: 10.29327/214648.8.31-17, 2019.

THE CLASH. Should I stay or should I go. UK: CBS Records, 1982. [S. l. s. n.], 13/08/2012. 1 vídeo (3 min 09 s.) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xMaE6toi4mk>. Acesso em 14/04/2025.

Sobre a autora

Lívia Fortes

Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo, tem mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Adjunta no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo atuando nas áreas de Letramentos e da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase em Formação de Professores, Educação Crítica de Língua Inglesa, Letramento Crítico e Multietramentos. Em recente Pós-Doc (2023-2024) desenvolveu a pesquisa “Autoetnografia de uma formadora sobre a práxis formativa do curso de Letras Inglês da Ufes: em busca de novos sentidos” sob a supervisão da profa. Dra. Walkyria Monte Mor (DLM/ USP).