



**Veredas Temática:**

**Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**

**Volume 22 nº 1 - 2018**

---

**“A gente demorou mas conseguiu acertar”:** a autoetnografia como metodologia crítica de reflexão sobre assimetria e relações de poder em entrevistas de pesquisa

Allane de Souza Pedrotti (CEFET/RJ, PUC-Rio)

Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)

**RESUMO:** Neste artigo, propomos uma aproximação entre autoetnografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) e conceitos da análise do discurso enunciativa, como a semântica global (MAINGUENEAU, 2005), com o objetivo de iluminar alguns impasses teórico-metodológicos que vêm sendo identificados desde deslocamentos da pesquisadora que também faz parte da gestão da escola. Nossos dados foram gerados em entrevistas realizadas no CEFET/RJ, e analisados sob a luz da sociolinguística interacional, considerando a categoria (BIAR, 2015) de trabalho de face (GOFFMAN, 1967). Os resultados parciais apontam para relações de assimetria nas interações, por meio de itens paralinguísticos microinteracionais mostrados na análise, bem como refletem deslocamentos da pesquisadora/coordenadora entre as comunidades discursivas de gestão e educação.

**Palavras-chave:** autoetnografia; CEFET/RJ; sociolinguística interacional; trabalho de face; análise de discurso enunciativa.

## Introdução

Independente das estratégias a serem traçadas, uma das poucas certezas que há em meio a um processo de pesquisa nas chamadas Ciências Humanas é a de que, seja qual for a vertente teórico-metodológica pela qual se opte, essa não é algo dado, mas sim uma escolha feita. Afinal, há tantos modos de se “ler a realidade” quanto há investigadores. Ou seja, todo e qualquer caminho teórico-metodológico dialoga com questões éticas e políticas assumidas pelo pesquisador. Nesse sentido, optamos pela autoetnografia que nos afasta daquilo que uma tradição insiste em chamar de científico, aproximando-se das emoções, sentimentos surgidos desde sua interação com o campo.

Além disso, arriscamo-nos a propor, em nossas análises, como contribuição teórico-metodológica, um início de conversa entre a autoetnografia e a compreensão de discurso – cara à Análise do Discurso francesa (AD) – como forma de apreensão da linguagem estritamente relacionada à atividade de sujeitos inscritos em contextos específicos em um mundo no qual os modos como nos organizamos estão diretamente vinculados à estruturação de nossos discursos (ROCHA, 2014). Nosso intuito é identificar na fala da pesquisadora, ao longo das análises que começa a fazer das entrevistas, marcas que apontem para o embate entre discursos da gestão e da educação, visto que ela também ocupa um cargo de gestão na instituição investigada.

Desenvolvemos, pois, uma análise laminada em duas dimensões, sendo uma mais micro (SI) e outra mais macro (AD), onde não há necessariamente uma continuidade, mas um tensionamento de sentidos. De modo geral, o artigo se constitui como uma prática meta-analítica, o que parece trazer como ganho epistemológico a problematização do próprio ato interpretativo do pesquisador, possibilitando construir explicações mais complexas sobre os dados.

Nossa proposta de contribuição, portanto, é trazer para discussão alguns impasses que vêm sendo identificados pelas autoras no decurso das análises, possibilitados, justamente, por essa confluência de olhares, que, ao mesmo tempo em que viabiliza a emergência da visão privilegiada do investigador, que muito bem conhece “seus” sujeitos e objetos de pesquisa, em nosso caso, faz com que a pesquisadora se desconstrua refletindo sobre suas atividades, ações e identidades a partir das interlocuções com os participantes de pesquisa. Impasses que nos aproximam de modos de investigar que pressupõem pesquisadores com escolhas subjetivas e pessoais, desde motivações individuais, ao mesmo tempo que nos afastam da, para nós, impensável ideia de uma investigação asséptica, realizada em um suposto local neutro e sem valores pessoais nela projetados.

Para isso, apresentamos o recorte de sete excertos de entrevistas geradas na referida investigação em andamento, cujo foco é a construção do estigma dos alunos que acessam o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ pela política de cotas. Localizamos falas discentes nas quais identificamos discursos sobre as políticas de permanência dos cotistas promovidas pela instituição e momentos de (co)conhecimento dos contextos institucionais que continham elementos paralinguísticos analisados à luz da sociolinguística interacional.

Justificamos nossa opção pela autoetnografia na primeira seção, conceituamos os entrelaçamentos das teorias que deram suporte a nossa análise e apontamos algumas questões específicas relativas ao CEFET/RJ na segunda seção. Na terceira seção travamos um diálogo com a sociolinguística interacional, tendo em vista especificamente as categorias de trabalho de face (GOFFMAN, 2002), e com a análise de discurso francesa, que dão suporte às

reflexões meta-analíticas. Finalmente, na seção 4, passamos às nossas análises, que são seguidas das nossas considerações finais.

## 1. A emergência da Autoetnografia em nosso contexto de pesquisa

Cabem aqui algumas reflexões, ainda incipientes, que escapam, a nosso ver, do espaço tradicional de uma introdução. A primeira delas é responder a nós mesmas autoras o porquê da nossa opção pela autoetnografia, antes mesmo de adentrarmos à discussão teórica sobre o tema. Afinal, para que nossas reflexões se deem a partir de um engajamento – constitutivo de nossas investigações e práticas – é preciso “alguma coisa em comum” que vincule teorias, sujeitos de pesquisa, pesquisadores e metodologias. No caso das autoras, esse vínculo é institucional, uma vez que ambas trabalham no CEFET/RJ. Além disso, uma delas teve e a outra está tendo, atualmente, a instituição como foco da tese de doutoramento. Some-se a isso o fato de as duas manterem no momento uma relação de orientação na pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa autoetnográfica vai nos permitir assumir o lugar não isento de um olhar – o único possível – imbricado com nossas identidades, pessoais, culturais, dentre outras produzidas a partir das próprias vivências relacionadas ao campo em que foram gerados os dados. Do mesmo modo, a autoetnografia permitiu que a análise da experiência pessoal contribuísse para a compreensão da experiência cultural e social da instituição em questão (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

A autoetnografia, conforme Ellis, Adams e Bochner (2011), não apenas reconhece, mas assume a subjetividade e a emotividade do pesquisador, em lugar de fazer de conta que estas não existem nas investigações. Tal posicionamento, evidentemente, faz do autor, junto com seus sentimentos e emoções, uma parte do estudo, aproximando-o do leitor e permitindo que este se identifique com a experiência da pesquisa. Na abordagem reflexiva da autoetnografia, proposta pelos autores citados, embora a luz esteja voltada para os participantes da pesquisa

“as palavras, pensamentos e sentimentos do pesquisador também são considerados, por exemplo, a motivação pessoal para fazer um projeto, o conhecimento dos temas discutidos, respostas emocionais para uma entrevista e formas em que o entrevistador pode ter sido alterado pelo processo de entrevista” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 273-290).

Foi nessa abordagem de descrição de autoetnografia, portanto, que buscamos suporte para a possibilidade de a autorreflexão se deslocar de um lugar adjacente para o de protagonista, deixando-se evidentes as influências pessoais de construção emocional e identitária que o processo de pesquisa vem trazendo para pesquisadora e participantes. Mesmo porque entendemos que a escrita da e na pesquisa não é apenas um modo formal para se apresentar e registrar resultados, e sim um modo e um método de se fazer de investigação, dado que a partir dessa escrita seus participantes<sup>1</sup> se repensam e se reconstruem.

Sendo assim, dentro de uma visão que refuta a neutralidade do pesquisador, o recorte proposto para este artigo é o da já citada pesquisa em andamento<sup>2</sup> de uma das autoras, que

<sup>1</sup>Apontamos, aqui, para o que entendemos como pesquisa ampliada da qual fazem parte não só a pesquisadora, como também suas coenunciadoras diretas na orientação e coordenação, além dos participantes do grupo de pesquisa da qual fazem parte, NAVIS: Narrativa e interação social.

