



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Silvia Adélia Henrique Guimarães


Trazendo à baila a voz que fomenta pesquisas em linguagem: uma análise crítica do discurso do professor-orientador através do Sistema de Transitividade

Rio de Janeiro

2011

Silvia Adélia Henrique Guimarães

Trazendo à baila a voz que fomenta pesquisas em linguagem: uma análise crítica do discurso do professor-orientador através do Sistema de Transitividade



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Gisele de Carvalho

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

G 963 Guimaraes, Silvia Adélia Henrique.
Trazendo à baila a voz que fomenta pesquisas em linguagem:
uma análise crítica do discurso do professor-orientador através do
Sistema de Transitividade / Silvia Adélia Henrique Guimaraes. –
2011.
198 f.

Orientador: Gisele de Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Pós-graduação – Brasil – Teses. 2. Professores universitários –
Brasil - Teses. 3. Análise crítica do discurso - Teses. 4. Linguística -
Teses. I. Carvalho, Gisele de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 378.245(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Silvia Adélia Henrique Guimarães

Trazendo à baila a voz que fomenta pesquisas em linguagem: uma análise crítica do discurso do professor-orientador através do Sistema de Transitividade

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 14 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Gisele de Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Anna Elizabeth Balocco
Faculdade de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Ao Trino Deus: Criador-Criativo; Alfa-Ômega; Consolador-Consumador. A quem dedico meus “eus” e meus fragmentos. E sobre quem proclamo, pelo Seu poder transformador.

À Kátia Fernandes, que segurou o espelho para eu ver melhor.

À Gisele Carvalho, que literalmente teve fé em mim.

Aos meus pais, irmã, cunhado, amigos e amigas, que suportaram minha ausência.

Ao Allan, que se fez presença.

Ao Deus Eterno, que conciliou ausência, presença, e deu-me todas as ferramentas de que eu precisava. E Se deu.

Ao Leozinho da Iaiá, que tantas vezes foi impedido de bater à porta...

Às “meninas” Marcela Amaral e Carla Souza. Nós, que tantas vezes fomos tantas, em tantos papéis: desde “Três Mosqueteiras” até “Três Patetas”. Desde “Anãs” até “Super-Poderosas”. Nas nossas peculiaridades fomos parceiras, tendo em comum a honra de termos nossas orientadoras e de estarmos encerrando mais este ato!

À Verônica Suhett, solícita, como poucos que conheço.

À Talita Campos, pesquisadora pronta, amiga em prontidão, a quem tanto admiro. Pena que nossos interesses de pesquisa não se cruzaram...!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sérgio Guimarães e Marta Henrique Guimarães, pela vida e amor! Iniciaram-me.

À Cíntia Maria Henrique Guimarães Belício, amiga-irmã, ou irmã-amiga, que foi mola propulsora para tudo isto. E talvez nem saiba. Ajudou a preparar para a fertilidade.

Aos sujeitos desta pesquisa (neste momento acho muito ruim ter de sustentar-lhes um nome fictício!): Consuelo, Cláudia, Fátima, Paulo, Rafaela e Raquel. Sem vocês não haveria esta concepção.

À minha orientadora, Prof. Dra. Gisele de Carvalho, que me ajudou com paciência quando minha motivação ou métodos estavam equivocados; e tínhamos que tentar *again, and again and again...* Esteve comigo desde a concepção.

Aos professores que incentivaram minhas curiosidades e inquietações e ajudaram-me a sistematizá-las. Aos professores doutores: André Crim Valente, Anna Elizabeth Balocco, Aurora Neiva, Bárbara Hemais, Branca Fabrício Fallabela, Décio Rocha, Inês Miller, Kátia Tavares, Tânia Shepherd, Tânia Saliés, Vera Sant'Anna. Foram generosos e ajudaram no pré-natal;

Aos companheiros da sala de aula de aula, dos seminários temáticos; da sala dos professores, da jornada profissional (dentre os quais destaco a equipe e a “tríade” Malba Tahan, e a direção do Hilton Gama): os debates, as participações, as trocas, as sugestões e os nada a opor ajudaram-me com o enxoval;

Aos integrantes desta banca que, com minuciosa leitura, vieram ver se estava realmente tudo bem, auxiliando no que fosse necessário: estavam na sala de parto;

Este bebê tem nome composto! Mas é apenas um bebê: tem ideia de inacabado e precisa crescer. Deixo-o, portanto, aos cuidados meus, mas também dos colegas pesquisadores que darão continuidade a estas reflexões e à pesquisa em Linguística Aplicada.

RESUMO

GUIMARÃES, Sílvia Adélia Henrique. *Trazendo à baila a voz que fomenta pesquisas em linguagem: uma análise crítica do discurso do professor-orientador através do Sistema de Transitividade*. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) prevê que a educação superior promova criticidade, flexibilidade, correlação de saberes, mas também o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” (Artigo 43, inciso III). Entretanto, pouco se ouve sobre essas questões a partir da voz do orientador de pesquisas acadêmicas, o que esta pesquisadora considera um problema de ordem social, tendo em vista a importância desses atores sociais para o campo acadêmico. Os poucos trabalhos que abordam o tema limitam-se a identificar o orientador a partir das impressões empíricas dos orientandos e a refletir as atuações a partir de questões político-educacionais (FLECHA, 2003; MAZZILLI, 2003; BIANCHETTI & MACHADO, 2006). Neste sentido, o presente trabalho procura responder, através da Análise Crítica do Discurso (ACD), o que os orientadores têm a dizer sobre sua prática social. De caráter interpretativo (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999), conta com dados gerados por orientadores de mestrado em Linguística/Linguística Aplicada, das esferas federal, estadual e privada, do Rio de Janeiro, sendo dois participantes de cada esfera. Na primeira etapa, os sujeitos responderam a uma entrevista semiestruturada. A segunda etapa consta de: a) um questionário; b) correspondências eletrônicas; c) os regimentos dos programas de pós-graduação; e d) revisão histórica da orientação no Brasil. O caráter social deste estudo é a relação dialética entre linguagem e sociedade, já que a ACD considera qualquer evento discursivo ao mesmo tempo um texto (primeira dimensão), uma prática discursiva (segunda dimensão) e uma prática social (terceira dimensão): o modelo tridimensional (FAIRCLOUGH, 2001). O Sistema de Transitividade da LSF pautou a análise da primeira dimensão, confirmando outros estudos sobre o *ranking* da recorrência dos processos (LIMA LOPES, 2001). A interpretação dessa primeira dimensão aponta que os orientadores atuam na idiosincrasia, e que os principais atores sociais desse fazer são o orientador e o orientando, em relação assimétrica de poder. Na segunda dimensão, a interdiscursividade reforça essa idiosincrasia, mas inclui as pressões institucionais, que agem como reguladoras desse fazer. Na terceira dimensão, os resultados sugerem que aspectos históricos justificam a queda da qualidade dos mestrados, associando a isso um interesse político, e as características da pós-modernidade a uma nova e híbrida atuação. Além disso, os resultados apontam para um discurso de resistência à hegemonia nas três dimensões de análise. A pesquisa possibilitou ainda a discussão em torno de aspectos práticos: a) a reflexão dos sujeitos sobre seus papéis e atribuições; e b) a atualização do aporte teórico, aplicado a um tema ainda pouco explorado. Deste trabalho, fica um convite a novas pesquisas sobre o discurso do orientador, trazendo à tona não apenas sua voz, conforme a fala literal de um dos entrevistados, mas também contribuições diretas e significativas aos estudos em Linguística e Linguística Aplicada no Brasil.

Palavras-chave: Análise crítica do discurso. Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Transitividade. Orientação. Discurso do professor-orientador. Mestrado.

ABSTRACT

The New Law of Directives and Bases of Brazilian Education (LDB 9.394/96) forecasts that higher education promotes critical, reflectivity, correlation of knowledge, but also the incentive to "research work and scientific research aiming the development of science and technology and the creation and dissemination of culture and, thus, to develop the understanding of man and the environment in which they live."(Article 43, paragraph III). However, little is heard about these issues from the voice of the adviser of academic research, what this adviser believes a social order problem is, in view of the importance of these social actors to academia. The few studies that address the theme are limited to identify the adviser from empirical impressions of the mentees and reflect the actions from political and educational issues (ARROW, 2003; Mazzilli, 2003; Bianchetti & MACHADO, 2006). In this sense, this paper attempts to answer through the Critical Discourse Analysis (CDA), what the advisers have to say about their social practice. Interpretive in nature (Alves-Mazzotti, 1999), this research counts with data generated by advisers of master in Linguistics/Applied Linguistics, representatives of federal, state and private spheres of Rio de Janeiro, featuring two participants from each sphere. In the first stage, the subjects responded to a semi-structured interview. The second step consists of: a) a questionnaire, b) electronic mail; c) the regiments of the postgraduation programs, and d) historical review of advising in Brazil. The social character of this study is the dialectical relationship between language and society, as the CDA considers any discursive event as a text (first dimension), a discursive practice (second dimension) and a social practice (third dimension): the three-dimensional model (Fairclough, 2001). The transit system of LSF guided the analysis of the first dimension, confirming other studies on the ranking of the process recurrence (LIMA LOPES, 2001). The interpretation of this first dimension indicates that advisers act on idiosyncrasy, and that the main social actors of this act are adviser and mentees, in asymmetrical relationship power. In the second dimension, the interdiscursivity reinforces this idiosyncrasy, but includes the institutional pressures, which act as regulators of this act. In the third dimension, the results suggest that historical aspects justify the decline in the quality of the masters, associated to a political interest, and the characteristics of post-modernity to a new and hybrid performance. Moreover, the results point to a discourse of resistance against hegemony in the three dimensions of analysis. The survey also allowed discussions on practical aspects: a) the reflection of the subjects about their roles and responsibilities and b) update the theoretical, applied to a topic less explored. This work is an invitation to further research on the adviser discourse, bringing out not only his/her voice, as a literal speech of one of the interviewers, but also direct and significant contributions to studies in Linguistics and Applied Linguistics in Brazil.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Linguistics. Transitivity System. Advising. Adviser Discourse. Master Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Síntese das metafunções e das variáveis de registro.....	26
Quadro 2:	Síntese da classificação dos processos relacionais.	32
Quadro 3:	Síntese dos processos propostos por Halliday	36
Figura 1:	Reprodução traduzida do disco dos processos sugeridos por Halliday.....	36
Quadro 4:	Modelo tridimensional de Fairclough aplicado ao cópupus.....	42
Quadro 5:	Mapeamento dos participantes nas orações encaixadas.....	93
Quadro 6:	Mapeamento dos processos materiais.....	96
Quadro 7:	Detalhamento dos processos por sujeito	104
Quadro 8:	Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de cognição....	108
Quadro 9:	Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de afeição.....	110
Quadro 10:	Mapeamento dos participantes nos processos comportamentais.....	114
Quadro 11:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais.....	117
Quadro 12:	Mapeamento dos participantes nos processos materiais.....	119
Figura 2:	Mapeamento dos Atores Sociais nos processos materiais.....	120
Quadro 13:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais: identificador/portador.....	124
Quadro 14:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais: identificado/atributo.....	125
Quadro 15:	Mapeamento dos participantes nos processos materiais.....	126
Quadro 16:	Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de cognição...	130
Quadro 17:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais.....	132
Quadro 18:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais.....	136
Quadro 19:	Mapeamento dos participantes nos processos materiais.....	137
Quadro 20:	Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de cognição....	142
Quadro 21:	Mapeamento dos processos materiais por participante.....	144
Quadro 22:	Resumo das questões evocadas e não evocadas no discurso dos sujeitos.....	166
Quadro 23:	Destaque dos sujeitos nas questões não evocadas.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Mapeamento dos processos relacionais.....	89
Gráfico 2:	Mapeamento dos processos mentais.....	96
Gráfico 3:	Mapeamento dos processos materiais.....	99
Gráfico 4:	Mapeamento dos processos verbais	101
Gráfico 5:	As ocorrências dos processos no discurso evocado	102
Gráfico 6:	Mapeamento dos processos mentais	112
Gráfico 7:	Mapeamento dos processos comportamentais.....	116
Gráfico 8:	Mapeamento dos processos relacionais.....	117
Gráfico 9:	Mapeamento dos processos materiais	122
Gráfico 10:	Mapeamento dos processos relacionais.....	125
Gráfico 11:	Mapeamento dos processos mentais.....	131
Gráfico 12:	Mapeamento dos processos relacionais.....	133
Gráfico 13:	Mapeamento dos processos materiais.....	139
Gráfico 14:	Mapeamento dos processos mentais.....	144
Gráfico 15:	Mapeamento dos processos materiais.....	146
Gráfico 16:	As ocorrências dos processos no discurso não evocado.....	149
Gráfico 17:	Resumo da escolha dos temas por sujeito	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Mapeamento dos participantes nos processos relacionais	88
Tabela 2:	Mapeamento dos participantes e dos processos relacionais	90
Tabela 3:	Resumo dos processos mentais por sujeito	96
Tabela 4:	Mapeamento dos processos materiais por sujeito.....	99
Tabela 5:	Resumo dos processos verbais por sujeito	101
Tabela 6:	Resumo das subcategorias dos processos mentais por sujeito	112
Tabela 7:	Resumo dos processos mentais por sujeito	113
Tabela 8:	Resumo dos processos comportamentais por sujeito	116
Tabela 9:	Resumo dos processos relacionais por sujeito	118
Tabela 10:	Resumo dos processos materiais por sujeito	122
Tabela 11:	Resumo dos processos por sujeito	123
Tabela 12:	Resumo dos processos por sujeito	128
Tabela 13:	Resumo dos processos por sujeito	135
Tabela 14:	Resumo dos processos por sujeito	140
Tabela 15:	Resumo dos processos por sujeito.....	148
Tabela 16:	Resumo das questões evocadas e não evocadas por sujeito.....	166
Tabela 17:	Resumo das escolhas dos processos e dos temas	168
Tabela 18:	Resumo dos processos relacionais através dos temas não evocados	168
Tabela 19:	<i>Ranking</i> dos processos no <i>córpus</i>	178
Tabela 20:	Adaptação do <i>Ranking</i> dos processos no <i>córpus</i>	178

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1	Da Linguística Funcional à Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday	20
1.1.1	<u>A abordagem Sistêmica de Halliday</u>	20
1.1.2	<u>A abordagem Funcional de Halliday</u>	21
1.1.3	<u>Antecedentes, escopo e propósito da LSF: amarrando os conceitos</u>	21
1.1.4	<u>A visão funcionalista X função formalista</u>	23
1.1.5	<u>Funções e Registros</u>	24
1.1.6	<u>A abordagem metafuncional de Halliday</u>	24
1.1.7	<u>A realização das metafunções</u>	25
1.1.8	<u>Contexto de cultura e contexto de situação</u>	27
1.1.9	<u>Ampliando conceitos: a metafunção ideacional e os processos</u>	28
1.1.9.1	O processo mental	29
1.1.9.2	O processo relacional	30
1.1.9.3	O processo relacional	32
1.1.9.4	O processo comportamental	34
1.1.9.5	O Processo verbal	35
1.1.9.6	O processo existencial	35
1.1.10	<u>Resumo dos processos</u>	36
1.1.11	<u>Aplicabilidade do Sistema de Transitividade</u>	37
1.1.12	<u>Ampliações e implicações da Linguística Sistêmico-Funcional</u>	37
1.2	A Análise crítica do discurso	39
1.2.1	<u>Dos precedentes históricos à consolidação da ACD</u>	39
1.2.2	<u>O modelo tridimensional da ACD</u>	41
1.2.3	<u>Noções de discurso, interdiscurso e contradiscurso</u>	43
1.2.4	<u>Contextualizando o Sujeito da ACD</u>	44
1.2.5	<u>Representações ideológicas, hegemonia e resistência</u>	46
1.2.6	<u>Aplicações e implicações da ACD</u>	50
1.3.	Orientar como prática social no Brasil	51
1.3.1.	<u>Definindo a nomenclatura</u>	52

1.3.2	<u>Antecedentes históricos</u>	52
1.3.3	<u>A CAPES e a Pós-Graduação no Brasil</u>	54
1.3.3.1	CAPES: breve histórico.....	54
1.3.3.2	As vozes que não ecoam no Sistema.....	56
1.3.4	<u>Voltando ao tempo: a herança organizacional da Pós-Graduação no Brasil</u>	57
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
2.1	A motivação	60
2.2	A relevância da pesquisa	62
2.3	O contexto	62
2.4	Os sujeitos	63
2.4.1	<u>Paulo Fonseca</u>	63
2.4.2	<u>Raquel Bittencourt</u>	64
2.4.3	<u>Consuelo Ortega</u>	64
2.4.4	<u>Rafaela Levi</u>	65
2.4.5	<u>Cláudia Câmara</u>	65
2.4.6	<u>Fátima Amaral</u>	65
2.4.7	<u>A pesquisadora</u>	66
2.4.8	<u>E o orientando?</u>	66
2.5	Alguns critérios para a confiabilidade da pesquisa	66
2.6	Perguntas de pesquisa: redefinições e re-encaminhamentos	68
2.7	A geração dos dados	70
2.7.1	<u>A entrevista</u>	70
2.7.2	<u>Debriefing</u>	71
2.7.3	<u>O questionário</u>	72
2.7.4	<u>Os documentos</u>	72
2.7.5	<u>As correspondências eletrônicas</u>	73
2.7.6	<u>A composição do corpus</u>	73
2.8	Enquadre teórico	75
2.8.1	<u>As categorias de análise</u>	76
2.9	Apresentação do texto	76
2.9.1	<u>Revisão de Literatura</u>	77
2.9.2	<u>A escolha da voz</u>	78
2.10	Algumas considerações	79

3	PRIMEIRA DIMENSÃO: A TRANSITIVIDADE NA DEFINIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL “ORIENTAR”	80
3.1	O que dizem sobre o seu fazer	81
3.1.1	<u>Os processos relacionais</u>	83
3.1.2	<u>Os processos mentais</u>	91
3.1.3	<u>Os processos materiais</u>	96
3.1.4	<u>Os processos verbais</u>	99
3.1.5	<u>Os processos existenciais</u>	102
3.2	Considerações finais do capítulo	102
4	AINDA PRIMEIRA DIMENSÃO: A TRANSITIVIDADE NOS TEMAS NÃO EVOCADOS PELA ENTREVISTA	106
4.1	O orientador e suas relações	106
4.1.1.	<u>Os processos mentais</u>	107
4.1.2	<u>Os processos comportamentais</u>	113
4.1.3	<u>Os processos relacionais</u>	116
4.1.4	<u>Os processos materiais</u>	119
4.1.5	<u>Algumas considerações: discussão sobre as relações do orientador nos processos</u>	122
4.2.	O fazer institucionalmente motivado	123
4.2.1	<u>Os processos relacionais</u>	124
4.2.2	<u>Os processos materiais</u>	126
4.2.3	<u>Os processos mentais</u>	126
4.2.4	<u>O processo existencial</u>	127
4.3	Sua relação com o saber	129
4.3.1	<u>Os processos mentais</u>	129
4.3.2	<u>Os processos relacionais</u>	131
4.3.3	<u>Os processos materiais</u>	133
4.4	Sua relação com a pesquisa	135
4.4.1	<u>Os processos relacionais</u>	136
4.4.2	<u>Os processos materiais</u>	137
4.4.3	<u>Os processos mentais</u>	139
4.4.4	<u>Os processos comportamentais</u>	140

4.5	Sua relação com o modelo de orientação.....	141
4.5.1	<u>Os Processos Mentais.....</u>	141
4.5.2	<u>Os Processos Materiais.....</u>	144
4.5.3	<u>Os processos Existenciais, Relacionais e Verbais.</u>	146
4.6	Considerações finais do capítulo.....	149
5	SEGUNDA DIMENSÃO: ORIENTAR COMO PRÁTICA DISCURSIVA.....	152
5.1	A ordem do discurso do professor-orientador.....	152
5.2	A interdiscursividade no cópuz: as entrevistas.....	154
5.3	A interdiscursividade no cópuz: os questionários.....	157
5.4	Algumas considerações.....	159
6	TERCEIRA DIMENSÃO: ORIENTAR COMO PRÁTICA SOCIAL.....	161
6.1	Tendências contemporâneas do Mestrado no Brasil: o tempo.....	161
6.2	O (sujeito-)orientador e o mundo Pós-Moderno.....	163
6.3	Relações micro e macrossociais da prática orientar.....	165
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado	186
	APÊNDICE B – Perguntas semiestruturadas: entrevistas	188
	APÊNDICE C – Termo de consentimento	189
	ANEXO A – Norma da transcrição utilizada no cópuz	190
	ANEXO B – Transcrição dos recortes das entrevistas	191

INTRODUÇÃO

Então ver que alguém tá querendo investigar esse problema é bom, porque aí traz o tema pra cima, à tona, né? (Cláudia Câmara)

Nas últimas décadas, um longo percurso de debates tem sido traçado em torno do tema educação. A própria lei infraconstitucional que rege os princípios educacionais no Brasil (LDB 9.394/96)¹ é produto de outras tantas décadas de discussão a partir de suportes e aportes teórico-filosóficos sobre o encaminhamento do tema em nosso país (SAVIANI, 1997).