<sup>2</sup>Cabe explicar que, uma vez que neste artigo trazemos o recorte da segunda pesquisa, em um intento de mantermos uma coerência narrativa, optamos pelo uso da terceira pessoa ao longo de nossas análises.

atua há nove anos no CEFET/RJ como técnica em assuntos educacionais, oito dos quais ocupando cargos de gestão e tendo nos últimos dois anos assumido o cargo de coordenadora pedagógica.

Entendemos, todavia, que atuar como coordenadora pedagógica e ser pesquisadora vem criando alguns impasses ao longo das análises, quando entendemos que, retomando Rocha (2014), os discursos estão diretamente relacionados ao modo de organização de indivíduos, instituições, visto que não há dúvidas quanto à distância entre gestão e educação numa escola que se aproxima cada vez mais de um ethos empresarial, na qual se desloca “o debate educacional do campo sociopolítico para o econômico, em que problemas da educação são problemas de mercado e de estratégias de gerenciamento, afinal tudo pode ser transformado em mercadoria” (DEUSDARÁ; GIORGI, 2014, p. 218).

## 2. Entrando no CEFET/RJ

Para que o nosso interlocutor possa se familiarizar com o contexto sobre o qual se debruçamos nossas análises, passamos agora a algumas reflexões que envolvem o CEFET/RJ.

Instituição muito vinculada às disciplinas das áreas conhecidas como “de exatas”, devido à sua história de Escola Técnica, faz-se relevante marcar que o CEFET/RJ, longe de ser apenas uma escola de formação profissional de nível médio, é uma instituição em que convivem Ensino Superior, de graduação – com cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo – e pós-graduação lato e stricto sensu – mestrado e doutorado – em áreas diversas de conhecimento. Ou seja, criada Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, com o objetivo de formar professores, mestres e contramestres que atuavam nas escolas profissionais da capital, além de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais, é hoje uma instituição de características diferenciadas, frente aos demais centros e institutos, em especial por ter ainda múltiplas identidades filosóficas e políticas que se sustentam pela indefinição sobre a sua transformação em instituto federal, pois, enquanto as demais instituições, através de projeto governamental, unificaram-se, nas diferentes regiões do país, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o CEFET/RJ, junto com o CEFET/MG, mantém sua expansão no sentido de universidade, devido a projeto defendido pelas últimas direções, supostamente apoiado pela comunidade (GIORGI, 2012).

Sendo uma das poucas escolas federais que oferecem cursos técnicos integrados no Rio de Janeiro, o CEFET/RJ tem uma demanda muito superior a sua oferta de vagas, o que vinha mantendo uma média alta para aprovação nos últimos concursos, acarretando o ingresso de alunos com um bom domínio dos conteúdos dados no Ensino Fundamental.

Como ainda ocorre em algumas instituições públicas, no atual regulamento da instituição, aprovado em 2014, continua a previsão do cancelamento da matrícula do aluno que repetir dois anos consecutivamente, situação denominada jubramento<sup>3</sup>.

Em 2013, devido às políticas de ações afirmativas estabelecidas pelo governo Lula, a instituição inicia o ingresso pelo sistema de cotas<sup>4</sup>, o que fez com que o perfil de seus alunos

---

<sup>3</sup> Em 2015, o Colégio Pedro II extinguiu o jubramento, criado durante a Ditadura Militar, como modo de controlar a permanência de “alunos da oposição”, os quais chamavam à época de “alunos profissionais”.

<sup>4</sup> Pelos dados do sistema interno, a distribuição de cotas pelos grupos se dá da seguinte forma: C1- ampla concorrência; C2- alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública; C3- alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública e autodeclaração de pretos, pardos ou indígenas; C4- alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública e renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo; C5- alunos que cursaram o ensino fundamental em escola pública e autodeclaração de pretos, pardos ou indígenas e com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo.

se modificasse de forma consistente. E, antes mesmo da chegada dos novos discentes, já circulavam discursos acerca da suposta queda no famoso “nível de excelência” da escola.

Segundo a coordenação, o modo conturbado como se deu a entrada de alunos por meio da política de cotas impossibilitou que as equipes pedagógicas se antecipassem com relação às modificações do perfil de alunos que ingressariam na instituição. Sendo assim, com a estrutura das equipes ainda em implementação, as primeiras políticas de permanência somente foram pensadas em 2015, com início efetivo no 2º semestre letivo.

As políticas de permanência sobre as quais discorremos neste artigo, citadas nas entrevistas, foram compostas por projetos de aulas fixadas em horários extras de diversas disciplinas e por programa específico para as defasagens do Ensino Fundamental em matemática, química e língua portuguesa que se apresentam para todos os alunos, cotistas ou não, que apontassem notas abaixo da média seis. Houve, também, um aumento significativo do número de monitores para atender aos alunos, em horários extras, de todas as disciplinas. A concessão de bolsas auxílio foi ampliada e melhor organizada, buscando atender com mais abrangência aos alunos.

Cabe aqui, ainda, detalhar a composição e a atuação da coordenação pedagógica no CEFET/RJ. Criado junto à modificação da composição curricular e com a entrada dos alunos pela política de cotas, o cargo de coordenador pedagógico teve como objetivo realizar uma ponte entre as demandas didático-pedagógicas de docentes e discentes. Inicialmente com o caráter de supervisão escolar, foi modificado por meio da posse de novos servidores pedagogos que compõem hoje a equipe de coordenação pedagógica chefiada pela pesquisadora em questão, subordinada ao Departamento de Ensino Médio e Técnico do CEFET/RJ<sup>5</sup>.

A coordenação relata que passou a buscar (re)construir relações de parceria com os docentes a fim de melhorar os processos de comunicação e abertura para trocas de experiências entre eles, mediadas pela coordenação pedagógica, que passa então a ser uma das ações mais importantes e frequentes da equipe quando há reclamações que se referem a problemas de cunho didático. Hoje, a equipe é composta por dois pedagogos e dois técnicos em assuntos educacionais com licenciatura.

### **3. Passeando pela sociolinguística interacional: interações face a face**

Neste item apresentamos as duas vertentes teóricas que alicerçam nosso intento de desenvolver as análises em duas dimensões, como já enunciado. A micro, possibilitada pela sociolinguística interacional, e a macro, pelo viés da análise do discurso francesa, que detalhamos em seguida.

#### **3.1. Sociolinguística interacional**

Os dados analisados neste artigo pelo viés da Sociolinguística Interacional (SI) foram gerados em entrevistas gravadas em áudio, e transcritas conforme convenções adotadas por pesquisadores dessa vertente de pesquisa<sup>6</sup>. A Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 1998), como área que fornece categorias analíticas interacionais, viabiliza a

---

<sup>5</sup>Seguindo a lógica da instituição, em que boa parte dos cargos de chefia é ocupada por servidores sem formação pedagógica, o departamento é, atualmente, chefiado por um engenheiro. A referida lógica reforça o valor dado à área de educação, representada, em geral, por pequenas equipes que possuem formação para a discussão pedagógica.

<sup>6</sup>Adotamos neste trabalho as convenções propostas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

compreensão da relação entre a ordem interacional, isto é, o modo como se organizam as situações sociais, e a conjuntura macrossocial. Para tal, faz-se necessário definir o conceito de situação social, abordado por Goffman (2002) que a define como qualquer ocasião em que duas pessoas se encontram na presença imediata uma da outra. Em uma situação social, em geral, os indivíduos realizam um esforço para se apresentar de determinada maneira, ao mesmo tempo em que há um monitoramento mútuo da forma como esses participantes tentam se apresentar. Esta vigilância mútua sobre todos os sinais emitidos na interação diz respeito à construção do *self* (GOFFMAN, 2002), que pode ser compreendido como o sentido de si decorrente da maneira como nos apresentamos publicamente.