Além de discussões sobre responsabilidades (educação é dever do estado ou da família?), abrangência (que grupos serão alcançados pelo saber formal?), investimento (que esfera política aplicará os recursos?), objetivos (formar para quê?), capacitação (qual o nível adequado de conhecimento dos profissionais da educação?), uma outra discussão se faz presente, embora pareça clandestina: a formação em nível *stricto sensu*.

Com um número cada vez maior de professores da educação básica buscando se especializar, a motivação que os leva a isso parece ser outro ponto de reflexão. Uma dessas motivações é o plano de carreira - em um contexto econômico e ideológico em que o professor é mal-remunerado para tamanha responsabilidade que exerce. O bônus recebido em forma de pontos extras em vários concursos públicos, e ainda a possibilidade de alcançar *status* pessoal acabam sendo outras motivações. Esses argumentos estão no discurso de muitos especialistas, mestres e doutores, e talvez no senso comum. Justificativa possível para muitos pós-graduados não continuarem uma carreira de pesquisa, usando o “título” para outros fins.

Assim, se estamos em um momento histórico da pesquisa em educação no Brasil, em que cada vez mais docentes têm tido acesso ao título de Mestre e Doutor, parece ser também histórica a atuação do orientador² de teses e dissertações nesse fazer científico.

Por outro lado, muitas são as críticas recebidas pelos orientadores, como a vaidade, a necessidade frenética de produção e a subordinação apolítica às diversas obrigações que a instituição lhes impõe. E o escopo dessas críticas parece estar no fato de tais docentes agregarem motivações que não seriam genuinamente educacionais à sua função de orientar trabalhos acadêmicos (BIANCHETTI, 2006; SANTOS, 2009; SAVIANI, 2006).

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

² Apesar de mais mulheres do que homens terem participado da pesquisa, usar esta forma genérica, em português, foi uma opção.

A LDB prevê que a educação superior promova criticidade, flexibilidade, correlacionamento de saberes, mas prevê também o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” (Artigo 43, inciso III). Mas será que os programas dos cursos e os professores das disciplinas e dos créditos regulares têm dado conta dessas prescrições? O orientador de teses e dissertações tem recebido condições apropriadas, visto que desenvolve uma relação mais direta com seu orientando em trabalho mais minucioso, que promoverá o desenvolvimento da ciência? Quem ouve o que esses atores sociais têm a dizer?

Os estudos que abordam o tema difundem vozes que identificam o orientador a partir da visão dos orientandos, ou vozes que refletem essas atuações a partir de questões político-educacionais (FLECHA, 2003; MAZZILLI, 2009).³ Já os poucos trabalhos que contêm a voz do orientador aparecem ainda em forma de relatos de experiências pessoais. E mesmo quando a voz dos orientadores denuncia as condições inapropriadas do seu fazer, opondo-se, por exemplo, às mudanças político-educacionais na pós-graduação, os representantes das instâncias superiores não têm considerado as experiências empíricas desses orientadores (BIANCHETTI; MACHADO, 2006). Essas vozes surgem nesses estudos, portanto, ainda sem a força de representação de uma categoria.

Tais fatos sugerem que outros estudos e debates sobre o papel social desse profissional ainda precisam ser promovidas, para que os trabalhos deixem de ser isolados, a fim de, inclusive, sistematizar os problemas recorrentes e lutar por soluções práticas. Neste sentido, o principal interesse na escolha deste tema foi “tocar no assunto”.

A partir dessas reflexões e lacunas, tive como **questão central** investigar em que consiste o papel social Orientar no discurso de quem vivencia essa experiência. Para a ACD, uma investigação deve partir da percepção de um problema relacionado ao discurso na perspectiva da vida social. E o problema que alimentou esta pesquisa cabe na seguinte formulação: estamos diante de um tema que contém questões que interferem diretamente no desempenho de um papel social importante para a formação de pesquisadores, mas que não é amplamente discutido, nem formal nem sistematicamente no meio acadêmico, muito menos

³ Encontrar um nicho nos estudos sobre o tema não desmerece as pesquisas já realizadas na área. A Prof. Dra. Sueli Mazzilli desenvolve investigações relevantes sobre Formação de Professores com ênfase na educação superior, abordando principalmente os temas docência na educação superior e pedagogia universitária. Alguns trabalhos desenvolvidos por ela, como “Aprendendo e ensinando a ser pesquisador: o papel do orientador” e “Avaliação da pós-graduação em educação e o papel do orientador: tensões e avanços” abordam questões bastante relevantes. Além disso, tem orientado algumas dissertações que fomentam as reflexões sobre o mestrado e sua importância na formação de pesquisadores.

difundido nas mídias. Portanto, apesar da relevância social, o tema está marcado pelos próprios sujeitos desta pesquisa como “conversa de bastidores”.

Se na proposta analítica da ACD, um problema social em nível de rede de práticas discursivas deve ser o primeiro passo para uma investigação, nos passos seguintes, o analista deve se concentrar em observar “2) quais características nas redes de práticas sociais impedem a superação do problema; 3) verificar as funções do problema nas práticas discursiva e social; 4) especular sobre possíveis maneiras de superar os obstáculos; 5) refletir sobre a análise realizada” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60-66).

Portanto, a partir do problema social aqui identificado, tive como **objetivo principal** mapear o campo⁴ orientar, através das perguntas que norteiam o trabalho: “Qual o papel do orientador na geração de novos pesquisadores da linguística?”; “Como se constrói o discurso⁵ que influencia os orientandos?”; “Como ideologia e poder estão inseridos nesse discurso?”.

Para investigar essa questão, abordei o tema a partir da voz de seis orientadores de dissertações de mestrado em Linguística e Linguística Aplicada nas três esferas do ensino superior no Rio de Janeiro — sendo que dois sujeitos atuam na federal, dois na estadual e dois na particular.

Da entrevista realizada na primeira fase da pesquisa, selecionei as perguntas “Por que orienta?”; “Como você definiria a função do orientador nessa perspectiva?”; e “Como se sente em relação a isso?”, transcrevendo-as. Já na segunda etapa, elaborei um questionário para ampliar as questões levantadas pelos sujeitos, mesmo quando não evocadas explicitamente pelas perguntas. Nesse momento de aprofundamento das questões abordadas, também compuseram o *cópus*⁶ a troca de correspondências eletrônicas e os regimentos das instituições em que os sujeitos atuam.

Para proceder às interpretações, realizei a análise linguística pelo Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), relacionando os dados aos eventos sociais, conforme a orientação transdisciplinar da Análise Crítica do Discurso (ACD).⁷

⁴ Ou evento social. Conceito trabalhado do capítulo Revisão de Literatura.

⁵ Conceituarei aqui discurso como uma construção da fala feita em um contexto específico, mas subjacente a fatores extralingüísticos, materializando naquele momento ideologias de um grupo social e por ele determinado, o que será mais detalhado no capítulo “Revisão de Literatura”.

⁶ Apesar da polêmica em torno do tema, sigo a sugestão do Prof. Dr. Décio Rocha e utilizo o registro “*cópus*” em português brasileiro ao longo de todo o trabalho.

⁷ Isto é, não se limita a aplicar os conceitos e categorias da LSF, mas operacionaliza a LSF de acordo com os propósitos da ACD (WODAK, 2003, *apud* RESENDE, 2006).

Assim, o **segundo objetivo** da pesquisa foi procurar os discursos que se repetiriam na fala desses orientadores. Apesar de não haver um protocolo específico, uma “cartilha” a que devam seguir, haveria formas e procedimentos que se repetiriam na fala desses orientadores? Em que aspectos os discursos os discursos se assemelham ou diferem uns dos outros?

Para alcançar os objetivos, esta pesquisa apresenta: a) uma natureza aplicada (centra-se na geração de conhecimentos para aplicação em determinado contexto, envolvendo verdades e interesses locais); b) uma abordagem quali-quantitativa (traduz em números as opiniões e posicionamentos para, a partir disso, classificá-los, analisá-los e interpretá-los); c) cumpre objetivos descritivos (visa a descrever as características de determinado grupo, envolvendo interrogação direta às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer); e d) método fenomenológico (preocupa-se em descrever a experiência conforme se apresenta e vê a realidade conforme suas possibilidades de interpretações e comunicações, e não como uma verdade única, preservando, ainda, a importância do Ator no processo de construção do conhecimento). Apresenta ainda revisão de bibliografia, revisão histórica e revisão empírica, organizando-se da seguinte forma, a partir desta introdução:

O **primeiro capítulo**, a Revisão de Literatura, aborda as teorias de base desta pesquisa: a Análise Crítica do Discurso (ACD), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e o caráter transdisciplinar com que as duas embasam o trabalho; além delas, o capítulo abarca a revisão histórica e empírica da orientação no Brasil, contextualizando o tema da pesquisa. O **segundo capítulo**, Procedimentos Metodológicos, detalha o contexto do trabalho; a geração/seleção dos dados; os sujeitos e o processo de co-construção do trabalho.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três momentos, de acordo com o modelo tridimensional de Fairclough (1997, 2001, 2003): o **terceiro** e o **quarto capítulos**, mais extensos pelo teor minucioso da descrição, abarcam o primeiro momento das análises: a análise linguística, via Sistema de Transitividade (sendo que o terceiro traz as análises dos temas evocados nas perguntas e o quarto consta das análises linguísticas dos temas não evocados na entrevista, mas que emergiram espontaneamente nas falas dos sujeitos); o **quinto capítulo** apresenta a segunda dimensão de análise, de nível microssocial, através da interdiscursividade: orientar como prática discursiva; já o **sexto capítulo** apresenta a terceira dimensão de análise: orientar como prática social, apresentando as discussões de nível macrossociais sobre o campo orientar. Em seguida, trago as Considerações Finais, capítulo em que retomo as perguntas de pesquisa e sistematizo as interpretações de respostas possíveis, incluindo a reflexão: *por que* convém que o orientador não tenha espaço para falar e *a quem*

convém que não se expressem?; além das reflexões de alguns dos sujeitos sobre esta pesquisa, e a minha própria reflexão sobre a mesma.

Devo destacar que esta pesquisa não traz em seu bojo concepções pré-construídas sobre o fazer do orientador; ao contrário, foi co-construída e redefinida ao longo do processo, de acordo com o discurso dos orientadores que dela participaram. Enfatizo, portanto, que a primeira parte das análises (capítulos 3, 4 e 5) resulta dos dados; ou seja, do que foi efetivamente dito pelos sujeitos, através do aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, e não a partir das crenças da pesquisadora sobre os temas. A segunda parte das análises, sim (capítulos 6), consta de um teor interpretativo, além da Conclusão, que traz *reflexões* desta autora sobre o tema, baseadas nos resultados da pesquisa, e, portanto, *não têm juízo de valor*.

Sabemos que a ciência é gerada na transformação e nas redescobertas e – por que não dizer? – na hibridização dos saberes até que se tornem novos saberes. Esta pesquisa, portanto, busca respostas: a) que fomentem questões de cunho macrossocial – a representação desses orientadores em seus múltiplos papéis a partir das análises linguísticas; e b) que contribuam para a revisão da literatura dos estudos em Linguística e Linguística Aplicada ao tema.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A partir dali eu precisaria escrever o meu romance. Escrever a minha história. Trabalhar o meu texto. (Paulo Fonseca)

Tendo em vista os objetivos de uma pesquisa de natureza aplicada, seria bem vindo um modelo teórico que abordasse também questões sociais. Por isso, a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) de Norman Fairclough mostrou-se interessante primariamente pela relação entre linguagem e sociedade; e relevante por defender uma minuciosa análise linguística que é complementada ou complementa as análises e interpretações mais abrangentes (já que a porta de entrada tanto pode ser a prática discursiva, a social ou o próprio texto).

Para alcançar esse fim, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) operacionalizada por Fairclough (1997, 2001, 2003) e iniciada por Halliday (1994) apresenta três pontos de relevância: primeiro por compreender a linguagem em uso, assim como a ACD; segundo por oferecer ao analista uma descrição gramatical detalhada de cunho funcional que possibilite a análise de um texto; e, ainda, por conter, em seu escopo, categorias de análise que viabilizem a observação de ideologias subjacentes a uma construção discursiva: o que marca a natureza transdisciplinar deste trabalho.⁸

O objetivo deste capítulo é fazer uma revisão de literatura que contextualize, aborde, conceitue, justifique e ajude a aplicar os principais conceitos destas duas teorias, a ACD e a LSF. Para tanto, faço um apanhado não apenas dos autores clássicos que têm formulado e desenvolvido essas duas agendas, como também retomo pesquisadores brasileiros que utilizem essas agendas em nosso contexto histórico-social e sócio-cultural, já com aplicações a algumas das nossas realidades, peculiares (MOITA LOPES, 2006).

Este capítulo foi denominado “Revisão de Literatura” por tentar, conforme sugestão de Alvez-Mazzotti (2006), algo mais do que resumir ou resenhar as teorias existentes na área de interesse do (aprendiz de) pesquisador. Nesse sentido, em relação a conceitos teóricos, este trabalho não cunha novas nomenclaturas, nem faz descobertas ou propõe rupturas paradigmáticas; mas sugere um diálogo entre as teorias apresentadas, colocando, talvez pela primeira vez, alguns autores para conversarem. Dessa conversa, sim, poderão sair algumas discussões ou encaminhamentos de nível aplicado que, minimamente, proponham

⁸ Retomando a nota 7, contida na introdução: é transdisciplinar pois não se limita a aplicar os conceitos e categorias da LSF, mas operacionaliza a LSF de acordo com os propósitos da ACD (WODAK, 2003, *apud* RESENDE, 2006).

desnaturalização de questões já cristalizadas em nível do discurso e, quem sabe, em nível de práticas sociais – o que já seria um objetivo ambicioso.

1.1 Da Linguística Funcional à Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday

O funcionalismo é marcado por três principais correntes, a partir das premissas defendidas em suas teses: um *funcionalismo conservador*, um *funcionalismo moderado* e um *funcionalismo extremado*. O primeiro, o conservador, pode ser caracterizado como mais idealista, defendendo as premissas do funcionalismo e a inadequação do formalismo/estruturalismo, sem fazer uma proposta estrutural. O segundo, o extremado, além de defender a inadequação do formalismo/estruturalismo, sugere que apenas as regras internas à função devem ser consideradas, desconsiderando as restrições sintáticas. O terceiro modelo, o moderado, no qual, dentre outros teóricos, se inscreve Halliday, não se limita a apontar a inadequação dos modelos formais/estruturais propõe uma análise funcionalista da estrutura (NICHOLS, 1994, *apud* NEVES, 1997).

As subseções que seguem explanam a abordagem funcionalista proposta por Halliday, por ser este que propicia uma das bases teórico-metodológicas desta pesquisa.

1.1.1 A abordagem Sistêmica de Halliday

Michael Alexander Kirkwood Halliday nasceu em Yorkshire, em 1925, e se tornou linguista pela Universidade de Londres, na qual foi aluno e seguidor de John Rupert Firth (GHIO; FERNANDEZ, 2005).

Seguindo os pressupostos de Firth, Halliday defende que a língua se organiza em torno de redes de opções relativamente independentes, cujas funções constituem e também são constituídas pelas operações de escolhas no nível da léxico-gramática. Para Halliday, essas escolhas: a) são feitas a partir de uma rede de paradigmas disponíveis; b) ocorrem tanto em níveis conscientes quanto subconscientes em graus variados; c) realizam o potencial semântico do sistema; d) produzem um determinado significado (HALLIDAY, 1994; NEVES, 1997; GOUVEIA, 2009).

Assim, para a LSF, os significados são construídos de acordo com as diferentes redes sistêmicas (combinação das opções), codificados pelas funções da linguagem (NEVES, 1997)

1.1.2 A abordagem Funcional de Halliday

Para Halliday, sua gramática é funcional em três aspectos: na interpretação de textos, na interpretação do sistema e na interpretação dos elementos da estrutura linguística. Portanto, Halliday denomina sua gramática como funcional por levar em conta “como” a linguagem é usada (1994).

Contudo, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) não nasceu do ineditismo. É, *per se*, segmento de um paradigma funcionalista que acabou se transformando em uma proposta gramatical destacada dentre outras seguidas nos estudos da linguagem, conforme veremos detalhadamente nas subseções que se seguem.

1.1.3 Antecedentes, escopo e propósito da LSF: amarrando os conceitos

Como já foi dito, a teoria Sistêmico-Funcional tem como escopo a linguagem em seu contexto. Essa teoria nasce dos estudos linguísticos como instrumentos de análise, mesclados aos objetivos da Antropologia Social. Os antecedentes da teoria Hallidayana são:

- ✓ Um funcionalismo etnográfico (vertente antropológica) e o contextualismo desenvolvido por Malinowski;
- ✓ Uma linguística firthiana (vertente linguística) da tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf;
- ✓ Um funcionalismo da Escola de Praga.

A LSF concebe a linguagem como semiótica social: entende-a como um recurso de construção e interpretação de significados em contextos sociais. Nesse prisma, a construção

de significados é motivada social e culturalmente e, para isso, apresenta-se como ferramenta para o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva sócio-semiótica.⁹

Essa orientação teórica contribui para o **entendimento** de um texto: a partir dela um analista pode mostrar como e por que o texto significa o que significa. E para a **avaliação** de um texto: pode avaliar por que o texto é ou não um texto eficaz para o seu propósito específico. O que impele a uma interpretação não apenas do texto, mas também de seu contexto (contexto de situação e contexto de cultura), e uma correlação sistemática entre ambos.

Várias são, portanto, para Halliday, as possibilidades de aplicação de sua teoria (1994, p. xxix-xxx):

- ✓ Compreender a natureza e as funções da língua; as semelhanças e diferenças entre as línguas; a evolução de uma língua através do tempo; o desenvolvimento da linguagem infantil; a qualidade dos textos; a variação da língua de acordo com os falantes e seus propósitos; textos poéticos e literários e a natureza da arte verbal; relação entre língua e cultura e língua e situação; alguns aspectos do papel da linguagem da vida de uma comunidade e de um indivíduo, como multilinguismo, socialização, ideologia, propaganda etc; relações entre linguagem e cérebro; linguagem de sinais.
- ✓ Ajudar a aprender língua materna; aprender língua estrangeira; traduzir e interpretar; diagnosticar e tratar patologias linguísticas; desenvolver aparatos para melhorar compreensão.
- ✓ Escrever estudos de referência sobre qualquer língua.
- ✓ Desenvolver sistemas para produzir e compreender o discurso.

Para alcançar esses objetivos, Halliday justifica a criação de uma gramática: para ele, uma análise do discurso que não seja baseada em uma gramática não é uma análise, mas um comentário do texto (HALLIDAY, 2004, p. xvi). E justamente por considerar o texto como uma unidade semântica e não gramatical, observou a necessidade de uma teoria gramatical que construísse sentidos para o potencial semântico do texto a partir da léxico-gramática. Propôs, portanto, uma teoria gramatical que não se limite ao conteúdo sintático, conforme detalhado a seguir.

⁹Há que se destacar que a semiótica, definida como estudo geral dos sistemas de signos, possibilita que a língua, na LSF, seja **um** dos vários sistemas de produção de significado possíveis.

1.1.4 A visão funcionalista X visão formalista

Para Halliday, há distinções basilares entre a gramática funcional¹⁰ e a gramática formal: a) a *gramática funcional* tem natureza retórica e etnográfica e uma orientação paradigmática; b) a *gramática formal* tem natureza lógica e filosófica e uma orientação sintagmática (HALIDAY; HASAN, 1989, p. 29-30).

Assim, enquanto a *gramática formal* tem como **objeto de estudo** os textos escritos, as sentenças, os estudos em níveis de classes das palavras, a correção prescritiva e os itens gramaticais/análise sintática, a *gramática funcional* concentra-se no texto falado/escrito e na multimodalidade, nas unidades maiores considerando seu contexto, na gramática imbricada nos estudos de gêneros e na contribuição destes para a construção de significados.

Em nível de **interpretação**, a *gramática formal* entende a língua como um conjunto de estruturas, considerando haver relações regulares entre essas estruturas. Já a *gramática funcional* considera a língua como rede de relações, cujas estruturas são as interpretações dessas relações.

A **base** da *gramática formal*, ainda segundo Halliday, é sintática, organizando-se em torno da frase. A *gramática funcional*, entretanto, segue uma base semântica, organizando-se em torno do texto/discurso.

Halliday abdica do termo *Sintaxe*, em sua gramática, por considerar a língua como um sistema de significados cujas realizações se dão pelas formas. Assim, a pergunta que se faz nesta perspectiva é: “que significados estão expressos aqui?” Tal pergunta considera a língua em uma perspectiva de construção de significado que vise a um fim, e não como um fim em si mesma (HALLIDAY, 1994); e sugere uma análise a partir da léxico-gramática, esta como nível intermediário de codificação (IKEDA; VIAN JR, 2006).

As distinções entre descrição e funcionalismo não pretendem defender, nesta pesquisa, uma ou outra visão de gramática; mas situá-las, a fim de identificar a Gramática utilizada nesta pesquisa como aporte teórico-metodológico - a Sistêmico-Funcional.

¹⁰Por possibilitar a descrição gramatical, a Linguística Sistêmico-Funcional é, muitas vezes, chamada de Gramática Sistêmico-Funcional. Isso, entretanto, não deve restringir seu valor teórico a um teor metodológico, já que se trata tanto de uma teoria centrada nas questões funcionais da linguagem, ligando-a a seu contexto, quanto de uma teoria gramatical que oferece instrumentos de descrição e de análise textual. Agrega um valor teórico-metodológico.

1.1.5 Funções e Registros

A definição generalizada que o funcionalismo dá para o termo função como realização dos propósitos comunicativos dos falantes, permite uma equivalência do termo a “uso linguístico” (GHIO; FERNANDEZ, 2005, p. 15). Assim sendo, tal termo limita também a abrangência do funcionalismo, já que apesar de o uso ser *uma das* funções da linguagem, não permite compreender a natureza interna da linguagem.

Limitar a função da linguagem ao seu uso seria limitá-la a um inventário dos modos de falar, deixando de fora outros aspectos importantes da linguagem, como o funcionamento interno da linguagem. Por essa razão, a LSF denomina os usos da língua como “registros” e amplia o sentido de funções (chamando-as de metafunções, conforme seção 2.1.6 a seguir).

Esses registros, ou repertórios de registros, não são idênticos em todas as comunidades linguísticas. Assim, o falante tem um conjunto de possibilidades dentre as quais deverá escolher uma, a partir das condições que a favorecem – o cotexto e o contexto- sendo, portanto, uma rede de opções “de final sempre aberto” (GHIO; FERNANDEZ, 2005, p. 15-18).

1.1.6 A abordagem metafuncional de Halliday

Em desenvolvimento há mais de trinta anos, os estudos de Halliday passaram pela “Teoria de escala e categoria” (1961), a qual foi revista e ampliada com a proposta de base paradigmática (1966), chegando, finalmente, à teoria das metafunções (1967-1968; 1973), “na continuação de uma tradição que tem os nomes de Bronislaw Malinowski (1884-1942) e de Karl Bühler (1879-1963) como referentes exponenciais” (GOUVEIA, 2009).

Segundo Halliday, “a linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas, e a forma como ela é organizada é funcional em relação a essas necessidades – e não arbitrária” (1994, p. xiii).¹¹ Assim sendo, a língua se organiza em torno de duas formas principais de construção de sentido: a *ideacional* (ou reflexiva) e a *interpessoal* (ou ativa), chamadas nesta perspectiva teórica de metafunções.

¹¹ Cf. original em inglês: Language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respect to these needs – it is not arbitrary (HALLIDAY, 1994, p. xiii). Todas as traduções feitas nesta dissertação são de responsabilidade nossa.

Ainda segundo Halliday, essas duas metafunções manifestam-se no sistema linguístico para o cumprimento de dois propósitos: entender a representação do mundo externo ou interno do falante (metafunção ideacional) e entender as relações do falante (metafunção interpessoal), às quais é agregada uma terceira metafunção, a *textual*, cujo objetivo é analisar a materialidade dos textos - falados ou escritos. Ghio & Fernandez resumem-nas da seguinte forma: “essas são as metafunções: interagir com os outros, representar e interpretar a experiência do mundo (externo e interno) e construir textos significativos nos contextos em que se empregam” (2005, p. 16).¹²

As metafunções são assim classificadas e definidas:

a) *metafunção ideacional*: permite que os atores sociais representem sua realidade, externa ou interna; revela a maneira como eles se situam no mundo, seja refletindo, seja criando, ou ainda recriando conhecimentos e crenças.

b) *metafunção interpessoal*: permite conhecer como se dão as relações sociais - com o outro ou com próprio papel social; possibilita ainda a expressão de sentimentos, atitudes e julgamentos.

c) *metafunção textual*: concentra-se nas escolhas organizacionais dos textos, materializando os significados ideacionais e interpessoais em textos, sejam falados, sejam escritos.

1.1.7 A realização das metafunções

As metafunções *realizam(-se)(n)* um contexto de situação através do *registro*, tendo em vista as variáveis contextuais campo, relações e modo.

¹² Cf. original em espanhol: Éstas son las metafunciones: interactuar con otros, representar e interpretar la experiencia Del mundo (externo e interno) y organizar y construir textos significativos em los contextos em que se empleam (GHIO & FERNANDEZ, 2005, p. 16).

Em suma,

- a) O **Campo** do discurso define o evento e o propósito social em foco, mediante a identificação dos participantes (atores), das atividades em que estão envolvidos (processos), da descrição da situação e das coordenadas espaço-temporais em que se insere o evento. Em suma, o *campo* refere-se à natureza da atividade social; aqui, inclui-se o tema e a atividade do agente discursivo.¹³
- b) As **Relações** identificam quem participa de determinado evento discursivo, o *status* e o papel dos participantes. Em suma, direciona a análise aos papéis desempenhados por esses participantes.
- c) O **Modo** define o papel e a natureza da linguagem na interação. Concentra-se na função e no canal do texto em determinado contexto. Em suma, refere-se às construções simbólicas dos interactantes, ao uso da língua propriamente dita.

No contexto de situação, Ikeda e Vian Jr (2006) situam campo, relação e modo de acordo com seguintes apontamentos:

- Campo: a) qual é o tópico?; b) qual é o propósito da interação?
- Relações: a) quem são os participantes?; b) qual é relação entre os participantes?; c) qual é a natureza de contato?; d) frequência de contato?; e) modos de contato?; f) compartilham uma história de vida?
- Modo: a) Qual é o papel da linguagem na interação?; b) qual é o canal (escrito ou falado)?; c) qual a natureza da linguagem? Monológica ou dialógica?

O quadro 1 sintetiza as metafunções e as variáveis de registro em que se inscrevem:

Descrição	Variáveis de registro	Metafunção	Sistema de representação
A ação social, o assunto sobre que se fala, a natureza da ação	Campo	Ideacional	Transitividade
A estrutura de papéis, as pessoas e suas relações na situação de comunicação	Relações	Interpessoal	Modo
A organização simbólica, o canal Modo Textual(fala ou escrita) e o modo retórico da linguagem	Modo	Textual	Tema/Rema

Quadro 1: Síntese das metafunções e das variáveis de registro

¹³ Para ilustrar esse conceito, Ghio e Fernandez citam que a ação verbal durante o jogo de futebol é distinta da discussão sobre futebol no bar (2005, p.37).

1.1.8 Contexto de cultura e contexto de situação

A partir dos escritos de Malinowski, Firth propôs as noções de *contexto de cultura* e *contexto de situação*. O primeiro, ao realizar uma investigação nas Ilhas Trobriand, do Pacífico Sul, percebeu a dificuldade de entender as mensagens, se não soubesse o que estava acontecendo no entorno, na situação imediata. Cunhou, então, o termo contexto de situação para designar o entorno situacional de um texto – o que incluía o contexto verbal e a situação em que o texto se enunciava.

Malinowski descobriu, depois, que não apenas a situação imediata ao que estava acontecendo no momento da enunciação, mas também um conhecimento cultural mais amplo possibilitaria uma interpretação e uma construção de sentido ao que se estava fazendo e dizendo – o que se denominou contexto de cultura.

Firth baseou então seus estudos no contexto de situação, definindo uma série de categorias abstratas por meio das quais esperava dar conta dos fatores relevantes para o uso e compreensão de uma emissão: a) as características dos participantes; b) a ação verbal e não verbal; c) os objetos relevantes; d) os efeitos da ação verbal (GHIO; FERNANDEZ, 2005, p. 26)

Assim também, Halliday considerou os contextos de situação e de cultura imprescindíveis para uma interpretação adequada do texto, redefinindo, para tanto, os conceitos de Malinowski.

Na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday,

1. Contexto de cultura: compreende todo o sistema semântico da linguagem;
2. Contexto de situação: é uma representação abstrata que leva em conta todos os fatores extralinguísticos do entorno do texto. Compreende algumas categorias gerais relevantes para o texto e pertinentes ao discurso produzido. (GHIO; FERNANDEZ, 2005, p. 26)¹⁴

Para Meurer (2004), o que os atores conhecem do mundo e como esse mundo os restringe, limitando-lhes todas as demais significações, é importante nessa perspectiva teórica.

¹⁴ Cf. original em espanhol: El contexto de cultura: comprende todo el sistema semântico del language (es una construcción teórica ideal). El contexto de situación: es una representación abstracta del entorno em términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto. Solo deben considerarse aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo. Se refiere a todos los factores extralingüísticos que tienen importancia em el texto mismo. (GHIO E FERNANDEZ, 2005, p. 26)

Por isso o autor defende a necessidade de aprofundamento de análise no que diz respeito a contexto de cultura. Nesse sentido, a representação é, em si, uma forma de recontextualização, em que o ator social ressignifica um outro evento do mundo, conforme veremos na subseção que segue.

1.1.9 Ampliando conceitos: a metafunção ideacional e os processos

De acordo com a LSF, o conceito de texto refere-se a “qualquer instância de linguagem viva que tenha um papel dentro de um contexto de situação, podendo ser falada ou escrita e expressada por qualquer meio de expressão que se possa imaginar” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p 10). Esse texto terá, portanto, uma relação dialética com o contexto, mas também terá sua realização através de fraseados (*wordings*). Esses fraseados são definidos em Halliday como sequências gramaticais, ou sintagmas que contêm itens lexicais e gramaticais, os quais realizam os significados nas frases (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

Halliday sugere, portanto, uma gramática que proponha categorias de base semântica. Por isso, a LSF utiliza a oração como base de análise, entendendo-a como unidade principal da léxico-gramática e polo motivador das realizações de constituição do sistema (GOUVEIA, 2009, p. 8). Nessa perspectiva, a oração é materializada pelo sistema de transitividade.

O sistema de transitividade constrói o mundo da experiência através de um conjunto gerenciável de tipos de processos. Cada tipo de processo representa seu próprio modelo ou esquema para construir um domínio de experiência particular (HALLIDAY, 1994, p. 106). Esse sistema é realizado através dos processos material, mental e relacional, os principais; comportamental, verbal e existencial, os intermediários. Cada um desses processos, explicitado em subseção própria, apresenta três elementos: o processo, os participantes e a circunstância. Esses processos serão explicados pelo modelo teórico de Halliday (1994) e pela revisão/ampliação de sua proposta (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), mas exemplificados através de orações extraídas do *cópus* desta pesquisa, objetivando familiarizar o leitor com o contexto das construções discursivas encontradas nesta pesquisa.

1.1.9.1 O processo material

Os processos materiais representam as ações realizadas no mundo físico; é o processo do fazer, do acontecer. Seus **participantes** obrigatórios são o Ator, quem realiza as ações na construção operativa (que equivale à voz ativa da gramática tradicional), e a Meta, o elemento modificado pela ação (que equivale ao objeto direto da gramática tradicional).¹⁵ Segue o exemplo:

{ A coisa da orientação } gera { uma certa ansiedade }
 Ator Proc. Meta

Na construção receptiva (equivalente à voz passiva da gramática tradicional), esses dois participantes continuam a receber essas atribuições (Meta assume a posição de Ator e o Ator assume a posição de Meta). Vejamos como ficaria o exemplo acima, modificado:

{ Uma certa ansiedade } é gerada { pela coisa da orientação }
 Meta Proc. Ator

Existem ainda construções em que o Ator é o único participante do processo, chamado, portanto, de acontecimento (ou processo intransitivo na gramática tradicional). Isto porque o Ator é participante obrigatório do processo, ainda que não venha explicitado em uma oração e precise ser inferido. Note-se, por outro lado, que os processos materiais podem ou não ser direcionados a uma outra entidade (HALLIDAY, 1994, p. 109), como mostra o exemplo:

{ Ele tá experimentando }
 Ator Proc.

¹⁵ Apesar de a gramática tradicional ser de base sintática e não semântica, como a funcional, as terminologias que referendam a gramática tradicional servem apenas para ajudar a situar um leitor mais familiarizado com a gramática tradicional. Objetivo, com isso, facilitar a leitura caso o assunto seja novo para o leitor, assim como o faz Halliday (1994).

Extensão (ou Escopo, pela nomenclatura sugerida em Halliday & Mathiessen, 2004) e Beneficiário são outros dois participantes dos processos materiais. A Extensão reafirma, dá continuidade ao processo, ou define seu escopo. Para Eggins (1994, p. 35, *apud* LIMA-LOPES 2001) a distinção entre Extensão e Meta é necessária, pois seus objetivos na constituição do fraseado são específicos, cumprindo, portanto, propósitos distintos.

Você tem que fazer o desenvolvimento de cada aluno
 Ator Proc. Extensão/Escopo

O Beneficiário é o que se beneficia da ação do Ator. Este participante foi desmembrado em Halliday & Mathiessen, recebendo as seguintes nomenclaturas: Cliente (aquele para quem serviços são feitos) ou Recebedor (aquele para quem são dadas coisas) (2004, p. 190-193). Vejamos algumas exemplificações com elementos adaptados do *cópus*:

Eu dou auxílio ao orientando
 Ator Proc. Meta Beneficiário

(Eu) não¹⁶ dou opção teórica para o aluno
 Ator Circ. Proc. Meta Cliente

Passemos agora aos processos mentais:

1.1.9.2 O processo mental

Representando o mundo interior do falante, o processo mental é o processo do sentir, do pensar, do perceber e do desejar. Por representar ações realizadas no mundo da consciência, apresenta sempre um participante humano: o Experienciador. Outro participante deste processo é o Fenômeno, elemento percebido, sentido ou sabido pelo Experienciador. Nessa perspectiva, portanto, atribuir um processo mental a um ser inanimado é construí-lo como consciente (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 202).