Além disso, toda vez que estamos em uma situação social, agimos e falamos a depender da interpretação sobre o que está acontecendo naquele momento, definindo a situação em que estamos, o que Goffman (1974) chama de enquadre. Essa definição é dinâmica e estamos constantemente orientados para as mudanças de enquadre nas situações sociais, produzindo estas mudanças e agindo conforme elas acontecem. Uma análise da situação social assim definida por Goffman significa debruçar-se sobre microinterações para compreender os modos como atores sociais definem o que está acontecendo e organizam as relações sociais a partir de ações mais ou menos ritualizadas. Essas definições e essas relações podem ou não reproduzir as estruturas macrossociais, cabendo ao analista o exame dessas correlações.

A partir da leitura prévia dos dados, escolhemos como categoria analítica (BIAR, 2015) o trabalho de face (GOFFMAN, 1967) no intuito de observar o ritual de interação levado a cabo pelos participantes. O conceito de trabalho de face proposto por Goffman (1967) diz respeito à ação interacional de projetar valores sociais positivos por meio de uma imagem de si que seja favorável e aceitável socialmente, ou, conforme nos explicita Biar (2015a), uma das estratégias

que invisibilizam a ‘identidade deteriorada’ ou afastam o confronto desta com os juízos que habitam os contextos da alegada normalidade. Chamarei a essas estratégias de trabalho de face, já que dizem respeito a comportamentos discursivos que mitigam a possibilidade de conflito na interação, tornando o estigma neutralizado a ponto de dirimir assimetrias e choques potenciais entre entrevistado e entrevistadora (BIAR, 2015a, p. 131).

Cabe ainda uma explicação concisa acerca da relação entre a face e a definição da situação. Segundo Goffman (1967, p. 5) "a face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados" e é no aspecto micro da interação que este trabalho de imagem aparece para que haja legitimação através dos rituais (co)construídos na situação. E para entender a construção da microinteração é importante, então, considerar como se dá a definição da situação, como um processo de atribuição de sentido ao contexto pelos participantes da interação e, falando mais especificamente do que importa para este estudo, as relações de poder que passeiam por esta definição da situação.

Gastaldo (2008, p. 150), por exemplo, faz uma análise goffmaniana de relações de poder nas interações entre atores de diferentes classes sociais, como entre uma dona de casa e sua empregada doméstica, nomeando estes contextos como “silenciosos campos de batalha”. O autor aborda a importância do quadro teórico que Goffman traz como ferramenta para estudar as relações de poder e “pensarmos a ordem da interação em contextos institucionais, escolares, de trabalho, na mídia, na família e mesmo na política” (GASTALDO, 2008, p. 153). Concluimos aqui que as relações de poder estão presentes na definição da situação e que dialogam explicitamente com a nossa proposta de análise.

A esse respeito, o constrangimento que surge em certos momentos das interações aqui analisadas é um ponto valoroso para entendermos como aparecem as relações de poder na situação social estabelecida pela entrevista e de que modo isso informa e atualiza a relação micro/macro. De acordo com Goffman (2002), quando há inconsistências na projeção de si sob uma luz favorável à sociedade, há o risco do constrangimento. Para o autor, este desconforto acarreta a desorganização da situação social e da projeção do *self*. Para Gastaldo (2008, p. 150), “uma definição equivocada da situação poderia causar constrangimento. Definir a situação, pois, é fundamental para a vida de qualquer indivíduo que vive em sociedade, no sentido de entender o que está acontecendo e se alinhar adequadamente às diferentes situações”.

Encontramos, então, a relação entre a definição da situação e as marcas de assimetria nela imbricadas com os elementos microinteracionais que aparecem na comunicação face a face. Existe potencialmente uma assimetria nas posições entre os participantes (coordenadora e aluno) no âmbito macrossocial e é uma das tarefas do nosso trabalho investigar se essas assimetrias se mantêm ou se transformam na ordem interacional (GOFFMAN, 2002).

A interpretação destes “momentos delicados” da situação social informa estes pontos de olhar microinteracional tão caros às análises que realizamos. Assim, o encontro que propomos aqui da autoetnografia com a categoria de análise de trabalho de face, a qual mobilizamos para realizar esta investigação, sugere um efeito assertivo para as análises que nos permitiu assumir como trabalham as emoções geradas nos momentos interacionais.

O conceito de emoção tomado para este artigo vem das definições de Rezende e Coelho (2010, p. 7) que explicam o significado das emoções sob uma abordagem contextualista, através da qual as emoções são variáveis de acordo com as circunstâncias em que se manifestam, incluindo a expressão de sentimentos em relações sociais e de poder. As autoras definem ainda que “as emoções, embora situadas no corpo, têm com este uma relação que é permeada sempre por significados culturalmente e historicamente construídos” (REZENDE e COELHO, 2010, p. 16).

### **3.2 Análise de discurso**

Nossa segunda proposta de análise teve como primeiro objetivo propor uma reflexão acerca de impasses criados ao longo da pesquisa que se originaram, a nosso ver, pelo fato de a investigadora ocupar um cargo de gestão na instituição. Seu discurso, portanto, é atravessado por marcas que dão visibilidade a um embate entre o lugar da gestão e da educação.

Antes de entrarmos nos conceitos específicos da Análise do Discurso (AD), apontamos uma perspectiva que nos parece produtiva para pensar a articulação da dimensão microinteracional com uma dimensão macrossocial, na qual as relações de poder são produzidas na interação, proposta por Coupland (2007).

O autor toma emprestado de Goffman (1974) a noção de enquadre que possibilita identificar como identidades particulares tornam-se relevantes ou salientes em determinado momento do discurso. Coupland explica que um enquadre de gênero particular pode consolidar identidades que estão estabelecidas no enquadre sociocultural ou mesmo contradizê-las tornando-as menos relevantes em um dado momento da interação. O autor ainda explica que os gêneros são normalmente sustentados por comunidades de práticas que possuem expectativas normativas específicas sobre identidades sociais realizadas em gêneros do discurso também específicos. Desse modo, a dimensão do gênero do discurso define determinados parâmetros – modos de enunciação, também relevantes na perspectiva da AD –

pelos quais os participantes podem se guiar na interação, como, por exemplo, os papéis sociais de coordenadora/pesquisadora e discente (COUPLAND, 2007, p. 104).

Ao nos situarmos em uma perspectiva de trabalho em Análise do Discurso de base enunciativa, reafirmamos uma concepção de linguagem enquanto prática social efetiva e oposta à concepção que sustenta “realidade” e discurso como elementos exteriores um ao outro e que se define desde o início como sistema de relações sociais e não mera representação de dada realidade. Desse modo, trabalhar em um nível discursivo a partir de Maingueneau (2005) é considerar dito e dizer como elementos indissociáveis e interdependentes na produção do sentido, ou seja, tanto o enunciado quanto a enunciação que permitiu seu surgimento (ALMEIDA, 2008).

Com base em Bakhtin (2000), para o Maingueneau (2005) o discurso é fundamental e constitutivamente heterogêneo e é a partir da qualidade das relações que ele pode estabelecer com outros que vai constituindo suas fronteiras, num jogo de forças em movimento contínuo.

Buscando melhor operacionalizar análises que assumem esse olhar que não apreende o discurso a partir de um de seus planos, mas sim da integração desses planos, quer da ordem do enunciado quer da enunciação, Maingueneau (2005) propõe a noção de semântica global, como forma de apreender as diferentes dimensões interdiscursivas materializadas nas práticas e nos textos que nos permite entender que, em um texto, forma e conteúdo não estão dissociados e se relacionam em todos os planos discursivos – vocabulário, modos de enunciação, dêixis, temas – construindo significados que se materializam no texto.

Essa visão permite que as análises iluminem pontos distintos que se façam relevantes ao longo da construção discursiva, sem que estes precisem ser predeterminados. Da mesma forma, as categorias de análise são escolhidas pelo pesquisador à medida que se façam necessárias.

Entendemos, pois, que uma série de traços linguísticos e textuais presentes nos discursos não são escolhas, mas atravessamentos discursivos produzidos na interação com papéis sociais e identidades institucionais que servem de parâmetros para os participantes em suas ações, o que, no contexto deste artigo, dialoga com os modos de enunciação da pesquisadora entre os âmbitos da educação e gestão.