¹⁶ A Circunstância é representada por grupos adverbiais.

O processo mental está subdividido em Halliday (1994) da seguinte forma: a) mental de cognição: relaciona-se à decisão, à compreensão; b) mental de percepção: relaciona-se à observação de fenômenos; c) mental de afeição: relaciona-se a sentimentos. Subcategorias essas que foram ampliadas em Halliday & Mathiessen (2004, p. 208-210), para a quarta, o processo: d) mental de desejo. Vejamos alguns exemplos:

- Processo mental de cognição:

Você pensa quem te orienta sabe tudo
 Experienciador Proc. Fenômeno

- Processo mental de percepção:

Eu não acredito nisso
 Experienciador Proc. Fenômeno

- Processo mental de afeição:

Eu me sinto feliz
 Experienciador Proc. Fenômeno

- Processo mental de desejo:

Eu gostaria de poder difundir aquilo (que eu sei)
 Experienciador Proc. Fenômeno

Esses são exemplos que resumem as explicações da construção de significado e dos Participantes dos processos mentais. Vejamos como isso se dá nos processos relacionais:

1.1.9.3 O processo relacional

O processo relacional é o processo de *ser*. Não se trata de um processo de *ser* no sentido de existir, mas um processo de *ser* que relaciona duas entidades distintas, caracterizando-as ou identificando-as.

Halliday propôs para a gramática da Língua Inglesa uma configuração sistemática para o processo relacional, operando em três tipos principais: (1) Intensivo, representado pela formulação “x é a”; (2) Circunstancial, cuja relação entre os termos é de tempo, lugar, causa, modo, companhia, representa-se na forma “x está em a”, na qual “em” pode ser substituído por qualquer outra preposição; e (3) Possessivo, representado na forma “x tem a” (1994, p. 130). Estes três tipos também têm sido aplicados aos estudos de transitividade em Língua Portuguesa (LIMA-LOPES, 2001; LIMA-LOPES; VENTURA, 2008).

Nos processos relacionais, cada uma dessas três categorias, a saber, Intensiva, Circunstancial e Possessiva, podem ser de duas naturezas: (i) Atributiva, caracterizando, dando atributo/qualidade a uma entidade, representado na forma “a é um atributo de x”; e (ii) Identificativa, identificando, dando identidade a uma entidade, representado na forma “a é a identidade de x”.

Estas categorias e classificações podem ser representadas no quadro 2, sugerido por Halliday (1994, p. 119) e adaptado com exemplos do *córpus* desta pesquisa:

Modo \ Tipo	(i) Atributivo	(ii) Identificativo
(1) Intensivo	você <u>fica</u> imobilizado	(orientar) <u>é</u> uma tarefa complicada (= Uma tarefa complicada <u>é</u> orientar)
(2) Circunstancial	A orientação <u>acontece</u> em dois anos ¹⁷	muitos questionamentos <u>ficavam</u> na minha cabeça (= na minha cabeça <u>ficavam</u> muitos questionamentos)
(3) Possessivo	os alunos <u>têm</u> lacunas individuais	eu <u>tenho</u> mais experiência (= A maior experiência <u>é</u> minha)

Quadro 2: Síntese da classificação dos processos relacionais

¹⁷ Exemplo criado, pelo fato de não aparecer este tipo de processo no *córpus*.

Quanto aos participantes, nos processos *Relacionais Intensivos Atributivos*, tem-se um *Portador* (elemento classificado, visto como membro de uma classe) e um *Atributo* (o elemento classificador, ou a classe); nos *Relacionais Intensivos identificativos* tem-se um *Identificador* (elemento definidor) e um *Identificado* (alvo da identificação).

Já nos participantes dos processos *Relacionais Possessivos* apresentam-se o Possuidor e o Possuído.

- Processo Relacional Intensivo Identificativo:

(Orientar) por um lado é obrigação

Identificador Circunstância Proc. Identificado

- Processo Relacional Intensivo Atributivo:

Orientar é muito cansativo

Portador Proc. Atributo

É importante salientar uma diferença entre um processo relacional atributivo e um identificativo: o primeiro não é reversível, enquanto o segundo é reversível. A única diferença registrada é que nos possessivos, ao fazer a reversão, o analista substitui o processo “ter” pelo “ser”, procedendo da seguinte forma:

“Eu tenho alunos” \leftrightarrow “Alunos são meus”

- Processo Relacional Possessivo Identificativo:

Eu tenho mais experiência

Possuidor Proc. Possuído

- Processo Relacional Possessivo Atributivo:

Eu tenho vários sentimentos ao longo do processo

Possuidor Proc. Possuído Circunstância

- Processo Relacional Circunstancial Atributivo:

Muitos questionamentos ficavam na minha cabeça
 Portador Proc. Atributo (circunstância)

- Processo Relacional Circunstancial Identificativo:

A orientação acontece em dois anos¹⁸
 Identificador Proc. Identificado (Circunstância)

Os processos materiais, mentais e relacionais são, na Teoria de Halliday, os três processos principais que representam as ações humanas. Na fronteira entre esses processos surgem outros: os comportamentais, os verbais e os existenciais, conforme veremos a seguir.

1.1.9.4 O processo comportamental

O processo comportamental instancia ações entre comportamentos físicos e psicológicos (HALLIDAY, 1994, p. 139). Esse processo representa a construção do comportamento humano e está entre os processos materiais e os mentais. Nessa categoria, incluem-se ações simultaneamente físicas e psicológicas/fisiológicas/verbais. Essas ações, contudo, podem estar mais próximas dos processos materiais e outras vezes mais próximas dos mentais, transformando essa categoria difícil em sua identificação.

Os participantes desse processo são o Comportante (aquele que se comporta e necessariamente tem consciência de sua ação) e a Extensão (o beneficiário do processo, conforme no processo material). Halliday (1994) salienta, entretanto, que o mais comum é que esse tipo de processo seja realizado apenas pelo Comportante.

(eu)fico torcendo pelo aluno
 Comportante Proc. Extensão

¹⁸ Exemplo adaptado do corpus

Já entre os processos mentais e relacionais, encontram-se os verbais, conforme segue.

1.1.9.5 O Processo verbal

Os processos verbais são o processo do dizer. Diferentemente dos processos mentais e comportamentais, não exigem um participante consciente. Assim, o participante pode ser um relógio (que diz a hora), uma notícia (que diz o que aconteceu) ou um papagaio (que repetiu algo).

Os participantes dos processos verbais são o Dizente (aquele que diz/emite algo). Pelo fato de o dizente poder ser ou não consciente, Halliday considera mais apropriado chamar os processos verbais de processos simbólicos (1994, p.140). Outros participantes do processo verbal são o Receptor (a quem a mensagem se dirige), o Alvo (a quem se dirige a ação) e a Verbiagem (mensagem propriamente dita).

{
Ele pode dizer ao orientando
olha,
tem esses habitats
que eu acho interessantes
}

Dizente
Proc.
Receptor
Verbiagem

Vejamos, por último, os processos que ficam entre os relacionais e os materiais:

1.1.9.6 O processo existencial

Entre os processos materiais e os relacionais, estão os processos existenciais, os processos de existir. Este geralmente é representado pelos processos “haver”, “ter”, “existir”, ou qualquer que, em dado contexto, implique a noção de existência, como no exemplo extraído do corpúsculo:

{
São muitos desafios
}

Proc. Existente

Nesse tipo de processo contribui para a construção de sentidos em narrativas e no desenvolvimento de um texto, visto que pode inserir personagens, construir contextos e descrever ambientes e situações. Nos existenciais há apenas um tipo de participante, o Existente; apesar disso, ele não é menos importante do que os demais processos.

1.1.10 Resumo dos processos

Os processos propostos por Halliday podem ser resumidos conforme o quadro 3.

Processo	Significado	Participantes
Material	Acontecer/criar/fazer	Ator/Meta/beneficiário/extensão
Comportamental	Comportar-se	Comportante
Mental	Perceber/pensar/gostar	Experienciador/Fenômeno
Verbal	Falar/dizer	Dizente/Receptor/Verbiagem
Relacional	Ser/estar	Portador/atributo/Identificado/Identificador
Existencial	Existir	Existente

Quadro 3: Síntese dos processos propostos por Halliday

Segundo a proposta de Halliday (1994) esses processos, de forma sumária, não comportam sua construção de sentido quando listados, ou apenas enumerados. Halliday defende, após a explanação e exemplificação de cada um, que esses processos podem ser representados na forma do disco sugerido em sua gramática (1994) traduzida na figura 1.

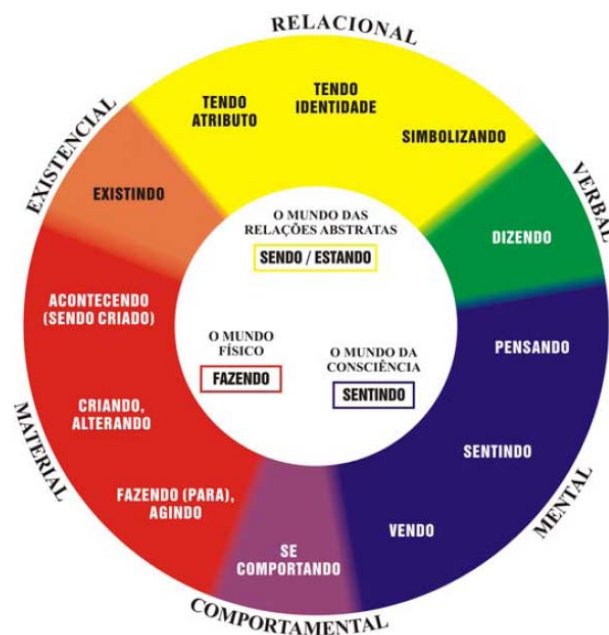


Figura 1: Reprodução traduzida do disco dos processos sugeridos por Halliday

1.1.11 Aplicabilidade do Sistema de Transitividade.

Apesar dos variados modelos metodológicos que podem contribuir para uma pesquisa com vistas à linguagem em uso,¹⁹ o sistema de transitividade mostrou-se satisfatório para este estudo. Isso porque a análise da transitividade permite observar: a) como processos e participantes se combinam para indicar a construção do quadro de experiências de um determinado grupo social; b) como os participantes se envolvem em sua prática; c) como a constroem: sentindo, atuando, categorizando...

Por fim, o sistema de transitividade mostrou-se relevante para esta pesquisa como categoria analítica por afinar-se aos objetivos iniciais da mesma: saber como os sujeitos da prática de orientação representam seu fazer.

1.1.12 Ampliações e implicações da Linguística Sistêmico-Funcional

Halliday encerra a introdução de sua gramática (1994), dizendo que se trata de uma breve introdução à gramática funcional da Língua Inglesa, mas que seu trabalho também pode ser visto como uma introdução a trabalhos relacionados a outras línguas, tendo a inglesa como língua ilustrativa. (p. xxxiii).

Ao longo das últimas décadas e principalmente na década de 1980, as pesquisas e a gramática de Halliday têm se desdobrado entre seus seguidores (EGGINS, 1994; MARTIN, 1992), o que se pode atestar nas teorias mais recentes, como a da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2004) e a da Multimodalidade (VAN LEEUWEN, 2008). Além disso, diversos estudos nas diferentes partes do mundo têm aplicado os conceitos de base sistêmica, chegando, com força, ao Brasil.

Aqui, a LSF tem se desenvolvido como uma ferramenta importante para os estudos aplicados nas diversas Regiões: Sul (UNISC), Centro-oeste (UnB), Sudeste (UERJ, PUC-RJ, PUC-SP), Nordeste (UEFA) e com temas relevantes para nossa sociedade: feminismo,

¹⁹ Alguns exemplos no escopo da ACD são a representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997) e os modos de operação da Ideologia (THOMPSON, 2009); no escopo da LSF tem-se a Teoria da Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2004; VIAN Jr, 2009)

educação, política, mídia, trabalhos informais, bem como estudos teóricos em linguagem: gênero, multimodalidade...

Nesse sentido, tanto as publicações com estudos aplicados têm se mostrado relevantes aqui no Brasil (como os dos professores doutores Anna Elizabeth Balocco, Gisele de Carvalho, Orlando Vian Jr, Sumiko Ikeda, Solange Maria Ibarra, Fabíola Sartin) quanto auxiliado no desenvolvimento de novos trabalhos na área, desde as dissertações de mestrado até as teses de doutoramento (Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, 2001; Élide Garcia Silva Vivan, 2010, Marcelo Naves, 2011), contribuindo para a aplicação da Linguística ao contexto específico vivenciado por nós tanto social quanto academicamente.

Inferre-se, portanto, que o arcabouço da LSF a) pode abarcar inúmeras possibilidades de estudos em Linguística Aplicada; b) oferecer contribuições teóricas para os mesmos; c) ser retroalimentado nas/por essas pesquisas; d) ser trabalhado de forma multidisciplinar. Este último item coaduna-se à proposta de agenda da ACD, a qual serve também de base à presente pesquisa.

1.2 A Análise crítica do discurso

*“As pessoas são o que elas são, né? Seria impossível por exemplo um dentista dando uma entrevista sem notar se o entrevistador tem aparelho, tem um negocinho vermelho, etc, etc. Ou você tá entrevistando um psicanalista e o psicanalista não olhar o gestual. Então você não pode se distanciar daquilo que você faz. A gente não pode dissociar aquilo que a gente é daquilo que a gente sabe.”
(Raquel Bittencourt)*

Abordo nesta seção os principais pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), com o objetivo principal de apresentar seus precedentes históricos, além de trazer alguns dos conceitos da ACD aplicados a este trabalho, tais como noção de discurso e interdiscursividade; prática discursiva e prática social; noções de ideologia, hegemonia e resistência. Seguindo o que foi feito na seção de LSF, relacionarei estes conceitos aos objetivos desta pesquisa.

1.2.1 Dos precedentes históricos à consolidação da ACD

Se a ciência se desenvolve a partir de confirmações de uma verdade já estabelecida, por outro lado, espera-se que essas verdades sejam sempre confrontadas, para serem reafirmadas ou refutadas. Tal característica não é comum apenas no paradigma Positivista: mesmo os paradigmas alternativos a essa visão de ciência aderem ao “desenvolvimento” de suas agendas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, também o paradigma Qualitativo tem se desdobrado, e diferentes abordagens, como o Construtivismo Social, o Pós-Positivismo, a Teoria Crítica e ainda a Feminista-Pós-Estrutural são algumas que emergem no contexto Pós-Moderno (DENZIN; LINCOLN, 2006; ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

A Teoria Crítica, na qual se concentra nossa atenção, aborda dois tipos de análise: um interno, relacionando-se aos dados e à argumentação dos achados; e outro externo, que se relaciona às condições de regulação social, desigualdade e poder. Contudo, é a motivação política que difere essa das demais abordagens do Paradigma Qualitativo, já que não pretende ser nem objetiva nem neutra (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pertinência dessa contextualização paradigmática deve-se à inscrição teórica deste trabalho: é nessa visão do Paradigma Qualitativo, a Teoria Crítica, que se inscreve a Linguística Crítica, da qual nasceu a **Análise Crítica do Discurso**.

A Linguística Crítica (LC, de agora em diante) surgiu no final dos anos 1970, como uma linguística instrumental para a teoria de Halliday (FOWLER, 2004). Na prática, essa perspectiva crítica busca observar que objetos da realidade estão distorcidos e de que modo se apresentam como realidade para, a partir disso, possibilitar a reformulação do que foi distorcido, o que levaria à ideia de emancipação. Desafia, portanto, o senso comum, desnaturalizando as questões tidas como certas e inquestionáveis. Nessa concepção crítica, não há uma realidade pronta, acabada, tampouco imutável (SANTOS, 2009).

A LC divide-se em três momentos distintos. O primeiro surge quando o termo, cunhado por Fowler e Kress, aparece pela primeira vez em “Linguagem e Controle”, em 1979. Assim como em Halliday, a premissa básica dessa teoria é a linguagem como prática social, cujo significado linguístico é carregado de ideologia.²⁰ Ademais, a LC assume uma natureza interdisciplinar: conceitos de outras teorias linguísticas além da Sistêmico-Funcional; e noções de outras áreas diferentes da Linguística são agregadas à teoria (atos de fala e modalidade são exemplos de outras categorias linguísticas; discurso e ideologia são exemplos de conceitos provenientes da filosofia e da sociologia).

O segundo momento que marca a LC é o surgimento da Análise Crítica do Discurso (ACD). Fairclough (2001) considera que a LC tende a enfatizar demais o texto e relegar a segundo plano os processos de produção e interpretação do mesmo, assim como tende a negligenciar o discurso como domínio em que se realizam lutas sociais (p. 49-50). Defende ainda que a interpretação é um processo ativo e que o leitor/intérprete constrói sentidos a partir também de sua posição social e dos recursos que usa para a leitura/análise de um texto. Assim, as ideologias na perspectiva de Fairclough não são dadas tacitamente pelos textos: a produção dos efeitos ideológicos também é dinâmica.

Em 1985, Norman Fairclough descreveu a função de um analista inscrito na agenda da ACD do seguinte modo: a) relacionar o micronível da ordem social (o uso da linguagem, discurso, interação verbal, comunicação) e o macronível da análise (poder, dominação, desigualdade entre grupos sociais); b) desnaturalizar assunções já naturalizadas por um grupo; c) vislumbrar as mudanças sociais através das mudanças discursivas. Por isso, agregar os objetivos críticos em uma análise do discurso é possibilitar uma análise de interações verbais como fenômenos associados às estruturas sociais, saindo da enunciação para o discurso.

²⁰ Este conceito será trabalhado detalhadamente na seção 1.2.6 abaixo.

A ACD se consolidou como disciplina no terceiro momento da LC, quando Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram em um simpósio realizado em janeiro de 1991, em Amsterdã (RAMALHO; RESENDE, 2005). Esse momento é marcado por uma releitura da teoria a partir das críticas de Fairclough. Os membros da LC a redesenham, propondo uma abordagem que denominaram de “Semiótica Social” (Hodge & Kress, 1989; Fowler, 1998, citados em Fairclough 2001). Diferentemente da LC, a ACD se concentra a) na variedade de sistemas semióticos; b) na produção e na interpretação textual; c) no desenvolvimento de uma teoria social do discurso concentrada na luta e mudança histórica no discurso; d) desenvolver uma teoria de gênero e discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51).