#### **4. Mergulhando na Análise**

Recuperamos aqui a ideia de que o fato de a pesquisadora atuar na instituição investigada em um cargo de gestão criou para ela alguns impasses ao longo das análises, uma vez que nelas ora identificamos vozes que apontam para o âmbito da educação, ora vozes que falam em nome da gestão.

Sendo assim, como já dito, nossas análises dividem-se em dois planos. O primeiro em que apresentamos, com o suporte da perspectiva sociointeracional, as análises das entrevistas feitas pela pesquisadora com os alunos da instituição. E o segundo, que se apoia em contribuições da AD como a semântica global, no qual colocamos em destaques o discurso da pesquisadora em suas análises, como já dito, no intuito de identificar de que modo na fala da pesquisadora durante a entrevista se confrontam discursos da gestão e da educação. Para melhor operacionalizar análises que assumem esse olhar que não apreende o discurso a partir de um de seus planos, mas sim da integração desses planos, quer da ordem do enunciado quer da enunciação, recorreremos à semântica global cunhada por Maingueneau (2005). Como já dito, foram sete os excertos analisados sob a luz da autoetnografia reflexiva, retirados das entrevistas realizadas com alunos que acessaram o CEFET/RJ por meio da política de cotas. As entrevistas, marcadas previamente entre a pesquisadora e os alunos, foram gravadas no

próprio espaço escolar, em sala reservada para que as gravações não fossem interrompidas. Havia um roteiro semiestruturado e, conforme o desenvolvimento da entrevista, foram incluídas novas perguntas. Nos excertos selecionados aparecem contextos específicos que informam não só a (co)construção de emoção dos alunos e da pesquisadora na microinteração gerada pelas entrevistas, mas também toda a diversidade social e cultural que habita o contexto macro institucional.

Neste artigo, utilizamos um critério temático para a realização do recorte, visto que, em diversos momentos dentro das interações, houve referências à já citada política de permanência dos cotistas na escola, dada a sua importância para que os alunos tenham condições de continuar sua trajetória escolar, e por identificarmos que boa parte de docentes e discentes, ainda hoje, não tem acesso a essas informações, como verificamos nos excertos de 1 a 4. Interessante notar que a autora participante busca, sistematicamente, justificar as ações que são tomadas pela coordenação, devido a críticas sofridas anteriormente, por parte dos alunos.

Em seguida, selecionamos o primeiro excerto no qual uma aluna<sup>7</sup> responde à coordenadora se havia identificado algum discurso da instituição ou dos professores acerca da queda da qualidade do ensino por conta do ingresso dos cotistas.

#### Excerto 1: “A gente demorou a conseguir”

Alessandra	1	não=não como eu disse eles viam a gente no mesmo nível então: não
	2	acredito que isso tenha acontecido não (.) mas assim isso não tirou a fo
	3	a: possibilidade das pessoas terem <u>dificulda</u> :de (.) eu acho que deveria
	4	assim (.) te:r (.) tem↑ <u>monitoria</u> ↑ mas (1.0) é as pessoas não↑ vão↓
	5	muita gente não vai (1.0) então acho que:: >deveriam reforçar mais isso
	6	falar que tem <u>monitoria</u> < e isso é bom pro <u>aluno</u> porque:: >ai desculpa<
	7	((esbarrou em minha perna embaixo da mesa)) é:: sei lá:↑ acho que não:
	8	não fica tão:: (1.0) tão claro assim te:m tem formas (.) de o aluno (.) é:
	9	ser <u>ajudado</u> aqui↓
PESQ	10	claro=tem (.) as políticas de permanência (1.0) elas começaram depois
	11	né a gente demorou (.) a [conseguir::]
Alessandra	12	[tem o NAE] também (.) que ajuda [bastante]
PESQ	13	[o NAE]
	14	(.) que ajuda com a questão da=você [recebe?]
Alessandra	15	[sim] recebo
PESQ	16	o <u>NAE</u> ajuda <u>muito</u> : as políticas de permanência que não são só
	17	financeiras mas a matemática <u>bá</u> :sica química <u>ze</u> :ro a gente teve
	18	<u>português</u> que agora <u>parou</u> (0.5) são coisas [↑que:::]
Alessandra	19	[isso] foi depois de ter a
	20	[cota?]
PESQ	21	[foi depois]
Alessandra	22	ah isso é muito [↑legal]
PESQ	23	[foi depois] mas a gente demorou↓ (1.0) a cair <u>af</u> icha de

<sup>7</sup>Os nomes dos alunos foram trocados, em atendimento ao termo de consentimento assinado e em consonância à Resolução nº 51/2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais.

	24	que a gente tinha que [trabalhar]
Alessandra	25	[precisava]
PESQ	26	[políticas] de permanência aqui↓
Alessandra	27	(2.0) uhum

Para iniciar a análise, no excerto 1 é possível visualizar a crítica que a discente Alessandra realiza sobre a comunicação que ela julga ser falha na instituição, pelo fato de as informações dos projetos de permanência não chegarem aos alunos de modo eficiente. Nas linhas de 1 a 9, a crítica é realizada de forma hesitante, com prolongamentos de vogais e com pausas e micropausas, o que, provavelmente, indica um sinal de cuidado com sua fala diante da presença da coordenadora. Logo, nas linhas 16, 17 e 18 (*o NAE ajuda muito: as políticas de permanência que não são só financeiras mas a matemática básica química zero a gente teve português que agora parou (0.5) são coisas [↑que:::]*), a pesquisadora assume o papel de entrevistada e inicia a resposta em forma de defesa ao tentar explicar a extensão das políticas de permanência para além das relatadas pela aluna.

Nas linhas 19 e 20 (*[isso] foi depois de ter a [cota?]*) a aluna assume o papel de entrevistadora e se projeta em sua defesa ao tentar mostrar em forma de pergunta que até então não sabia da existência dos demais projetos e, dessa forma, inicia o trabalho de proteção de face diante da crítica que acabara de realizar à coordenadora. Logo depois, lança um elogio buscando se alinhar à coordenadora, na linha 22 (*ah isso é muito [↑legal]*). Dando prosseguimento aos trabalhos de proteção de face, a pesquisadora se alinha ao ponto de vista da aluna, diminuindo o constrangimento nesta interação nas linhas 23 e 24 (*[foi depois] mas a gente demorou↓ (1.0) a cair a ficha de que a gente tinha que [trabalhar]*), ao lançar uma autocrítica ao seu trabalho, trazendo o retorno ao enquadre da discussão da relação entre coordenação e alunos.

Nesse exemplo de situação gerada pela entrevista, é possível perceber o incômodo motivado por uma interação face a face com características assimétricas e a rápida tentativa de reenquadramento da situação de modo que a expectativa normativa da interação se reestabelecesse. Em especial, ao final deste excerto, nas linhas 25 e 27, as características assimétricas ficam mais visíveis ao momento em que Alessandra concorda, com uma palavra em cada turno (*precisava; uhum*), com os argumentos da coordenadora sem mais desenvolver qualquer outro argumento sobre sua crítica inicial.

Tendo como foco a fala da pesquisadora dentro de uma perspectiva discursiva, em “a crítica que a discente Alessandra realiza sobre a comunicação que ela **julga** ser falha na instituição, pelo fato de as informações dos projetos de permanência não chegarem aos alunos de modo eficiente” identificamos duas estratégias discursivas utilizadas pela enunciadora-pesquisadora que, de certo modo, desqualificam a tese da discente de que se um projeto não chega aos alunos, não pode ser chamado de eficiente e, concomitantemente, “defendem” a gestão escolar, responsável pela divulgação dessas informações. No que tange à construção de sentido, com relação às análises da pesquisadora, podemos asseverar que opção pelo uso do verbo **julgar** faz-se mais relevante quando retomamos a já apontada contradição entre os lugares de fala da coordenadora e da pesquisadora. A primeira é o uso da categoria de discurso relatado (SANT’ANNA, 2004) que remete à fala de um outro e afasta da fala da enunciadora tal julgamento. A segunda é a própria escolha do verbo *dicendi* **julgar** que evidencia um juízo de valor da parte da aluna, que caminharia em direção oposta ao que seria a construção de uma “verdade imparcial e neutra”.

Interessante ainda notar que o termo “eficiente” remete a uma visão de escola-produto que não é aquela defendida pela pesquisadora, mas sim a defendida por um modelo de gestão,

parte da escola, o qual ela representa. Ressaltamos que essa escolha de termos - a designação, conforme Maingueneau (2013, p. 182), é o modo de o enunciador, por meio de seu enunciado, passar às instruções para que seu coenunciador possa construir o referente em um contexto específico, que, no caso de nossa enunciação, novamente, se aproxima do universo da economia.

No excerto 2, encontramos um padrão parecido de construção de assimetria na interação, porém, com características diversas.

**Excerto 2: “A gente demorou mas conseguiu acertar”**

Gabriel	28	até os auxílios (0.5) a: daqui dentro (.) das bolsas também (.) ajudam
	29	bastante↓ (1.0)
PESQ	30	política de permanência do CEFET a gente=a gente demorou mas
	31	conseguiu (1.0) acertar=assim >acertar↑ não que a gente ainda tá
	32	acertando↓< mas conseguir botar na pra:ça né a aula de matemá::tica de
	33	química essas coisas são importantes né↓ (0.5) porque:: você falou em
	34	capacidade= capacidade todo mundo tem (0.5) a diferença é que: (.) quem
	35	entra pela política de cotas tem alguns bura:cos do fundamental↓ (0.5) por
	36	conta da estrutu=da estrutura do fundamental↓ municipal↓ (2.0) e o que a
	37	gente tem que fazer é dar um jeito de vocês taparem esses buracos↑ pra
	38	vocês seguirem bem aqui dentro=vocês têm que seguir bem=vocês
	39	passaram não é qualquer um que passa nessa prova não↓ (1.0) é difícil pra
	40	caramba↑ (2.0) e de que forma manter vocês aqui da melhor forma
	41	possível né↓ as políticas de permanência fazem toda a diferença↓ a bolsa
	42	os auxílios das aulas (0.5) de apoio
Gabriel	43	(1.0) o:: a gratuidade do transporte público
PESQ	44	é (1.0) tudo isso faz diferença (1.0) falta agora mexer no jubramento (2.0)

((silêncio de ambos e logo após a pesquisadora finaliza a entrevista))

De forma diversa do discurso construído por Alessandra, Gabriel inicia uma reflexão positiva sobre a política de permanência presente na instituição. Ainda que o aluno mostre conhecer as políticas de permanência, a coordenadora opta, novamente, por se justificar, ao falar sobre a demora da gestão em atuar sobre a demanda de permanência dos alunos. Guia o trabalho de face da coordenadora uma memória das críticas já recebidas na coordenação pedagógica. A quantidade de pausas longas na construção da defesa (linhas 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 40, 42, 43 e 44) mostra o cuidado na elaboração dos argumentos e pode significar uma construção emocional também da própria coordenadora, além de uma preocupação com relação à argumentação relativa à defasagem de conteúdo que ela julgou que o participante também pudesse possuir. Essa construção emocional discursiva dá conta da preparação das explicações que justificam o trabalho da pesquisadora enquanto coordenadora neste momento da interação, como nas linhas 30, 31 e 32 (a gente=a gente demorou mas conseguiu (1.0) acertar=assim >acertar↑ não que a gente ainda tá acertando↓<). Esse exemplo mostra a construção da autodefesa da pesquisadora quando o que entra em xeque neste momento é objeto de seu trabalho como coordenadora.

Gabriel prossegue, na linha 43, (co)construindo a enumeração de avanços nas políticas de permanência, e a pesquisadora complementa acrescentando mais dados acerca do jubramento, conhecidos por ele, um dos pontos de discussão mais polêmicos na comunidade

escolar atualmente. As pausas prolongadas, na linha 44, para trazer a informação de que a coordenação está atenta à necessidade de modificar o regulamento da instituição no que tange ao referido item, indicam o cuidado do trabalho de face como uma pré-defesa pessoal do trabalho da coordenadora. O silêncio precedido por sua fala, após a linha 44, marca o fim da negociação de turnos quando nenhum dos participantes continua o assunto, deixando aparecer, então, mais uma vez, a marca de assimetria quando o aluno permanece em silêncio após a fala da coordenadora, apontando para uma aceitação do que foi dito. A título de informação complementar, o turno foi retomado pela pesquisadora para finalizar a entrevista com o aluno.

Retomando a perspectiva discursiva, em “A coordenadora opta, novamente, por justificar seu trabalho ao justificar a demora da gestão em atuar sobre a demanda de permanência dos alunos”, a designação “gestão” – além de mais uma vez dialogar com o que estamos chamando de educação empresarial – foi usada pela investigadora em oposição à coordenação, deixando indefinida aí a sua posição dentro da escola: faz ela ou não parte dessa gestão quando **justifica** suas ações? Mais relevante se faz essa escolha, quando recordamos que, ao longo da entrevista com Gabriel, ela se refere à coordenação, repetidamente, por meio do uso da primeira pessoa “a gente”.

No excerto 3, a seguir, expomos o padrão de concordância encontrado no excerto 1, que marca novamente a assimetria na interação.

### Excerto 3: “teve o trabalho de construir políticas de permanência”

Luana	45	quando começam a repetir pra você que você tem mais dificuldade do que os
	46	outros e que: o nível da escola é muito alto pra você (1.5) você acaba:: se
	47	desmotivando↑ fala “ah eu não vou conseguir↓” (1.5) sendo que você
	48	consegue°sabe°eu sou cotista↓ e °tô aqui°
PESQ	49	tá aí=tá no quarto a::no <u>né</u>
Luana	50	é
PESQ	51	a escola teve:: (1.0) é=demorou um pouco pra entrar nessa questão da
	52	permanência mas teve (2.0) teve (0.5) o <u>trabalho</u> de construir políticas de
	53	permanência pros alunos pra <u>todos</u> né↓ não só os cotistas↓ hh é: (1.0) e isso
	54	faz <u>diferença</u> (1.0) o negócio é em que <u>momento</u> ↓ você vai erguer a cabeça e
	55	dizer “não=não é isso que isso? eu hein (.) entrei aqui não entrei à toa fiz uma
	56	<u>prova</u> ↑”
Luana	57	exatamente↓ exatamente↓

Luana inicia o seu turno com a reflexão sobre si e neste momento, das linhas 45 a 48, reconstrói emotivamente sua experiência. Alinhando-se à estrutura emotiva presente na interação, a pesquisadora (co)constrói a identidade da aluna ao completar que ela havia chegado ao último ano da escola, na linha 49 (tá aí=tá no quarto a::no né). Ainda, como forma de defesa da instituição com relação ao sentimento da aluna, a coordenadora constrói seu trabalho de face das linhas 51 a 56, com muitas pausas prolongadas, mais uma vez informando que as ações de permanência demoraram a ser implementadas, mas que atuou com efetividade na construção de projetos de permanência que poderiam dirimir o sentimento pela aluna projetado nesta interação. As pausas prolongadas são marcas da hesitação diante da

construção discursiva na tentativa da coordenadora de se isentar de culpa enquanto gestora. Como forma de aceitar a defesa da pesquisadora/coordenadora, a assimetria interacional aparece, mais uma vez, em forma de concordância com uma palavra de Luana, na linha 57 (*exatamente*), que marca o fim da interação sobre este assunto, não havendo nenhuma tentativa por parte da aluna de rebater ou não aceitar esta defesa feita pela pesquisadora.