Inserida na Semiótica Social, a ACD defende a importância da interdisciplinaridade na aplicação de suas investigações, dialogando com diferentes áreas, como a Psicologia Social, a Sociologia, a Teoria Política, entre outras correntes. A incorporação de outras áreas e o fato de valer-se apenas da linguagem verbal faz da ACD uma vertente peculiar dentre as que surgiram a partir de então.

Em síntese teórica, a ACD aborda problemas sociais; defende que as relações sociais são discursivas; que o discurso constitui a sociedade e a cultura; que este realiza um trabalho ideológico; que é histórico; que a relação entre texto e sociedade é mediada; que a análise do discurso é interpretativa e explanatória; que o discurso é uma forma de ação social (FAIRCLOUGH; WODAK, p. 271-280, *apud* DIJK, 2010, p. 115). Trata-se, portanto,

“de uma proposta que com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (RAMALHO; RESENDE, 2005, p. 11-12)

1.2.2 O modelo tridimensional da ACD

Para a ACD, qualquer evento discursivo é simultaneamente um *texto*, uma *prática discursiva* e uma *prática social*: o chamado *modelo tridimensional* do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Cada dimensão pode ser resumida da seguinte forma:

- Discurso como *texto*: dimensão que aborda os aspectos linguísticos propriamente ditos. Nesta dimensão, o objetivo do analista é captar os significados literais do texto.
- Discurso como *prática discursiva*: concentra-se na produção, distribuição/leitura e consumo/interpretação dos textos e nos aspectos sociais e institucionais que os envolvem.
- Discurso como *prática social*: aborda o que as pessoas efetivamente fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social em atividades que englobam aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100-126).

No enquadre teórico-metodológico de Fairclough (1999), o conceito de prática social era visto como central à compreensão do mundo social, e as análises discursivas em ACD partiam do discurso como *um* momento da prática social. Tal concepção foi retomada em 2001 e atualizada em 2003 por Fairclough. Agora a linguagem passa a ser entendida como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros momentos da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2); e as três dimensões são de essencial importância a explicitação dos ambientes particulares em que os textos foram produzidos (MEURER, 2004).

Essas concepções, aplicadas a uma construção discursiva que compõe o *cópus* desta pesquisa, poderiam ser representadas no quadro 4.:

(Eu) não dou opção teórica para o aluno		
Ator Circ. Proc. Meta Cliente		
Dimensão textual	Dimensão discursiva	Dimensão social
- Sistema de Transitividade: - concentração nas escolhas léxico-gramaticais; - Orientador como ator do processo; - aluno como receptor.	- sujeito discursivo que produz um discurso oral em uma interação face a face. - gênero entrevista - imagem centrada no produtor (orientador) - propósito: falar sobre seu próprio papel social (orientar); - faz interdiscurso com um paradigma científico que é organizado em blocos de conhecimentos (especialização)	- compõe o quadro docente de um determinado programa de pós-graduação, atuando em uma linha de pesquisa que restringe atuação em outras escolhas teóricas; - programa de pós-graduação inserido em contexto político maior, que decide como o mesmo deve funcionar, e que pode vetar o funcionamento do programa, caso não se adeque a tais decisões; - cultura acadêmica historicamente construída de aluno como sujeito sem autonomia.

Quadro 4: Modelo tridimensional de Fairclough aplicado ao *cópus*

1.2.3 Noções de discurso, interdiscurso e contradiscurso

A concepção de *discurso* na ACD pauta-se no uso da linguagem como uma forma de prática social. Nessa abordagem, a linguagem é vista tanto como prática de *representação* como prática de *significação* do mundo em uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Como forma de comportamento social, o discurso é sócio-historicamente situado, e pode envolver a linguagem e outras semioses, como linguagem corporal e imagens visuais, e ainda outros elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003)

Fairclough distingue duas formas de discurso: o substantivo abstrato, definido como uso da linguagem concebido como prática social; e o substantivo comum, definido como modos de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular (2001, p. 39; 2003, p. 3-4). No presente trabalho, essa segunda noção de discurso será abordada em termos de “construções discursivas” ou “recortes discursivos”, para facilitar a distinção entre esta e a primeira noção de discurso.

O conceito de *ordem do discurso* de Fairclough (2003) confirma a concepção proposta por Foucault (2009): trata-se de uma configuração específica de práticas discursivas de um determinado grupo social, em um determinado domínio, e que estabiliza parcialmente o sistema de diferenças que constitui determinado grupo.

Fairclough posiciona-se a favor de uma visão dialógica e polifônica da linguagem, e, para ele, os discursos atuais respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores. Ideia essa proposta por Bakhtin, e que Fairclough estende às vozes (assim como os discursos, elas respondem a vozes anteriores e antecipam outras).

Esse conceito de discursos/vozes antecipados e/ou retomados foi atualizado na ACD sob a nomenclatura *interdiscursividade*, ou intertextualidade constitutiva. O interdiscurso se refere à dinâmica interna da construção dos discursos, retomando temas/ideias de um discurso preexistente, citando-o ou aludindo-o (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159-166).

Um exemplo de interdiscursividade encontra-se na fala de Paulo. Ao dizer “não concordo com o tempo de apenas 2 anos para realização de um mestrado”, Paulo faz alusão ao discurso defendido pela Instituição em que atua, registrado no regimento interno, documento regulador do Programa de Pós-Graduação em Letras: “Art. 22 - O PPGL constará de aulas formais, de participação em seminários, de atividades de pesquisa e da elaboração de dissertação (caso do Mestrado) e de tese (caso do Doutorado), sobre tema ligado à área de

concentração, devendo ser integralizado **em até 24 (vinte e quatro) meses, no caso do Mestrado**, e 48 (quarenta e oito) meses, no caso do Doutorado.

Cabe aqui inserir o conceito de um termo já disseminado nos estudos em ACD e encontrado em Foucault (2010): o *contra-discurso*. Em Foucault, a expressão refere-se a uma espécie de discurso contra o poder, situada na construção discursiva dos prisioneiros, exposta na voz dos delinquentes, não em uma construção discursiva *sobre* a delinquência, mas expresso *pela voz* daqueles sujeitos postos à margem (p. 72). Nos termos da ACD, esse contra-discurso baseia-se na resistência ao discurso hegemônico, e pode conferir valor de emancipação – item da agenda da ACD.

Assim, dar voz a determinados sujeitos não significa, nesta perspectiva, deixá-los falar, mas dar evidência, abrir espaços de discussão para aquilo que esses sujeitos, em sua prática, têm a dizer sobre a mesma, segundo a metáfora das “vozes do sul” (MOITA-LOPES, 2006; SANTOS, 2009).²¹

1.2.4 Contextualizando o Sujeito da ACD

O *Sujeito* da ACD é discursivo e social, sendo potencialmente transformador. Discursivo, porque, em uma análise, pode ser depreendido do texto através das marcas linguísticas ali deixadas, distinguíveis através de recursos sócio-cognitivos a elas subjacentes. Social porque situa, no evento discursivo, sua posição nas relações de poder de uma determinada formação social. Assim, não é totalmente dominado pelo discurso, tampouco o domina: ocupa uma posição intermediária, dialética na sua produção (FAIRCLOUGH, 2001).

Por ser social, está contextualizado, nesta pesquisa, na pós-modernidade. O sujeito da pós-modernidade é descentralizado e cambiante. Na contemporaneidade, extingue-se uma identidade essencial e assume-se uma identidade fragmentada, que não recebe mais o teor de um “eu coerente”; ou seja, são “identidades”, vistas como uma formação contínua diante das formas como os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam, podendo, inclusive ser contraditórias (HALL, 2006).

À semelhança do conceito de *identificação* (uma identidade possível em determinado contexto), que responde às mudanças sociais na Pós-Modernidade, os *papeis sociais* também

²¹ “Norte” e “Sul”, nesta pesquisa, são metáforas para as Américas, representando as relações de poder entre elas, usadas principalmente por teóricos das Ciências Sociais. Rajagopalan e Moita Lopes são alguns linguistas que utilizam este termo no Brasil. Boaventura Santos também desenvolve o tema.

mudam. Assim, se temos um novo sujeito, um sujeito fragmentado, tal processo de hibridização também alcança esses papéis sociais. Os *processos de hibridização* são socioculturais, cujas práticas, antes distintas, passam a combinar-se e se reconfigurar, gerando novas estruturas, objetos e práticas.

Este conceito, que emerge na contemporaneidade, é visto como movimento de mescla e de trânsito em nível de práticas sociais, dentre as quais faz parte o discurso. Assim, mesclas de saberes (erudito e popular) e de culturas (conceitos orientais assumidos no Ocidente) são exemplos que levam a considerar um objeto em processo de hibridização (HALL, 2006; MAGALHÃES, 2001).²²

As práticas sociais também agregam valores, estes, organizados na forma de *formação ideológica*: visão de mundo de uma determinada classe social, um conjunto de representações que revelam a compreensão de uma determinada classe sobre o mundo (FIORIN, 2007).

As práticas sociais incluem, nas atividades cotidianas, o uso de textos (MEURER, 2004, p. 138),²³ possibilitando a *construção discursiva*, a qual se dá nos espaços de subjetivação. O conceito de *subjetividade*, nessa perspectiva, encontra-se em uma dimensão mais pessoal do “eu”. Embora possa ser atravessada por representações diferenciadas, ou práticas sociais diferenciadas que o sujeito do exterior produz, a subjetividade pode ser definida na forma de categoria psicológica.

Já a *construção de sentidos* ocorre no nível de interpretação. Esta acontece em nível semântico, a partir das pistas oferecidas pelos construtores do discurso, somadas aos recursos sócio-cognitivos do intérprete, visto também como sujeito social, carregado também de crenças (FAIRCLOUGH, 1992, p. 173).

Construção discursiva e construção de sentidos são dois conceitos que podem ser aliados a uma outra característica da(s) identidade(s) dos sujeitos da pós-modernidade: a *reflexividade*. Esse conceito abarca a ideia de que as identidades se constroem em um modelo reflexivo, e, ao contrário das sociedades tradicionais, os sujeitos podem revisar a maioria dos aspectos da atividade social, à luz dos novos conhecimentos gerados e disponibilizados pelos sistemas especialistas, assim como, escolher seus estilos de vida e modificar as imposições, por exemplo (GIDDENS, 1991).

Ramalho & Resende (2005) questionam esse conceito, por se basear apenas em aspectos positivos da nova ordem mundial, concordando, portanto, com a crítica que

²² A Expressão “híbrido” é evitada por desconfigurar o conceito, já que pode sugerir um sentido de “acabado”. Assim, prefere-se a expressão *processo de hibridização, ou de hibridismo* (Magalhães, 2001).

²³ No texto, o sujeito deixa de ser empírico para *se* representar e representar seu mundo e suas vivências usando os recursos linguísticos como pistas para o reconhecimento desse seu mundo.

Chouliaraki & Fairclough (1999) fazem à reflexividade proposta por Giddens. Para estes autores, a reflexividade da Pós-Modernidade é em si um produto, já que foi externalizada: junto com as construções sociais em que os sujeitos são inseridos, os atores recebem também as informações de que se valem para a reflexividade (1999, *apud* RAMALHO; RESENDE, 2005). As pesquisadoras brasileiras ampliam a argumentação defendendo que, dependendo da posição social de determinado sujeito, seria improvável a liberdade de refletir sobre seu contexto de situação, conforme o exemplo dos moradores de rua (*idem*, p.31-33).

Pelo fato de o sujeito discursivo permear e ser permeado pelas ordens do discurso, sendo histórico-socialmente situado, considere relevante abordar alguns aspectos do sujeito da contemporaneidade, e de conceitos que o envolvem, como construção discursiva, práticas sociais; bem como explicar terminologias aplicadas às etapas de interpretação e explicação deste trabalho, como construção de sentidos, processos de hibridização e pós-modernidade.

Entretanto considero necessária a abordagem de outros conceitos, como representações ideológicas, hegemonia e poder, já que serão retomados na análise da terceira dimensão, a social, que busca uma explicação para o evento discursivo, concentrando-se nas práticas sociais.

1.2.5 Representações ideológicas, hegemonia e resistência

O conceito de *Ideologia* adotado em ACD relaciona-se a construções de práticas sociais que partem de perspectivas particulares, suprimindo contradições, antagonismos, dilemas e defendem os interesses e projetos dos grupos dominantes. Está definido em Fairclough como “Representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração” (2003, p. 218).

Nessa perspectiva, a ideologia é interpretada em seu uso efetivo entre sujeitos distintos em situações e efeitos específicos, e, por isso, está diretamente ligada ao discurso, e não à linguagem. Por isso “não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não, examinando-o isolado de seu contexto discursivo.” (EAGLETON, 1997, p. 22)

De acordo com a postulação althusseriana, de orientação Marxista,²⁴ o sujeito reproduz aquilo que lhe foi sumariamente posto (1985). Aqui reside uma diferença básica entre a postulação de Althusser e Foucault sobre o Poder. Aquele diz que o Poder emana do

²⁴ Esta concepção se difere da filosofia idealista e da psicologia, as quais localizam a ideologia na consciência.

Estado para os Aparelhos Ideológicos (a escola, a igreja...) vindo, portanto, *de cima para baixo*. Este pensa no Poder enquanto inserção na própria sociedade, onde não há divisão entre os que O têm e os que não O têm. Para Foucault, o poder circula, se movimenta nas e com as relações.

Apesar de Foucault (1979) considerar que os Aparelhos Ideológicos do Estado “não esgotam o campo de exercício e de funcionamento do saber” (p. 75), concorda, no mínimo, que o Poder é manifestado nas diversas instâncias, e ainda que não se saiba exatamente quem o detém, sabe-se quem não o tem.

Diferentemente da posição exclusivamente althusseriana ou foucaultiana, Fairclough postula que a relação entre o simbólico e o material é dialética, ou seja, relacionam-se de forma recíproca. Propõe, pois, um equilíbrio entre ambas. Ele diz:

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem os resultados dos eventos passados, como nas condições para os eventos sociais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119)

Na ACD, o Poder está associado ao poder de uma posição social. Por isso a escola, por exemplo, pode servir para uma doutrinação das ideologias vigentes. Nesse sentido é difícil distinguir entre a aprendizagem e a doutrinação dessas ideologias de grupos (ou organizações) que detêm o poder em determinada sociedade: “ou uma aprendizagem que impede que os alunos desenvolvam seu potencial crítico” (DIJK, 2010, p. 21).

Contudo, há que se destacar que nem todo sistema rígido de crenças é ideológico. O discurso só é ideologicamente investido quando incorpora significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder (EAGLETON, 1997; FAIRCLOUGH, 2001). Cabe, portanto, à teoria da Ideologia, “auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada praticamente tal libertação diante de crenças letais” (1997, p. 195), concepção essa também assumida na ACD, e que terá continuidade na subseção que segue.

Cabe à ideologia o papel de sustentar as relações assimétricas de poder, reproduzindo a ordem social dos grupos dominantes e os indivíduos que a eles pertencem. Esse poder é estabelecido e/ou reproduzido, não pelo uso da força, mas pelo consenso, mediante “concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento”, a que se nomeia, nos termos de Bourdieu, *hegemonia* (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Nessa perspectiva de Ideologia, as interações verbais, ou interações de nível micro, assumem marcas das relações macro. E a naturalização acontece quando os interesses da classe ou grupo social particular deixam de ser restritas ao grupo que os geraram e passam a

ser assumidos pela estrutura social como um todo, no senso comum, como algo comum a todos e natural para todos (FAIRCLOUGH, 1997; THOMPSON, 2009).

Entretanto, há que se distinguir esse tipo de poder do que Dijk chama de “poder necessário”: o exercício de educação exercido pelos pais e professores; o de informação exercido pela mídia; o do governo pelos políticos; o de proteção pela polícia; o de cura pelos médicos. A questão se torna alvo de reflexão quando os sujeitos desses processos abusam desse poder, o que é denominado por Dijk de Dominação; ou o poder distribuído desigualmente na sociedade (DIJK, 2010, p. 27).

Na ACD de Fairclough, só é produtivo falar de hegemonia se for de forma a pensar na resistência a certas formas de manifestação de poder. Nessa perspectiva, os focos de luta estão “sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (2001, p.122). Assim, o grande desafio da ACD é desnaturalizar os discursos amplamente difundidos na sociedade, de forma que a criticidade promova possibilidade de encontrar os pontos de instabilidade, rompendo as relações de poder pré-estabelecidas, já que é pela naturalização dos discursos, e pelo consenso, que as relações assimétricas de poder são estabelecidas e consolidadas, perpetuando a hegemonia (FAIRCLOUGH, 1997).

Esse equilíbrio, contudo, é sempre instável, já que a hegemonia ocorre em constante disputa “sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos”, e pode enfrentar resistência, visto que os atores, principalmente representantes das instituições da sociedade civil, podem discursivamente desnaturalizar esses pontos de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Essa rearticulação discursiva pode materializar novas formas de relações de poder - que estão em constante disputa.

Entretanto, essa resistência precisa ser pensada cuidadosamente, pois

“Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas do discurso investidos ideologicamente a que são submetidas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.120)

Para a ACD essa hegemonia não tem valor final e acabado, apesar de emergir da naturalização dos valores dominantes.²⁵ Se as convenções discursivas naturalizadas são eficazes para fazer perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia, “um objetivo importante da luta hegemônica é a desnaturalização de convenções existentes e as sua substituição por outras” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80)

É no *Realismo Crítico* que Fairclough encontra uma orientação epistemológica para a proposta de mudança social. O Realismo Crítico considera a vida como um sistema constituído de várias dimensões, com estruturas distintas, mecanismos particulares e poder gerativo onde a realidade é estratificada. Isso promulga à atividade científica o comprometimento de revelar os níveis mais profundos da realidade, assim como identidades, estruturas e mecanismos, visíveis ou não (RAMALHO; RESENDE, 2005; PAPA, 2008).²⁶

Aporta-se, portanto, no realismo crítico, em uma releitura de Baskar, uma proposta emancipatória que sugere: a) os reais interesses de um grupo; b) possuir poder e oportunidade de agir sobre eles; e c) estar disposto a agir sobre eles (PAPA, 2008). Nessa teoria, pois, está o cerne da desnaturalização dos discursos que giram em torno de representações assimétricas de poder. O que parece encontrar eco em Santos, quando diz que “a análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, 2009, p. 35).

A ACD é uma teoria de análise linguística e semiótica, na qual tanto a sociedade constrange o texto quanto o texto desencadeia efeitos sociais. Por isso, a desnaturalização de concepções no texto pode provocar mudanças no nível do discurso, constituindo-se uma estratégia de resistência, podendo interromper um ciclo (RAMALHO; RESENDE, 2005). É nesse sentido que jaz na ACD o conceito de conhecimento como um bem (DIJK, 2010).

Observa-se, afinal, que o objetivo central da ACD é uma análise de nível micro que possibilite desvelar ideologias subjacentes às construções discursivas, levando-a ao nível macro de forma politicamente conscientizadora e emancipatória. Para cumprir tais fins, alguns passos são imprescindíveis na análise de um discurso, sendo funções do analista: 1) partir da percepção de um problema relacionado ao discurso na perspectiva da vida social; 2) observar

²⁵Diferentemente dos conceitos desenvolvidos aqui, Santos defende que as classes dominantes não estão mais interessadas pelo consenso, já que estão seguras da falta de alternativas para as ideias e soluções que defendem. Por isso, Santos defende que a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, passando a se assentar na resignação. Defende, ainda, que a teoria crítica deveria estar disposta a lutar não mais contra a hegemonia, mas contra a *resignação*, tirando o sujeito do lugar de espera para o lugar de esperança. (2009, p. 35-36)

²⁶ Papa, que nos trabalhos seguintes voltou a ser referenciada como IBARRA, dedica um capítulo do livro aos pressupostos teóricos do Realismo Crítico.

quais características nas redes de práticas sociais impedem a superação do problema; 3) verificar as funções do problema nas práticas discursiva e social; 4) especular sobre possíveis maneiras de superar os obstáculos; e 5) refletir sobre a análise realizada (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60-66)

Essas concepções serão retomadas em nível prático e aplicadas ao conteúdo desta pesquisa, nos capítulos de interpretação e explicação dos dados.

1.2.6 Aplicações e implicações da ACD.

No contexto desta pesquisa, o *discurso* foi o produzido a partir de uma entrevista, em uma interação verbal aberta, e descrito pela léxico-gramática como suporte para análise textual para posterior interpretação e a explicação. Como *prática discursiva*, o discurso foi interpretado a partir dos aspectos referentes à sua produção, baseado na pergunta: “o que os sujeitos dizem sobre seu fazer?”, buscando observar questões de ordens do discurso e de interdiscursividade. Como *prática social*, os discursos foram explicados a partir do campo de atuação dos atores sociais envolvidos no processo: sujeitos que cumprem o papel social orientar, respondendo à pergunta: “como ideologia e poder estão inseridos neste processo?”.

Além dessa abordagem tridimensional do discurso pautada em Fairclough, os demais conceitos encontrados nesta seção, como ideologia e poder; hegemonia e resistência; sujeito e subjetividade; e pós-modernidade vieram para apoiar o entendimento das análises e das discussões dos capítulos de análise desta pesquisa, já que os termos são bastante recorrentes. Além disso, serve como apoio para a contextualização e interpretação das análises a última seção deste capítulo, que visa a abordar o desenvolvimento da prática social orientar no Brasil.

1.3 Orientar como prática social no Brasil

Pela natureza multidisciplinar da Teoria de base desta pesquisa, a presente seção contextualiza a prática social orientar no Brasil a partir de uma revisão empírica e histórica. Os conteúdos básicos dessa revisão empírica geralmente surgem associados a abordagens teóricas do campo da Educação. Aqui, entretanto, essa revisão será pensada de forma integrada às propostas teórico-metodológicas desta pesquisa, postura assumida também em relação aos conceitos sociológicos e filosóficos. Assim, todas e cada uma dessas concepções estarão presentes neste capítulo em proposta (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Fowler, proponente da Linguística Crítica (LC), observa que as análises publicadas neste campo têm um teor fragmentário, já que tendem apenas a esboçar o pano de fundo do texto, tanto pela falta de espaço para desenvolver as contextualizações, quanto por presumir que o leitor dispõe de conhecimentos sobre os contextos e os gêneros trabalhados. A transitoriedade dos materiais tratados, segundo ele, faz dessa economia um perigo, visto que os leitores de outros contextos sócio-histórico-culturais não terão acesso amplo ao estudo em questão. Sobre isso, Fowler questiona:

quem, no início do século XXI, irá lembrar dos ministros britânicos demitidos nos anos 1980, ou dos líderes da Campanha de Desarmamento Nuclear, ou dos principais protagonistas da ‘Greve dos Mineiros’ ingleses (Que greve dos mineiros?)? Creio existir um grande perigo de que os textos sobre lingüística crítica se tornem rapidamente opacos como resultado da suplantação histórica. (2004, p. 214)

Penso que este é um bom argumento para iniciar uma contextualização empírica de como se desenvolveu, aqui no Brasil, historicamente, a pós-graduação e, com ela, a função “orientar”. E, para isso, valho-me de uma fonte-base, organizada por Bianchetti & Machado (2006), na qual pesquisadores renomados aqui no Brasil, como Alvez-Mazzotti, Saviani e Severino, desenvolvem temas que vão desde o desenvolvimento histórico da pós-graduação em nossas universidades, até relações interpessoais no processo de orientar, passando por críticas ao sistema educacional e por concepções de escrituras de teses e dissertações. Além desses, diálogo com outros que abordem temas relacionados a fim de ampliar as discussões.

Esta não pretende ser uma seção-resumo dos textos em questão, mas uma contextualização tanto da função “orientar” quanto do contexto político-educacional em que se insere, começando, portanto, pelo segmento educacional em que se insere.

1.3.1. Definindo a nomenclatura

Os cursos de pós-graduação são aqueles realizados após a graduação, dividindo-se, aqui no Brasil em pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. O primeiro é considerado uma extensão da graduação, com vistas a contribuir para a formação profissional básica obtida no respectivo curso de graduação. Cumpre, portanto, o objetivo de aperfeiçoar (aprimorar) e especializar (aprofundar) o conhecimento do aluno. A pós-graduação é considerada efetivamente uma pós-graduação no nível *stricto sensu*. Este nível está dividido nos cursos denominados *mestrado* e *doutorado*, e se concentra na formação acadêmica, cujo objetivo é a formação de pesquisadores. Assim, a pós-graduação *lato sensu* define-se pelo ensino (tendo a pesquisa como mediação) e a *stricto sensu* define-se pela pesquisa (tendo o ensino como mediação).

Exatamente pelo fato de a pós-graduação *stricto sensu* objetivar a pesquisa, e não o ensino, foi estabelecido o termo Programa de Pós-Graduação — no lugar de curso de pós-graduação *stricto sensu* (ou Programas de Estudos Pós-Graduados, em alguns casos), contrapondo-se ao termo Curso de Especialização ou Curso de Aperfeiçoamento. Assim, o programa de Pós-Graduação centra-se no o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação (no mestrado) ou na tese (no doutorado) (SAVIANI, 2006, p. 136-138).

Esta distinção encontra-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei infra-institucional de número 9394/96, promulgada em vinte de dezembro de 1996: o artigo 44 destaca que a educação superior abrangerá cursos e programas, consolidando a história desenvolvida na prática das Universidades, conforme detalhado a seguir.

1.3.2 Antecedentes históricos

Como um país historicamente colonizado, e devido ao pouco interesse da metrópole portuguesa em criar universidades em territórios além-mar, apenas após a proclamação da independência é que foi iniciada uma trajetória no sentido de inaugurar o ensino superior aqui no Brasil, trajetória essa pontuada a seguir:

- 03/05/1823: Inauguração de uma Assembleia Constituinte e posterior aprovação de um projeto de criação de duas universidades (uma em São Paulo e outra em Olinda);
- 12/11/1823: Dissolução da Assembleia Constituinte;
- 1824: Constituição do Império Brasil outorgada por Dom Pedro I, que em nada referia a questão da universidade no Brasil;
- Final do Império à Primeira República: vários projetos de criação de universidades, sem êxito, com paralelas e isoladas iniciativas dessas fundações no âmbito particular;
- 7/09/1920: decreto que cria a Universidade do Rio de Janeiro pela agregação de três faculdades já existentes, através do decreto 14.343;
- 11/04/1931, após Revolução de 1930: decreto 19.851 que estabelece regime universitário no Brasil, com cursos situados no nível de graduação, com formação de espontânea²⁷ dos pesquisadores e professores da própria universidade (através de agregação de alunos recém-formados pelos catedráticos), situação vigorada até os anos 1960. (SAVIANI, 2006, p. 138-140)

Após esse período de implementação da Universidade no Brasil, três foram os períodos que desenharam a história da Pós-Graduação: o primeiro, chamado por Saviani (2006) como o período heróico, foi aquele de *implantação*, datada de 1965, e que não contava com qualquer antecedente. Aqui, iniciaram os programas os mestres e doutores formados no exterior e depois os alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país (p. 140). Citem-se, nesse período, a PUC-SP e a PUC-RJ. A segunda fase, a de *consolidação e de expansão*, no meado da década de 1970, na qual vários Programas foram abertos em todo o Brasil. As Federais do Paraná, de São Carlos, do Rio Grande do Sul, do Ceará, do Rio Grande do Norte, são alguns exemplos.

A *situação atual* dos programas de pós-graduação no Brasil receberá nossa concentração, porque, além do destaque histórico, receberá uma contextualização política, conforme subseção a seguir.

²⁷ Tratava-se de uma espécie de formação em serviço, em que o aluno que se destacara era convidado pelo catedrático para auxiliá-lo, sendo preparado para reger a cadeira como livre-docente com a perspectiva de tornar-se também um catedrático. Nesse processo, havia casos de estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, casos de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras.

1.3.3 A CAPES e a Pós-Graduação no Brasil

O ideário neoliberal, que chegou ao Brasil, trouxe consigo não apenas a reorientação do papel do Estado nas diversas dinâmicas sociais, como política e economia, mas também, como seria de se esperar, e já que faz parte da sociedade, nas dinâmicas da educação superior. Assim, a pós-graduação no Brasil foi regulamentada em nível estatal, com a criação da CAPES (MAZZILLI, 2009).

A CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é um órgão do Ministério da Educação responsável pela avaliação e acompanhamento dos programas de Pós-Graduação no Brasil. Tem por atribuições a regulamentação, avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de pós-graduação.

Têm-se, nesse sentido, duas óticas para o estabelecimento da CAPES enquanto órgão fomentador e regulador, em forma de tensões: a ótica da própria Fundação e a ótica dos programas. Aqui, exponho, com o objetivo de situar, e não de levantar críticas, um pouco das duas óticas. Isto porque o corpúsculo selecionado para esta pesquisa não se refere primariamente a essas tensões. Mas ao trazer a contextualização pela voz dos programas e de seus representantes, a tensão certamente emergirá.

1.3.3.1 CAPES: breve histórico

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, no segundo governo de Getúlio Vargas, pelo decreto nº 29.741. Seu objetivo era oferecer pessoal especializado de forma a atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados objetivando o desenvolvimento do Brasil, em um contexto de industrialização, cuja complexidade pública revelou necessidade de formação de especialistas e pesquisadores em diversos ramos de atividade.

Em 1970, deixa de ser diretamente subordinada à Presidência da República e, pelo Decreto 74.299, passa a ser órgão central superior, com autonomia inclusive financeira e tem, ainda naquele ano, sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Após estabilidade da fundação, nos anos 1980, passa por crise provocada pelo governo Collor (o então presidente da República Luis Fernando Collor de Mello), que, com a medida provisória nº 150, de 15 março de 1990, provoca a extinção da CAPES.

Com o apoio do Ministério da Educação, as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica, conseguindo recriar a CAPES, através da Lei nº 8.028, em 12 de abril de 1990. Mas foi em 1992, através da lei nº 8.405, de 09 de janeiro, que a CAPES passa a ser instituída como Fundação Pública, recebendo novo vigor.

Isso ocorreu no ano de 2009, através da Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. A CAPES, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação, passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Segundo a própria CAPES, suas atividades podem ser agrupadas em linhas de ação, desenvolvidas por um conjunto estruturado de programas:

“avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância”

Ainda segundo a CAPES, a avaliação serve de instrumento para a busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais; e os resultados dessas avaliações baseiam a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento, como bolsas de estudo, auxílios e apoios.

Os dados estatísticos, extraídos do I Volume do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, revelam que em 2009

“Havia 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado.” (2010, p. 45)

Tais dados revelam tanto o crescimento quantitativo da pós-graduação no Brasil, em todos os níveis, quando a necessidade de estudos sistematizados de levantamentos pormenorizados, levando-se em contra os diversos atores inseridos no processo e no plano.

1.3.3.2 As vozes que não ecoam no Sistema

Em síntese dos objetivos do PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação), a CAPES pretende um crescimento dos titulados no Brasil, até 2020. Monta, para isso, o atual panorama tanto da educação básica quanto do ensino superior; mostra a situação dos discentes e dos docentes; contabiliza os programas, as áreas, e até mesmo as estratégias que visam a reduzir a faixa etária dos titulados no Brasil, objetivando mais tempo de pesquisa dos mesmos. É notável, contudo, que a CAPES, apesar de situar os docentes nos programas, não os situa em contexto de orientação, o que revela que a orientação enquanto papel social não está institucionalmente refletido.

Nem pelo Sistema, nem mesmo pelo contexto acadêmico: esta é uma das críticas encontradas na coletânea organizada por Bianchetti & Machado (2006). Na voz de Bianchetti, o processo de orientar é um assunto que demanda pesquisas, já que a função é encarada como uma atividade simples e inerente ao pesquisador: “é como se ele, tendo transposto o limiar da pós-graduação, tendo conseguido o grau de doutor, automaticamente alcançasse a qualificação para orientar. Num passe de mágica o orientando se transforma em orientador” (2006, p. 172).

A crítica que se aponta aqui é que a função do orientador tem recebido poucos destaques nas discussões acadêmicas. Bianchetti ressalta que desde a implementação da pós-graduação no Brasil, em 1965, até a metade da década de 1990, poucas são as pesquisas registradas, ou o “escrito-pesquisado” sobre a função orientar, envolvendo a função em si e os atores que dela fazem parte.²⁸ Ainda assim, a partir da década de 1990, quando a função passou a receber maior atenção, aponta Bianchetti, tais trabalhos não se constituíram em campo de pesquisa, mas ganharam teor de “memórias”, “diários”, enfim, de reflexões pessoais (BIANCHETTI, 2006, p. 175).

Segundo Horta, os programas que obtiveram conceitos mais altos na avaliação da CAPES, à época em que escreveu o prefácio para o livro organizado por Bianchetti & Machado (2006), foram os mesmos que receberam notas abaixo da média em relação às atividades diretamente ligadas à orientação. Esses programas têm tempo médio de titulação mais alto, baixo índice de matrículas por docente e número de titulados por docente abaixo da média, o que levou Horta a constatar que o que mais pontua, de fato, esses programas de pós-

²⁸O autor cita os trabalhos de Eco (1983), Castro (1978) e Boaventura (1971).

graduação é a *produção bibliográfica*. Possibilitando a reflexão de que o *processo de orientação* em si esteja “em baixa” (2006, p.10).

Ao falar sobre o “dever publicar” *nos, pelos e para* os programas, Evangelista defende que é muito difícil encontrar um equilíbrio entre a necessidade de publicar e os demais segmentos da vida do ator social orientador, que também é professor, é pesquisador, é aprendiz... (in: BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 297-300).

Estas, portanto, são algumas das críticas feitas pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais. São diversos profissionais que formulam queixas sobre o posicionamento da CAPES, que estaria deixando em segundo plano as relações efetivamente vivenciadas pelos programas, bem como suas necessidades locais, contextuais e, principalmente educacionais, já que esse órgão estaria cedendo ao contexto pós-moderno e globalizado.

Ao tratar o tema, Bianchetti conta que “Frigotto (1997) rebela-se contra uma imposição burocrático-uniformizadora, externa aos programas, que desconhece peculiaridades e que, visando corrigir distorções no extensivo uso do tempo ocorridas em passado recente, cai no extremo oposto” (2006, p. 181). São queixas sobre a avaliação, sobre a redução do tempo de mestrado, só para citar exemplos (BIANCHETTI; MACHADO, 2006).

1.3.4 Voltando ao tempo: a herança organizacional da Pós-Graduação no Brasil

O modelo de pós-graduação no Brasil segue do modelo dos Estados Unidos da América (cf BRASIL, MEC, CFE, 1965, P. 74-79), tanto da hierarquização dos dois níveis, mestrado e doutorado, com o primeiro cumprindo uma etapa preliminar do segundo sem, necessariamente, ser uma obrigatoriedade. Entretanto, esse nível de organização vindo dos Estados Unidos, deu-se em nível estrutural, já que a herança da implantação intelectual foi europeia, recebida principalmente da Europa ocidental (SAVIANI, 2006, p. 151).

Nos Estados Unidos, a educação básica objetivava a socialização das crianças e dos jovens, incentivando-se a autonomia e iniciativa do aluno (base do modelo *escolanovista*); e no nível superior, os alunos se encontravam com a sistematização e, nele, cumpriam tarefas específicas, que deveriam ser *orientadas* por um docente. Já no modelo europeu, a educação básica era organizada pelos estudos sistematizados, herança do Iluminismo. Dessa forma, esperava-se que ao chegar à universidade o estudante contaria com um grau de autonomia que dispensava uma orientação mais direta. Nessa última realidade, o orientador era mais uma

espécie de examinador e presidente de banca, e menos alguém que dirigia, interferia diretamente no trabalho do pós-graduando. “Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no modelo técnico-operativo, na experiência européia, a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico” (SAVIANI, 2006, p. 152).

Essa distinção contribui para o desenvolvimento da subseção que segue, sobre a necessidade e o uso do tempo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eu não sei, né, se você vai me ver como um objeto. E como é que você vai tratar esses dados. E perguntando se eu vou ter respostas pra você. (Rafaela Levi)

A definição geral do paradigma qualitativo traz em seu escopo uma pesquisa situada, que localize o pesquisador no mundo pesquisado, possibilitando uma série de releituras à realidade visitada. Essas interações podem ser registradas de diversas formas: fotografias, gravações em áudio e/ou visual, notas de campo, história de vida, artefatos, conversas informais e tudo o que seja útil para alcançar a naturalidade das vivências experimentadas - inclusive estatísticas e gráficos.