Pelo viés discursivo, fica evidente no excerto, também por meio da designação, o movimento que constrói discursivamente um afastamento entre a pesquisadora e a coordenadora. A pesquisadora é aquela que se **alinha emotivamente** à aluna **(co)construindo** sua identidade; dois verbos que indicam ações conjuntas e termos que marcam afetividade e subjetividade. Por sua vez, a coordenadora defende a instituição, lidando com dados objetivos, **informações** sobre ações de permanência, que **atua com efetividade** e ou se **isentando** de culpa como gestora. Fica a nosso ver, no fragmento, bastante evidente uma cisão, no discurso da pesquisadora, que nos permite entrever dois planos; um mais próximo do discente, outro, da instituição.

No exemplo do excerto 4, abaixo, a participante Márcia realiza uma rápida análise sobre a base de conteúdo dos alunos.

#### Excerto 4: “E aqui a gente tem as políticas de permanência né”

Márcia	58	(...) então (.) essa=essa minha base que eu tive (.) pra entrada↑ foi ótima
	59	(0.5) o=o o problema foi só: pra: (0.5) estadia mesmo↓ (0.5) a base total↓
	60	(0.5) até chegar aqui (0.5) ma::s eu=eu entendo que hoje em dia↑ (1.5) o
	61	peçoal tá vindo mais preparado↓
PESQ	62	é e aqui a gente tem as políticas de permanência↓ né↓ que a gente tá a
	63	cada ano aprimora::ndo isso também faz com que esses alunos que vem
	64	com uma defasagem consigam:: (.) é [completar↑]
Márcia	65	[uhum]
PESQ	66	[os buraquinhos] do fundamental e
	67	entrem (2.0) melhor↑ no caminho aqui do cefet↓
Márcia	68	uhum os projetos ajudam bastante↓
PESQ	69	isso exatamente (.) [isso é permanência↓] (.) política de permanência↓
Márcia	70	[os projetos ajudam bastante↓]

Márcia atribui a evolução das trajetórias acadêmicas dos alunos da instituição à sua origem externa e a pesquisadora logo relaciona o bônus da melhora ao seu trabalho, indicando que as políticas de permanência que a coordenação criou estão sendo aprimoradas para que os alunos consigam manter uma boa trajetória na escola, das linhas 62 a 67. Na linha seguinte (*uhum os projetos ajudam bastante*↓), Márcia inicia a sua concordância seguida pela ênfase que a coordenadora oferece, na linha 69 (*[isso é permanência]*↓) (*(.) política de permanência*↓) que marca a assimetria exposta nesta interação face a face. A repetição do termo “permanência” na fala da coordenadora orienta-se para a importância que a gestora dá às ações empreendidas pela coordenação. Assim, realiza o trabalho de face, em um movimento de convencimento da participante de que o sucesso da trajetória dos alunos se dá pelos projetos da coordenação. Nesta interação mergulhada em relações de poder, resta a Márcia concordar, repetindo sua fala da linha 70 (*[os projetos ajudam bastante]*↓).

Através do excerto 5, seguindo, selecionamos outro exemplo de como aparecem as características das (co)construções de emoções, assimetria e compartilhamento de contextos vividos neste estudo autoetnográfico.

**Excerto 5: “Nossa tentativa foi tão furada”**

	71	e cê acredita que:: a: no caso=á e te pergunto fora daqui né (.) eu (.)
	72	como(.) ainda (.) falando como gestora↑ (0.5) é:: (1.0) acredita na
PESQ	73	parceria↑ (2.0) entre os núcleos por exemplo NEAB (1.0) e a gestão (1.0)
	74	cê acredita >cê acredita↑ que isso possa acontecer=porque nossa tentativa
	75	foi<tão furada↓ (1.0)
Miguel	76	éé [falho]
PESQ	77	[você] acha que essa forma:: (1.0) é o caminho? (1.0) ou a [gente]
	78	[é] (.) é
Miguel	79	[fundamental]
PESQ	80	[ou a gente] desiste de vez?
	81	éé fundamental esse vínculo (0.5) é:: (1.5)mas o problema é que (2.0) por
	82	exemplo=essas minorias elas precisam de voz↓=no caso as minorias (0.5)
	83	é:: (0.5) em potencial↓ (.) né >vale ressaltar< (1.0) que envolve o coletivo
	84	ne::gro a FEMAC que é: (.) a mobilização ↑autônoma dos alunos (2.0)
	85	>por exemplo< você vinculando (.) esses coletivos=tem n coletivos↓ (0.5)
	86	em volta do colégio↓ (0.5) até de diferentes opiniões (0.5) que é bom (1.0)
Miguel	87	faz parte da democracia↓ (0.5) hh você fazendo esse vínculo com o órgão
	88	superior que É a direção do CEFET↑ (10.5) você une o útil ao agradável↑
	89	(1.0) porque você fala assim (.) “poxa(0.5) a direção tá precisando de
	90	alguma coisa” (0.5) e:: algum coletivo pode suprir↑ (0.5) é uma ajuda↓
	91	(0.5) e esse coletivo ele tá apontando um erro (0.5) então: (.) a direção (.)
	92	é uma troca sabe↓ (1.0) e essa troca pode super ser feita (0.5) é:: (0.5)
	93	porque >ela não é egoísta< (.) ela não é só pensar (.) no=em si mas é
	94	pensa:r no todo↑ (0.5) não é nem eu e você é nós (0.5) entendeu [mas]
	95	[então]
PESQ	96	não é pra desistir não↓ vale tentar de no::vo↓

Para situar o leitor, cabe uma breve explicação do contexto ao qual se faz referência no excerto anterior. Cerca de um ano antes da entrevista houve um episódio de racismo entre alunos, que se desdobrou em alguns encaminhamentos que não satisfizeram as partes, segundo relatos dos envolvidos, dentre eles, a coordenação, o NEAB da instituição e coletivos discentes. Miguel participou do processo, no qual a coordenadora/pesquisadora foi uma das representantes da equipe de gestão.

A entrevista da pesquisa foi bastante longa, com duração de quase cinquenta minutos, e abordou temas relacionados à política de cotas e a racismo institucional. No trecho escolhido no excerto 5, a pesquisadora/coordenadora guarda os minutos finais da entrevista para entrar, indiretamente, no assunto da situação relatada anteriormente por ambos. De forma bastante hesitante, que se denota por meio das numerosas pausas e micropausas das linhas 71 a 75, constrói o questionamento sobre a parceria da gestão com os coletivos e núcleos. Miguel tenta tomar o turno nas linhas 76 e 78, sem sucesso, pois a pesquisadora continua construindo sua fala em forma de crítica/pergunta, ainda com muitas pausas. Entendemos as tentativas não exitosas de tomada de turno do aluno, especificamente neste contexto, como principal marca de assimetria presente na interação neste excerto.

Das linhas 81 a 94, Miguel trabalha em uma resposta também repleta de pausas (32 pausas em 1 minuto e 7 segundos de fala) tentando retomar o enquadre de entrevista ao

cuidadosamente construir uma resposta. Ele, inclusive, afasta a identificação da coordenação como gestão, colocando a Direção (órgão maior da instituição) como órgão superior a eles, deixando de lado o fato de o órgão hierarquicamente superior aos alunos, na realidade, ser a própria coordenação. O constrangimento causado pela pesquisadora nesta interação face a face, para ambas as partes, traz as cargas emotivas geradas pelo contexto do encontro do problema racial coexperienciado pelos participantes. A preocupação da pesquisadora em afirmar-se positivamente sobre a situação explicita a importância das marcas que a experiência deixou na relação com os participantes daquela reunião.

Neste excerto, mais do que conhecer a opinião de Miguel sobre o evento brevemente relatado, o objetivo da pergunta da coordenadora era o de demarcar o que para ela, sem dúvida, havia sido uma posição de diálogo da coordenação frente à posição que ela entendeu ser de não diálogo por parte do coletivo no momento da reunião. Essa necessidade de validação e exposição de sua defesa aparece nas linhas 95 e 96 (*[então] não é pra desistir não* ↓ *vale tentar de no::vo* ↓), quando a pesquisadora chega a interromper o turno construído por Miguel, trazendo novamente o desconforto ao fazer menção à situação da reunião vivida pelos dois.