Nessa perspectiva, o observador não prevê resultados; antes, tem o grande desafio de tentar entender o que as pessoas pesquisadas atribuem de significado ao seu próprio mundo. Com esse compromisso com o *referencial naturalista dos participantes*, o pesquisador lida com o (inter)subjetivo, entendendo a) que suas investigações, assim como seus achados e interpretações referem-se a um grupo específico que vivencia uma situação específica em um contexto específico; b) que suas conclusões não serão regras gerais, aplicáveis genericamente (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Iniciei esta investigação consciente de que os objetivos primeiros também poderiam ser modificados, já que desnaturalizar questões vivenciadas pelos sujeitos poderia me levar a novas perguntas não apenas para futuras investigações, mas inclusive para a recondução deste trabalho. Essa, portanto, foi outra motivação para a escolha deste referencial paradigmático, que também prevê re-encaminhamentos necessários à pesquisa em andamento. Como afirma Alvez-Mazzotti:

“Essas pesquisas [qualitativas] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131, acréscimo nosso)

Além disso, o caráter naturalista ou interpretativo desse paradigma (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) pareceu adequar-se bem às duas principais perguntas que motivaram este trabalho - e que se desdobraram em várias descobertas não previstas, já que não partiram de suposições: a) Como se dá a construção do discurso do

orientador e b) como esse discurso influencia a formação científica do orientando enquanto pesquisador?

Outra marca da pesquisa qualitativa é sua natureza teórica: o diálogo, a convergência e até a divergência entre as disciplinas, perpassando as ciências sociais, humanas e físicas em abordagem crítica. Esse tipo de abordagem pressupõe que “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 139). Por isso, então, apesar de uma pesquisa qualitativa não pretender ser absolutista, pode ser relacionada a outras situações semelhantes, levando a refletir com alguma base essas outras situações e podendo, inclusive, aplicar alguns achados dos estudos de problemática semelhante.

Uma resistência que se tem à pesquisa qualitativa reside no fato de por vezes ela se tornar “apenas” descritiva. Adeptos do paradigma quantitativo apelam bastante para este argumento. E mesmo entre os autores da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2008), há divergências a esse respeito. Por isso, a escolha da fundamentação teórica para a análise dos dados foi, para mim, a fase mais difícil - já que são imperiosas, em uma pesquisa, a *validade* e a *fidedignidade*.

Optei, portanto, por discutir os dados gerados à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) em uma estrutura crítico-social: *como* se deu o discurso, *onde* se deu o discurso, *com quem* se deu o discurso? Contudo, analisei os dados linguisticamente pelo Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Aceitei, portanto, o desafio de Norman Fairclough, expoente da ACD, de promover um diálogo entre as duas vertentes teórico-metodológicas.

Em linhas gerais, procurei expor por que o paradigma qualitativo revelou-se bastante alinhado aos objetivos desta pesquisa. A partir daqui, passo a detalhar os fatores que desenharam a pesquisa e os meios utilizados para cumprir seus objetivos.

2.1 A motivação

O projeto que apresentei no processo seletivo do Mestrado propunha uma pesquisa estimulante: analisar o discurso de professores da educação básica no Brasil, em contexto de periferia, em uma pesquisa contrastiva com professores de Angola.

Contudo, desde o primeiro encontro com minha orientadora passei a repensar alguns pontos da proposta. Sem menção negativa à escolha do tema, ou desvalorização das perguntas de pesquisa, sugeriu que eu pensasse sobre alguns tópicos do projeto. Foi então, a partir das perguntas feitas e da problematização provocada que minha orientadora me ajudou a olhar questões que eu não vira. Assim, como recém-saída de um divã após uma catarse²⁹, entendi que a proposta apresentava algumas limitações e que eu deveria rever principalmente minhas motivações.

Em uma das aulas de Metodologia da Pesquisa Linguística, houve uma discussão sobre as propostas dos alunos recém-chegados. Após a discussão sobre o meu projeto, e após as sugestões dos colegas, a Prof.^a Dr.^a Tânia Saliés sinalizou as mesmas limitações antes sugeridas pela minha orientadora – isso sem ter conhecimento da conversa que eu tivera com ela. Por isso, enquanto pensava em outros recortes para dar início à minha proposta de pesquisa original, algo dessa experiência sobre o encaminhamento da investigação me intrigava: o papel de um orientador para um fazer científico minimamente coerente da nossa parte.

O senso comum a que eu tinha acesso dizia que o orientador leva nossa pesquisa para sua área de interesse; que “usa” os orientandos; que “manda” na pesquisa, mesmo contra a vontade dos orientandos. Mas não fora essa a minha impressão na prática... parecia haver algo mais do que isso por trás das perguntas daquelas professoras-orientadoras...

No meio desse processo de elucubração, que durou alguns meses, e já com um desenho inicial do trabalho aqui apresentado, minha orientadora enviou-me uma mensagem que me deixou mais à vontade para deixar as perguntas fluírem: “(...) Bom, fique à vontade para decidir o que mais “te apetece” - afinal, faz parte do meu trabalho acompanhar o pré-natal até a hora do parto, mas a gestação e o filho são seus!”.³⁰

Só que as perguntas que vinham agora eram: qual o papel do orientador na geração de novos pesquisadores da linguística? De onde se origina o discurso que influencia os orientandos? Como ideologia e poder estão inseridos nesse discurso?

Assim, se inicialmente eu olharia para a educação básica, para o docente, sua formação e prática, pelo viés de ideologia e poder, girei o foco. Continuei olhando tudo isso, mas voltada para o discurso do orientador de pesquisas acadêmicas, chegando a este novo recorte.

²⁹ Expressão utilizada na psicanálise, que pode ser definida como “cura através da palavra”.

³⁰ Correspondência eletrônica de 2/9/2010. A metáfora da gestação trata uma brincadeira que eu fazia com ela, dizendo que ela acompanhava meu pré-natal, e que seria minha “parteira”.

2.2 A relevância da pesquisa

Vários estudos têm sido realizados em Educação, tanto por pesquisadores da área, quanto por pesquisadores de outros campos interessados pelo tema. Temos como exemplo áreas que abrangem o social, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia; e até mesmo disciplinas mais específicas, como as Aplicadas - dentre elas a Linguística.

Em relação à Linguística Aplicada, vemos trabalhos voltados para a educação em seus diversos segmentos, desde o nível básico até a pós-graduação. Contudo, não consegui localizar trabalhos que dessem destaque à voz do professor sobre o seu fazer como orientador no programa de Pós-Graduação. Encontrei trabalhos relevantes que abordam a relação orientador-orientando; e pesquisas que tratam a importância do orientador no processo de escritura do seu orientando, mas não algo que refletisse como o orientador, enquanto sujeito discursivo, na perspectiva da palavra enquanto ação no mundo, fomenta as pesquisas em linguagem.

Assim, entendo que a relevância deste trabalho reside na abertura de um espaço para a voz do professor desse segmento, e as discussões por ela propostas, relacionando-as à política educacional brasileira.

2.3 O contexto

A geração dos dados foi promovida a partir da voz de orientadores que atuassem em uma universidade federal, em uma universidade estadual e em uma universidade privada do Rio de Janeiro. Se por um lado isso dificultou meu trabalho, tendo em vista as agendas superlotadas de compromissos desses orientadores, por outro lado, a meu ver, isso facilitou a randomização dos achados, visto que surgiram olhares de diversos níveis institucionais e experiências diversificadas.

A escolha de professores que atuassem em universidades no Rio de Janeiro deu-se pela facilidade do acesso, já que é onde resido. Além disso, as universidades do Rio de Janeiro são consideradas referências em várias áreas, dentre elas a Linguística, atraindo público de diversas regiões do Brasil. Assim, todos os participantes desta pesquisa atuam em programas de pós-graduação com conceito CAPES 5, considerado muito bom, o que

contribuiu para um perfil de professores envolvidos com a fomentação científica em estudos da linguagem, em grupos de pesquisas produtivos e conceituados.

2.4 Os sujeitos

Os dados para esta pesquisa foram gerados a partir de interações, portanto, em co-construção. O primeiro de todos os momentos foi de interação entre minha orientadora, Dra. Gisele de Carvalho, e os convidados. A mesma fez contato com alguns professores que orientavam em universidade particular, estadual e federal.

Os pressupostos desta pesquisa não olham com desconfiança o fato de um envolvido fazer o convite, já que a identificação dos participantes “pode ser feita com a ajuda de informantes que, por suas características e/ou funções, tenham amplo conhecimento do contexto estudado.” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 162).

Para esta pesquisa, portanto, foram convidados seis professores orientadores, cuja escolha obedeceu requisitos como: atuação em orientação de dissertações; filiação à área da Linguística ou da Linguística Aplicada; e predisposição para participar da pesquisa.

A caracterização desses sujeitos, feita a seguir, nesta seção, deu-se a partir de dados objetivos fornecidos pelos mesmos, por meio do questionário que representou a segunda etapa desta pesquisa. Apesar de o objetivo principal da pesquisa em ACD ser a avaliação dos recortes discursivos e não dos produtores do discurso, considera-se que as formações discursivas não se produzem estanques das identidades dos sujeitos. Portanto, as informações abaixo objetivam situar o leitor no contexto de produção do discurso, sem desconsiderar que o contexto de cultura, a experiência profissional, as linhas teóricas e outros aspectos subjetivos que contribuem para a construção discursiva do sujeito.

2.4.1 Paulo Fonseca

Natural do Rio de Janeiro, tem cinquenta e cinco anos de idade. Graduou-se em Letras e em Psicologia, em uma universidade Privada e em uma Estadual, respectivamente. Fez mestrado e doutorado em uma Privada e faz seu pós-doutoramento em uma Federal. Como

docente, tem experiência na educação básica, desde 1977; na graduação, desde 1997; e na pós-graduação, desde 1999, quando também iniciou sua experiência com orientação. Como orientador, concluiu dezenove orientações de mestrado e cinco co-orientações de doutorado. Seu principal interesse de pesquisa no campo da Linguística é a análise do discurso francesa.

2.4.2 Raquel Bittencourt

Natural do Rio de Janeiro, tem sessenta e dois anos de idade. É graduada em Letras por uma universidade estadual. Fez mestrado em uma universidade federal e doutorado no exterior. Seu pós-doutorado foi feito em uma universidade privada. Como docente, tem experiência de três anos na educação básica, nos anos sessenta. A partir de 1970, sua experiência está centrada na graduação; e a partir de 2003, na pós-graduação. Orientou nove dissertações de mestrado. Ela não respondeu, no questionário, qual é o seu principal interesse na área da Linguística.

2.4.3 Consuelo Ortega

Natural do Uruguai e moradora do Rio de Janeiro, tem sessenta e três anos. No questionário, não respondeu sobre sua formação, sugerindo que consultasse seu currículo *lattes*.³¹ Lá, vi que toda sua formação acadêmica foi feita em universidades no exterior e que tem experiência na graduação desde 1974 e na pós-graduação desde 1992. Tem um total de dezoito orientações no mestrado. Seu principal interesse de pesquisa no campo da Linguística é a Formação de Professores.

³¹ Preferi solicitar essas informações em questionário, porque queria ver *o que* selecionariam para colocar, visto que todos têm uma ampla formação. Queria ver, por exemplo, se eles considerariam cursos os níveis mais “baixos” de formação, como a especialização, como pista para a importância dessa etapa para a construção do que são. Um deles considerou.

2.4.4 Rafaela Levi

Tem sessenta e cinco anos, reside no Rio de Janeiro, e é natural dos Estados Unidos. Graduou-se no exterior, fez mestrado e doutorado em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Tem experiência na graduação desde 1993, e na pós-graduação desde 2002, quando também iniciou seu trabalho de orientação. Orientou 16 pesquisas no mestrado. Seu principal interesse de pesquisa no campo da Linguística é gêneros discursivos em ambientes acadêmicos e pedagógicos, com foco em multimodalidade.

2.4.5 Cláudia Câmara

Tem quarenta e quatro anos e é moradora do Rio de Janeiro. Tanto sua formação inicial quanto o mestrado foram feitos em uma universidade federal; o doutorado foi realizado em uma privada. Atuou na educação básica durante sete anos. Atua na graduação desde 1990 e na pós-graduação desde 2005. Como orientadora de mestrado, acumula quatorze dissertações. No questionário, apontou sua experiência como orientadora na graduação, e oito orientações em andamento. Seu principal interesse de pesquisa no campo da Linguística é Linguagem, Educação e Tecnologia.

2.4.6 Fátima Amaral

Esta participante não enviou, até a escritura desta seção, o questionário respondido. Portanto, para situar o leitor nas informações essenciais sobre esta orientadora, resgatei algumas informações na página da universidade em que atua. A mesma graduou-se em uma universidade federal e doutorou-se no exterior, acumulando experiência na graduação e na pós-graduação. Observei também que orientou sete dissertações, e que seu foco de interesse é a aquisição, o ensino e a aprendizagem dos aspectos sonoros da língua inglesa enquanto língua franca (EIL): questões linguísticas, discursivas, afetivas e implicações pedagógicas, políticas e culturais.

2.4.7 A pesquisadora

Atualmente, minha experiência profissional concentra-se na educação básica, como professora do Estado e do Município do Rio de Janeiro. Meu interesse pessoal nas relações assimétricas de poder, em qualquer nível, motivou-me a querer me preparar para uma atuação reflexiva. Por isso busquei me especializar na área da Educação:³² para observar questões naturalizadas e pensar em modos de trabalhar essas questões junto aos alunos. Por isso também minha filiação à Análise Crítica do Discurso. E por isso, ainda, a escolha do discurso do professor-orientador me envolveu bastante: saber que de alguma forma aquilo que eles promovem enquanto docentes fomentadores da ciência contribui para uma retroalimentação do fazer prático. Quis saber como se dava esse processo.

2.4.8 E o orientando?

Não me vali do discurso do orientando, ou de um encontro entre orientador e orientando por dois motivos:

- 1) o meu foco nesta pesquisa não foi a *prática* do orientador, *mas o discurso dele sobre o seu papel*;
- 2) o propósito desta pesquisa não foi propor reflexões sobre o papel do aluno, mas sobre o fazer do próprio sujeito de pesquisa.

Assim, dar espaço à voz do orientador parece possibilitar espaço de reflexão sobre o seu próprio fazer.

2.5 Alguns critérios para a confiabilidade da pesquisa

Para atender a critérios que endossem a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa, Alvez-Mazzotti (1999) sugere vários procedimentos, dentre eles “a checagem pelos

³² Lato Senso em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Lato Senso em Currículo e Prática Docente na Educação Básica.

participantes’, o questionamento por pares, a triangulação e a análise de hipóteses rivais e de casos negativos” (p. 172), dentre os quais considerei suficientes os três primeiros para trabalhar nesta pesquisa. Falarei sobre a checagem pelos participantes na seção 3.6 e sobre a triangulação, denominada “debriefing”, na seção 3.7.

Aqui, abordarei o questionamento por pares, que ocorreu de duas maneiras: na primeira, apresentei o trabalho em andamento à professora Dra. Branca Fabrício Falabella, da UFRJ, em encontro presencial. A escolha dessa pesquisadora se deu pela experiência em pesquisa qualitativa e em estudos que enfatizam relações assimétricas de poder.³³

Já o segundo momento aconteceu através de apresentação em forma de Comunicação Individual de alguns – e diferentes – recortes da pesquisa, em congressos e jornadas, que gerou possibilidades de discussões para reflexões sobre o andamento do trabalho, conforme dados que seguem.

Evento 1: III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia – CIELLA- UFPA

Representações ideológicas no discurso do professor-orientador: trazendo à baila a voz que contribui para a fomentação de pesquisas em linguagem.

Evento 02: XVI Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL – UAH/MADRI

A voz dos bastidores: O professor-orientador e seu papel nas pesquisas em linguagem - uma análise à luz do sistema de transitividade.

Evento 3: 18º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – InPLA - PUC/SP

Título: (Boas) pesquisas em estudos da linguagem: a que passos andam? Trazendo à baila a voz do orientador sob a perspectiva da LSF

Evento 04: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA- UFRJ

O discurso do orientador de pesquisas acadêmicas e a luta hegemônica: reprodução ou resistência?

Evento 05: V Jornada de Estudos do Discurso- PUC/RJ

Título: Nos bastidores da orientação: representações ideológicas no discurso do professor-orientador sob o enfoque da ACD.

³³ A Prof^a. Branca tem interesse nos processos de implementação de inovação no contexto educacional a partir de aspectos sócio-culturais; na interação e processos de construção de conhecimento; nos discursos midiáticos e processos de desestabilização identitária em processos de construção de conhecimento.

As críticas e sugestões durante as duas fases da checagem contribuíram para minimizar equívocos que poderiam estar naturalizados em meu trabalho, tendo em vista minha familiarização com o processo (cito como exemplo algumas expressões resgatadas do positivismo, apesar de me dizer filiada ao paradigma qualitativo). Além das críticas, algumas reflexões sugeridas por esses especialistas foram importantes para o encaminhamento da pesquisa e serão destacadas ao longo do texto.

2.6 Perguntas de pesquisa: redefinições e re-encaminhamentos

Iniciei este trabalho com questões de pesquisa que surgiram de um problema prático: algumas crenças compartilhadas sobre o papel do orientador, como, por exemplo, a) a falta de autonomia do orientando em sua pesquisa; b) as motivações “equivocadas” para o ingresso no meio acadêmico, como renivelamento da categoria profissional, aumento salarial por título, pontuação em concursos, *status*... motivações que deixariam a pesquisa em segundo plano.

A falta de oportunidade de reflexão sobre essas questões me levam a considerá-las um problema. Principalmente pela falta de clareza sobre o papel de um profissional que deveria ser um parceiro e que, se mal interpretado em seu papel (ou se ele mesmo não tiver clareza de seu papel) pode gerar resistências que dificultem o andamento das pesquisas.

Por outro lado, é fato que o desenvolvimento da pesquisa em linguística está acontecendo; e que os novos pesquisadores foram iniciados com algum tipo de contribuição de um profissional em especial. Por este motivo escolhi ouvir o discurso do orientador: o que o “outro lado da moeda” teria a revelar sobre o assunto, o que me levou às propostas iniciais desta pesquisa: “Qual o papel do orientador na geração de novos pesquisadores da linguística?”; “Como se constrói o discurso que influencia os orientandos?”; “Como ideologia e poder estão inseridos nesse discurso?”.

Ao proceder à elaboração das entrevistas semiestruturadas, procurei não antecipar respostas. Por esta razão, as perguntas sugeridas foram bem abrangentes e abordaram diversos temas, a fim de possibilitar ao máximo que os sujeitos se expressassem. Mesmo não tendo ideias preconcebidas, imaginei que as questões perpassariam a relação professor/aluno.