Mais do que querer demarcar uma opinião, a pergunta da coordenadora apresenta marcas que, de certa forma, induziriam o aluno a uma resposta negativa, como, por exemplo, a repetição da fórmula “cê acredita” três vezes, perguntando a Miguel se seria possível uma parceria com o NEAB “porque nossa tentativa foi tão furada”. Ou reforçando seu lugar de poder em “falando como gestora”.

Outra marca que indica o afastamento da coordenadora dos coletivos é o fato de, primeiro, não utilizar seus nomes, ao contrário do que faz o discente, e, segundo, usar ora o termo no singular, ora no plural, indistintamente. A coordenadora também faz referência ao coletivo negro, sem usar seu nome, Coletivo de Negrxs Azoilda Loretto - CEFET/RJ, ou Coletivo Azoilda, como é conhecido, e nem mesmo o NEAB.

Após o final do excerto 5, Miguel continua a entrevista desviando as características negativas da coordenação e direcionando-as à Direção da instituição, o que entendemos como seu trabalho de face naquele momento interacional.

Esta leitura nos trouxe a reflexão sobre a definição da situação nesta interação que é desenhada pela coordenadora e que o aluno se vê obrigado a aceitar. Gastaldo (2008, p. 150) aborda as relações de poder que permeiam os diferentes modos de definir uma mesma situação quando afirma que “a relação de poder existe na medida em que algumas definições da situação são mais legítimas do que outras, e essa legitimidade é a resultante de quem tem o poder de propor e sustentar a definição”.

Ao contrário do que percebemos nas análises realizadas pelo viés discursivo dos excertos anteriores, identificamos um modo de enunciar diverso na análise sociointeracional feita pela pesquisadora sobre sua própria fala, bem como o tratamento da entrevista em si. Além de ser o único momento em que traz um contexto anterior àquele de produção da entrevista, houve uma preocupação em oferecer detalhes sobre sua duração e sua temática, “temas relacionados à política de cotas e racismo institucional”. Entendemos que tais diferenças devem-se ao fato de esse trecho já ser uma reescritura de uma primeira versão, a partir da qual a investigadora optou por rever alguns posicionamentos relativos ao caso narrado. Tal preocupação justifica-se pela própria temática racial que, longe de ter uma solução, vem sendo discutida institucionalmente, em diversas frentes.

No excerto 6, expomos outro exemplo de assimetria na relação entre a pesquisadora/coordenadora e os participantes. Para melhor compreensão deste contexto, após o excerto realizamos um breve histórico da turma citada.

**Excerto 6: “Vocês me dão trabalho”**

PESQ	97	mas vocês têm uma característica assim↓ vocês me <u>dão</u> trabalho (.) a ((sigla
	98	da turma))↓ (0.5) mas <u>vocês</u> têm uma característica assim muito↑
	99	diferenciada↓ (0.5) que vocês são:↑ (.) cês tão <u>atentos</u> ali↓ às coisas↓ né↓
	100	cês não <u>são</u> qualquer [um não↓]
Cecília	101	[mas eu acho] triste que: a nossa turma poderia muito
	102	fazer muito mais=eu digo até eu (.) porque a gente (.) >a gente é muito de
	103	falar mas não faz< é
PESQ	104	é justamente por isso que eu acho assim que vocês (.) vocês vão pelo
	105	caminho (.) (0.5) um [pouco]
Cecília	106	[mais complicado]
PESQ	107	[difer=mais complicado] assim vocês poderiam se
	108	[juntar a gente↓]
Cecília	109	[demoramos muito] pra:: pra ve:r o problema↓ [é:]
PESQ	110	[ <u>junta</u> ↑] a galera que quer
	111	cara eu tô com uma <u>puta</u> equipe no demet↓ (1.0) <u>junta</u> a galera que quer=“ó
	112	estamos vindo aqui a gente tá vindo isso e isso como é que a gente
	113	faz?” cara >a gente tá com vários projetos que a gente não sabe como
	114	tocar< (.) que a gente <u>adulto</u> ↓ que não tá vivendo aquilo que os alunos tão
	115	vivendo↑ a gente fica “tá bom o que a gente faz↓? qual é o caminho↓?”
	116	(1.0) e não <u>te:m</u> ↓ assim os alunos não <u>tem</u> ↑ esse=esse tino que: a ((sigla da
	117	turma)) <u>tem</u> ↑ por exemplo↓ entendeu↓ (0.5) de entender política entendeu
	118	essas coisas↑ que vocês tem de luta cês tão num lugar de luta ali que todo
	119	mundo percebeu desde cedo↓ (2.0)
Cecília	120	é (0.5)
PESQ	121	aí vocês perdem por <u>isso</u> né↓ acaba ficando um rótulo <u>horroroso</u> :so↑ ao invés
	122	de aproveitar o bo:m que a turma tem↓ né↓

((silêncio de ambas as partes))

A turma da qual Cecília faz parte encontrava-se, à época da geração dos dados, no último ano letivo. Ao longo de seu percurso escolar, criou uma identidade de turma “hostil” devido aos seus posicionamentos considerados enfáticos e passionais contra diversas ações na escola ao longo dos anos. Muitos professores solicitaram afastamento dessa turma, por entenderem como desrespeitoso o modo como eram tratados pelo grupo em sala de aula. Muitas vezes, houve reclamações na coordenação sobre abordagens consideradas impertinentes com relação a equipes pedagógicas e a docentes, frente a situações nas quais a turma, por sua vez, se sentia injustiçada. Houve, também, diversas denúncias de infração do regimento disciplinar interno vigente por parte de alunos da turma ao longo dos anos. Dado esse contexto, foram inúmeros os contatos mantidos com ela.

Na linha 97, evidencia-se essa relação de conhecimento mútuo dos contextos experienciados por ambos os participantes da interação proposta pela entrevista, quando a pesquisadora diz que a turma “dá trabalho” a ela. A coordenadora segue a entrevista tomando os turnos para continuar a repreensão indireta sobre a turma e as indicações de como, para ela, seria a melhor forma de atuação frente aos fatores positivos que a turma possui. As marcas de assimetria aparecem nas respostas de Cecília que, sistematicamente, concorda com a coordenadora, inclusive, alinhando-se ao silêncio ao final. Estas marcas da presença de

relação de poder aparecem, também, em todo o excerto, nas tomadas de turno que a pesquisadora mantém, demarcando a impossibilidade de negociação de turnos até que ela dê a entrevista por terminada.

Mesmo que as análises interacionais não apontem de forma explícita o alinhamento que houve na entrevista entre a pesquisadora e os discentes, no nosso segundo ponto de vista de análise chama-nos a atenção no fragmento a escolha pela indeterminação do sujeito para se referir às reclamações feitas aos alunos no primeiro parágrafo das análises relativas ao excerto 6, o que, discursivamente, aponta uma aproximação entre a pesquisadora e os discentes. Foi dito que os alunos fizeram isso, mas eu não nomeio quem disse e não me aproprio dessas falas; ao contrário, me afasto delas. Essa aproximação se reforça a) quando a coordenação e a equipe pedagógica são usadas em terceira pessoa: “houve reclamações na coordenação sobre abordagens consideradas impertinentes com relação a equipes pedagógicas e a docentes”; e b) por meio do uso do verbo *dicendi* considerar que aponta um juízo de valor, e não a constatação de um fato supostamente real.

Por fim, o último excerto que selecionamos para exemplificar como na microinteração de uma pesquisa autoetnográfica aparecem as marcas de (co)construção de emoção e, no caso desta pesquisa, de relações assimétricas, encontra-se no excerto 7, abaixo exposto.

#### Excerto 7: “Foi o que deu nome à pesquisa”

Luan	123	por isso que muitos quando chegaram aqui muitos de colégio particular
	124	chegam aqui ↑não ↑sabem ↑matemática (1.0) eles decoram a matemática↑
	125	(0.5) sabem todas as fórmulas (.) mas (.) tipo (.) chegar ao exercício pra
	126	você entender elaborar tudo eles não conseguem↓
PESQ	127	desenvolver o raciocínio do [negó::cio]
Luan	128	[é assim] eles não conseguem que
PESQ	129	[é porque] a >matemática básica↑ é pra todo
	130	mundo↑ em nenhum momento a gente na construção do projeto falou<
	131	“não vamos botar pros co=pros alunos cotistas” não↑ é pra todo [mundo]
Luan	132	[sim]
PESQ	133	[todo]
	134	mundo vai fazer (0.5) dependendo da nota que tenha↓ (0.5) e aí a gente
	135	vê↑ assim essa=essa construção↑ é uma relação muito ↑torta né↓ do=da
	136	vou diminuir a qualidade↑ porque tá entrando aluno cotista↓ não é bem
	137	assim↓ né↓ (2.0) foi o que deu nome à pesquisa↓

Neste último excerto, Luan inicia seu turno realizando uma reflexão sobre seus colegas de escola oriundos de escolas particulares, criticando as opiniões que colocam o cotista como o único aluno que possui defasagem de conteúdo, e traz em sua crítica o exemplo de como os alunos oriundos de escolas particulares também possuem dificuldades. A pesquisadora logo utiliza a fala do aluno para se projetar sob uma luz favorável através do relato de autoria dos projetos de permanência na escola. Acreditamos que esta também seja uma marca da experiência de recepção de inúmeras críticas ao longo de seu dia a dia que traz a construção de emoções para o momento interacional. A pesquisadora toma o turno do aluno na linha 129 para trabalhar em sua projeção positiva de imagem. Na linha 137, percebemos a mudança de papéis de coordenadora para pesquisadora ao compartilhar detalhes sobre o que nomeou a sua pesquisa.

## Considerações Finais

Neste artigo, propusemo-nos, além de apresentar articulações entre a perspectiva sociointeracional e a autoetnografia, a tecer algumas reflexões com base na análise de discurso francesa, no intuito de colocar em discussão impasses identificados ao longo da realização das análises aqui apresentadas, criados, a nosso ver pelo fato de uma das autoras deste texto, em sua pesquisa, se deslocar entre o lugar da educação e o da gestão, no mesmo espaço institucional, como asseveramos ao longo de todo o artigo.

Com relação aos blocos de análises realizadas sob a perspectiva sociointeracional pudemos assinalar a situação micro e as relações assimétricas presentes no momento da entrevista e, do mesmo modo, indicam o parecer macrosocial da instituição ao trazer as problemáticas político-sociais presentes nas situações vividas entre os próprios participantes das entrevistas. O sentimento e o discurso de autodefesa tornaram-se constantes no caminho da pesquisa, desde a descrição contextual, passando pela metodologia de geração de dados que deixou marcas nos momentos interacionais das entrevistas, até a análise. Do mesmo modo, as marcas das situações coexperienciadas entre a pesquisadora e os alunos participantes aparecem nas constantes mudanças de enquadre entre entrevista pesquisadora/participante e relação coordenadora/aluno.

Nossas análises apontam para a forma como as relações de poder entre a pesquisadora responsável pela geração de dados e os participantes direcionam a definição da situação ali presente. Do mesmo modo, os elementos interacionais que emergem da interação face a face, como o silêncio, as hesitações, o constrangimento, etc. compõem o quadro de componentes paralinguísticos que Goffman (1967) auxilia a identificar com seu aporte teórico de conceituações. A análise destes elementos paralinguísticos traz o entendimento de como os participantes atribuem valor aos discursos emergentes destas interações sociais.

O fato de a entrevista ter sido gerada pela pesquisadora/coordenadora trouxe muitos destes elementos no momento interacional nessa fase da pesquisa, em especial as hesitações e as pausas prolongadas na construção de ideias críticas. Junto a isso, nos exemplos elencados, a relação de poder torna-se mais evidente por meio de um grande número de respostas curtas dos alunos que concordam ou nada mais dizem diante do discurso da pesquisadora, demarcando a assimetria ali presente.

Finalizando essa primeira parte de análises, destacamos que, nos excertos selecionados, parece evidente o distanciamento da autora participante da geração de dados dos discentes, mesmo estando ambos articulados para os mesmos ideais de inclusão na escola, o que, provavelmente, ocorre pela sua inserção na gestão, um “outro lado” do qual, várias vezes é representante ao longo da entrevista.

No que concerne às análises discursivas, a etapa “meta-analítica”, a entrada em cena de conceitos da AD por meio de proposta de semântica global de Maingueneau (2005) – permitiu-nos iniciar uma discussão acerca dos deslocamentos da autora, pesquisadora, coordenadora entre dois mundos (na AD, duas comunidades discursivas) que – se pensamos os rumos que vêm se desenhando para a escola pública atualmente – cada vez mais têm interesses distintos e representam grupos diversos: educação e gestão. Por meio, principalmente das categorias de discurso relatado e designação, foi possível identificar momentos em que a pesquisadora se inseriu discursivamente nesses dois planos. Modos de enunciar que constroem discursivamente dois planos que afastam pesquisadora e coordenadora: a primeira, a que se alinha aos alunos; e a segunda, a que assume o lugar da instituição.

Desse modo, nosso objetivo foi o de contribuir não só para a pesquisa em andamento que originou este artigo, como também dialogar com investigações que apresentem questões teórico-metodológicas próximas, por apostarmos em um diálogo entre perspectivas que, mesmo por caminhos diversos, têm como fim comum intervenções éticas que promovam a transformação social.

## Convenção de Transcrição

Tabela 1 - Convenção de Transcrição

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.08)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação Ponto Final
?	Entonação de Pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>texto</u>	Sílabas, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
PESQ	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@ @ @	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

Fonte: Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

### **“We took long but we did it ”: autoethnography as a critical methodology of reflection on asymmetry and power relations in research interviews**

**ABSTRACT:** In this paper we propose an approximation between the autoethnography (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) and enunciative DA's concepts as global semantics (MAINGUENEAU, 2005), with the purpose of illuminating some theoretical and methodological impasses that have been identified since these archer's displacements who is also part of the school management. Our data were generated in interviews conducted at CEFET/RJ, and analysed by the interactional sociolinguistics bias considering the face work (GOFFMAN, 1967) category (BIAR, 2015). The partial results leads to asymmetry relations in the interactions, through the microinteractional paralinguistic items shown in the analysis, as well as reflect these archer/coordinator shifts between management and education discourses.

**Keywords:** autoethnography; CEFET/RJ; interactionsociolinguistics; face work;enunciativediscourseanalysis.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. S. de. *O que (não) é um RPG: polêmica e produção de sentidos em discursos sobre o role playing game*. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIAR, L. Desvio e estigma: caminhos para uma análise discursiva. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS.v. 13, n. 1, p. 113-121, jan/abr 2015.

\_\_\_\_\_. Trabalho de face e estigma no encontro interacional misto: um estudo de polidez aplicado ao contexto prisional. *Linguística*, v. 31, n. 1, p. 127-145, 2015a. Disponível em: <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2079-312X2015000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2015000100009&lng=es&tlng=pt)> Acesso em 07 ago. 2017.

COUPLAND, N. *Style: language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DEUSDARÁ, B.; GIORGI, M. C. Desenvolvimento e educação em diálogo: o apagamento da dimensão coletiva do trabalho docente. *Revista FSA*, Teresina, v. 10, n. 2, p. 196-221, abr./jun, 2013.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Auto ethnography: an overview. *Historical Social Research*, 36, p. 273-290, 2011.

GASTALDO, E. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 23, n. 68, p. 149-153, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092008000300013>> Acesso em 02 ago. 2017.

GIORGI, M. C. *Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

\_\_\_\_\_. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books: New York, 1967.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

SANT'ANNA, V. L. A. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul*. Heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo: EDUC, 2004.

SCHNACK, C.; PISONI, T.; OSTERMANN, A. Transcrição de Fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, 2005.

Data de envio: 10/08/ 2017

Data de aceite: 25/03/2018

Data da publicação: 15/08/2018