Contudo, os dados gerados levaram-me a re-encaminhar a proposta inicial da pesquisa: se antes pensava em trabalhar o discurso do orientador em relação à atuação direta com os orientandos, e à aplicação que os orientandos poderiam fazer desse novo conhecimento,

surgiram de forma recorrente no discurso dos participantes temas mais abrangentes, em nível de (outras) relações: com o sistema, com a instituição, com o orientando-produto-sócio-educacional.

A seleção dos dados deu-se a partir dos temas que não foram provocados nas perguntas, mas que foram recorrentes nas falas de todos os orientadores. Além disso, optei por trazer algo que não fosse naturalizado na fala dos participantes, algo que surgisse “destoando” em seu discurso. Assim, se antes eu pensei em organizar os dados por sujeito ou por categoria de análise, mostrou-se mais eficaz apresentá-los a partir dos temas.

Inicialmente também pensei em apresentar os dados a partir das esferas, ou seja, por instituição. Se não tinha ideias preconcebidas em relação às respostas que viriam, eu tive suposições em relação aos sujeitos: supus que encontraria discursos semelhantes entre os professores de cada esfera. Mas, ao contrário, as semelhanças e diferenças não se deram a partir dos “pares”. Ao aplicar o questionário, vi que havia uma provável justificativa para isso: os orientadores perpassam as instituições ao longo de suas carreiras, impossibilitando um discurso “institucionalizado”.³⁴

Outra redefinição da pesquisa foi tratá-la enquanto processo. Conforme o paradigma qualitativo e a ACD sugerem, uma pesquisa desse nível deve dar retorno aos participantes, já que “os dados obtidos nessa fase [de exploração] são analisados e discutidos com os informantes para que estes opinem sobre a pertinência das observações feitas pelo pesquisador e a relevância dos aspectos por ele destacados” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 161, acréscimo nosso).

Assim, ao passo que ia procedendo às análises, e/ou apresentando trabalhos, e/ou produzindo artigos a partir dos dados, ia compartilhando com os participantes. Os retornos que alguns davam instigavam bastante pelo seu posicionamento em relação a mim e à pesquisa – o que considerei serem relevantes como implicação da própria pesquisa. Assim, além de trabalhar a relação discursiva dos participantes com o sistema educacional, com o sistema político, com os orientandos e com a pesquisa, analisei também a relação deles comigo, enquanto pesquisadora naquelas interações.

³⁴ Sobre este aspecto, as Prof. Dra. Inés Miller (que presidiu a mesa de debates na apresentação de um recorte deste trabalho no V JED/PUC-RJ), e a Prof. Dra. Lílina Bastos argumentaram que este critério de escolha de pares para observar se suas falas se marcariam como institucionalizadas ou idiossincráticas constitui-se frágil, visto que para isso, eu precisaria de uma representatividade maior por instituição – e provavelmente para isso precisaria entrevistar todos os orientadores de cada instituição. Para os professores orientadores presentes naquela sessão parecia estar bastante claro que as falas do orientador independem da instituição em que atuam. Essas considerações parecem corroborar o que encontrei nas análises desta pesquisa. Registro a opinião dessas experientes pesquisadoras mas mantenho, em última instância, a narrativa do meu processo de investigação para que o leitor acompanhe este trabalho desde os passos iniciais, ainda que em alguns momentos estivessem equivocados ou fossem ingênuos por causa da minha inexperiência.

Admito a subjetividade presente também na constituição do presente *córpus* (já que de uma gama de possibilidades no rico material gerado nas entrevistas, escolhi fazer a presente seleção), mas aprendi que esta parcialidade não é um problema, antes, um fato em uma pesquisa de natureza qualitativa.

2.7 A geração dos dados

A geração dos dados só pode acontecer após alguns procedimentos-padrões. Abri um processo junto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, somente após aprovado, possibilitou o início da pesquisa. Desse processo foi gerado um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) que trazia em seu corpo, dentre outras informações, os dados gerais da pesquisa, os objetivos, e o compromisso de que os nomes dos participantes seriam preservados, sendo-lhes atribuídos nomes fictícios.

Apesar de ter sugerido no projeto original, não oficializei esta pesquisa junto às universidades em que estes sujeitos atuam através de autorizações: apenas informei sobre a pesquisa via correio eletrônico. Optei por esta forma para não caracterizar a pesquisa como institucionalizada: os entrevistados foram os sujeitos empíricos que cumprem o papel social de orientadores, e não os representantes oficiais de uma ou de outra universidade.

Antes de iniciar o trabalho, pilotei a entrevista semiestruturada com três professores-orientadores, conforme preconizam os princípios que orientam pesquisas qualitativas, a fim de verificar se havia falhas que levariam a reformulá-las. Uma das entrevistas-piloto foi realizada com a minha orientadora. Apesar de a mesma sugerir não ser o ideal, visto conhecer de perto os objetivos da pesquisa, esta foi uma etapa interessante para reflexão, pelo fato de aparecerem, também em suas respostas, questões comuns que apareceriam no discurso dos demais participantes.

2.7.1 A entrevista

Alvez-Mazzotti defende que “por ser de natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de

questionários, explorando-os com profundidade” (1999, p. 168). Isto porque “tipicamente o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (idem). A entrevista constava de quatorze perguntas, algumas delas com desdobramentos. As mesmas foram gravadas em áudio e transcritas conforme sistema de transcrição do projeto NURC. (Projeto da Norma Urbana Oral Culta). Após contrato prévio de minha orientadora, agendei os encontros em contatos via *e-mail* e fui recebida em lugares sugeridos pelos participantes.

2.7.2 *Debriefing*³⁵

A triangulação dos dados define-se como “diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 173), e pode ocorrer de variadas formas: comparação de fontes, de teorias etc. Nesta pesquisa, a triangulação deu-se na utilização de dados gerados a partir de mais de um instrumento. Além dos dados gerados nas entrevistas, os gerados pelos questionários e pelas correspondências eletrônicas, os registros dos programas de pós-graduação das universidades em que atuam também foram utilizados para ampliar a complexidade das questões levantadas. Digo “ampliar a complexidade”, porque a triangulação, na perspectiva da pesquisa qualitativa, não se dá para confirmar ou refutar achados de uma “fonte principal”, mas para possibilitar inclusive novos achados a partir dos primeiros.

Isto pareceu acontecer na triangulação aqui proposta, visto que, por exemplo, na troca de correspondências, um dos atores acrescentou algo que disse ter lhe ocorrido após o término da entrevista. O mesmo aconteceu no questionário, no qual o sujeito teve mais tempo para refletir antes de produzir seu discurso: em alguns casos, as respostas escritas ofereceram análise mais detalhada, contribuindo para ampliação do tema.

Houve ainda outra ampliação possibilitada pela triangulação. No questionário, os dados informativos dos orientadores revelam que têm em comum o fato de perpassarem as instituições: formam-se em umas, trabalham em outras, o que assegura que tal discurso não é da estadual, ou não é da federal, ou da privada, já que eles constituem-se em (e de) todas elas. Isto explicou as diferenças discursivas mesmo entre os pares atuantes na mesma instituição,

³⁵ Para não evocar o imediato sentido tradicional que se dá ao termo, intitulei esta seção como “debriefing”, termo que parece mais apropriado para os objetivos do método. Contudo, ao longo do texto, reproduzo o termo “triangulação”, usado nas fontes que pautam os pressupostos metodológicos desta pesquisa.

justificando a defesa de considerar experiências prévias e subjetividade do sujeito da pesquisa, conforme seção 3.6.

2.7.3 O questionário

O questionário foi formulado apenas em segundo momento, apesar de ter sido planejado previamente. Ele se justifica por eu poder traçar o perfil de cada sujeito; e também por pretender usar as respostas para explicar algumas das informações geradas nas entrevistas. Por exemplo, alguns sujeitos citaram bastante suas famílias, relacionando-as à orientação; e associaram também essa função de orientador a uma relação "maternal" — o que justificou a pergunta de dados pessoais e familiares no questionário (apesar de não fazerem parte do *cópus* desta pesquisa).

Em entrevista, alguns generalizavam conhecimentos sobre a pós-graduação e outros sujeitos recorriam a expressões como “não sei se na UERJ é assim”. O que justificou a elaboração de perguntas sobre seus vínculos e experiências institucionais. Alguns dos participantes citaram algum tipo de desconforto com o sistema (e relataram que a presente pesquisa lhes deu oportunidade de expressar-se) — o que justifica a pergunta, no questionário, sobre como usam suas vozes enquanto ação.

Assim, foi a partir das lacunas e provocações propostas pela entrevistas, que cheguei às perguntas do questionário.

2.7.4 Os documentos

Ao responderem sobre sua atuação, todos os participantes revelaram que sua experiência tem sido empírica; e que mesmo atualmente, há pouca definição sobre o papel do orientador. Por considerar relevante saber o que estas instituições estabelecem para eles,

busquei os regimentos dos programas em que atuam, procurando pistas que ajudassem a ampliar as explicações dos dados.³⁶

Os regimentos dos programas de pós-graduação estão publicados nos sítios das universidades, configurados, portanto, como domínio público; por isso, utilizá-los não demandou uma autorização prévia. Apesar de citar alguns trechos desses documentos, não os identifiquei nas referências bibliográficas para não revelar os nomes das universidades. Recortei, portanto, apenas os dados que tivessem relação direta com o que o sujeito levantava.

2.7.5 As correspondências eletrônicas

Sempre que necessário, mantive contato com os sujeitos da pesquisa. Através de *e-mail*, enviei um artigo com a pesquisa em andamento e o capítulo da análise antes de enviá-lo aos componentes da banca, propondo que eles devolvessem suas impressões. Foram selecionadas para o *cópus* apenas as correspondências, ou trechos, que se alinhavam ao processo (recorte) da pesquisa.

2.7.6 A composição do *cópus*

A extensão dos dados gerados levou-me a selecioná-los e filtrá-los. Das quatorze perguntas respondidas pelos sujeitos, selecionei a primeira, desdobrada em três tópicos:

- 1) *Se estamos em um momento histórico da pesquisa no Brasil, em que cada vez mais docentes têm tido acesso ao título de Mestre, parece ser também histórica a atuação do orientador nesse fazer científico.*
 - a) *Por que orienta?*
 - b) *Como você definiria a função do orientador nessa perspectiva?*
 - c) *Como se sente em relação a isso?*

Tendo em vista o objetivo de mapear o campo³⁷ “orientação”, selecionei as orações a partir da palavra-chave “orientar” e suas variações (orientação etc.), ou qualquer palavra

³⁶ Sobre isso, Alvez-Mazzotti diz que “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (1999, p. 169).

³⁷ Definido no capítulo Revisão de Literatura como o “evento social em foco, o propósito social, o assunto, mediante a identificação dos participantes (atores), as atividades em que estão envolvidos (processos), a descrição da situação e as coordenadas espaço-temporais em que se insere o evento.” (p. 22)

(pronomes etc.) que fizesse referência ao tema. Em seguida, agrupei o tema orientação por categorias semânticas: em relação ao fazer, aos pares, aos alunos, à instituição etc. As orações que perderiam seu valor semântico original se retiradas do contexto também foram excluídas, como “Eu posso por exemplo pegar uma matéria e dizer ó, você vai fazer isso, faze-.,”, que poderia dar a ideia de que o orientador atua dessa forma, sendo que no contexto (não selecionado pelos critérios já expostos), o orientador diz: “Como se eu pudesse (dar respostas prontas) né? Eu posso simular. Eu posso por exemplo pegar uma matéria e dizer ó, você vai fazer isso, faze-.,”

Apesar de as análises estarem concentradas nos processos e participantes das orações principais, houve ocorrências em que as orações encaixadas não puderam ser ignoradas. Mesmo não tendo sido quantificadas como parte do córpus, os processos e participantes dos encaixamentos que eram essenciais para a construção de sentido da oração principal foram considerados nas análises, conforme abaixo:

(Cláudia:01) | *(Eu) Acho que [[NÃO deve ser só aquele que orienta escrever a dissertação. Mas inseri-lo numa comunidade de prática de pesquisadores]]*

Vale ressaltar também que o processo “achar” — maior índice de aparição nos processos mentais cognitivos-, neste contexto de pesquisa ganha um valor de “pensar”. Primeiro porque não encontrei base teórica para afirmar em quais ocorrências o processo “acho” teria sido força de expressão – ou que recebessem seu valor original de “encontrar” — e em quais ocorrências teria sido intencional. Tive, por isso, a opção de excluir as orações que apresentassem tal processo; contudo, a riqueza dos dados também seria afetada, já que meu objetivo principal é dar evidência à voz dos orientadores e, tendo eles falado, por que apagaria, estando enquadrado nos demais critérios de seleção deste córpus? Resolvi, por fim, enfrentar a questão e encontrar uma alternativa, que foi olhar para as orações encaixadas, não apenas neste caso específico do processo “achar”, como também nos demais que se fizessem necessários.

Devo destacar ainda a importância do cotexto e do contexto de interação para a construção de sentidos de algumas orações principais. Se o cotexto em alguns casos levou-me a excluir algumas orações principais, conforme exemplo acima, outros foram usados para reforçar a ideia da oração principal ou, ainda, para justificar a interpretação que dei à oração principal, conforme exemplo que segue:

(Consuelo:02) | *Não sei (se há padrão estabelecido para a orientação)*

A construção de sentido de que Consuelo identifica seu fazer como complexo e subjetivo foi possibilitada pelo cotexto: “Eu gosto muito de dar aula, e gosto muito de orientar... eh: é claro que não é fácil, é uma tarefa bastante complicada, porque **aí depende de que visão que você (orientador) tem de orientação**. Não sei, isso o seu trabalho pode ser que venha mostrar” (grifo nosso).³⁸ Sempre que o cotexto e o contexto foram valorizados como pistas diretas para a análise, vali-me de notas explicativas para situar o leitor.

Além disso, é relevante explicitar que o cotexto/contexto das produções discursivas foi importante inclusive para a classificação de alguns processos. O processo “orientar”, por exemplo, foi entendido em Cláudia como material, já que a mesma liga o processo ao fazer no mundo físico. Já em Fátima, o mesmo processo “orientar” foi entendido como comportamental, já que nas escolhas lexicais, relaciona esse fazer tanto como relativos ao mundo interior “procurar respostas”, quanto a ações no mundo físico “andar junto”. Tais escolhas foram justificadas ao longo do capítulo “A transitividade na definição da prática social orientar” por meio de notas explicativas.

No capítulo “Orientar como prática discursiva”, no qual trabalhei a interdiscursividade, trouxe os dados da segunda etapa da pesquisa, o questionário, para analisar que outros tipos de discursos os sujeitos agregam aos seus discursos primários — procedimento que também adotei no capítulo “orientar como prática social”.

2.8 Enquadre teórico

A ACD filia-se a uma teoria crítica. No paradigma qualitativo, tal termo ganha dois sentidos: a) “análise rigorosa da argumentação e do método (...) que são historicamente construídos e vinculados a valores sociais e a relações políticas específicas”; b) “diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder” (ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 139). A peculiaridade da teoria crítica, neste sentido, estaria na motivação política, consciente e proposital dos pesquisadores, em relação às outras abordagens qualitativas, cujos trabalhos acabam lidando com temas que ou enfocam ou tangenciam questões de desigualdade e dominação.

³⁸ Trata-se apenas de um exemplo fora do contexto de análise para situar o leitor. A análise completa e com as demais pistas linguísticas encontram-se no capítulo 3.

Por considerar que o termo “teoria crítica” não consegue abarcar todas as vertentes nela inscritas, como o neomarxismo, materialismo e o feminismo, Guba cunha o termo *investigação ideologicamente orientada* (apud ALVEZ-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 141). Apesar de utilizar a expressão “análise crítica do discurso”, proposta em Fairclough (1997) e amplamente difundida entre os analistas críticos do discurso, registro o termo proposto pelos autores citados por considerar minimamente interessante. Aponto a expressão como adequada a este trabalho por especificar e resumir os objetivos deste, que também pretende conciliar pesquisa e ato político.

2.8.1 As categorias de análise

As categorias de análise escolhidas para este trabalho foram definidas também enquanto (e durante o) processo da pesquisa. Como pretendi observar as representações ideológicas no discurso do professor-orientador, desde o início a teoria dos papéis sociais de Van Leeuwen (1997), os modos de operação da ideologia de Thompson (THOMPSON, 2009; EAGLETON, 1997) e o sistema de transitividade da metafunção ideacional de Halliday (HALLIDAY 1994; VIAN JR; IKEDA, 2006) mostraram-se pertinentes ao projeto, visto que objetivam verificar representações ideológicas subjacentes a um discurso. Contudo, ao longo do processo de análise, observar os processos e os participantes de forma mais aprofundada pareceu ser mais frutífero do que abordar mais de uma categoria, porém de forma mais superficial.

Assim, concentrei-me nas análises das subcategorias dos processos relacionais e mentais, por exemplo, que inicialmente não seriam observados; e no mapeamento dos participantes dos processos para saber como os papéis sociais se realizam nesse campo. O desafio foi, portanto, detalhar ao máximo a potencialidade dos dados.

2.9 Apresentação do texto

Informo nesta seção alguns parâmetros gerais para o texto que apresenta o resultado da pesquisa. O primeiro a ser mencionado é as normas gramaticais resultantes do novo acordo

ortográfico da língua portuguesa. Devo destacar, contudo, que as fontes com datas anteriores ao acordo serão fielmente transcritas. O segundo deles foi minha opção pela forma genérica, em português, no masculino: “o orientador/os orientadores”, apesar de ter como participantes desta pesquisa cinco mulheres e um homem.

Ressalto ainda a opção pela sumarização dos dados em gráficos e tabelas ao longo do texto, objetivando facilitar a visualização dos dados e das análises. Estes não foram padronizados e se desenharam de acordo com as necessidades dos dados nas seções. Informo ainda que os números foram também apresentados em forma de percentuais para ajudar a dimensionar os dados. Contudo, os percentuais foram “aproximados”, para mais ou para menos, a fim de evitar as dízimas que dificultariam as leituras dos gráficos/tabelas.³⁹

Esta pesquisa foi organizada em capítulos, subdivididos em seções/subseções e iniciada com uma introdução. A primeira parte refere-se à revisão de literatura; esta mostra os pressupostos metodológicos da pesquisa; a terceira, a quarta e a quinta referem-se à apresentação e discussão dos dados; encerrando com as considerações finais.

A seguir, trago alguns aspectos encontrados no corpo do texto, dignos de consideração.

2.9.1 Revisão de Literatura

Apesar de as especialidades tenderem a trabalhar suas pesquisas a partir de suas agendas, decidi dedicar algumas seções da Revisão de Literatura para traçar uma breve contextualização histórica da Linguística Sistêmico-Funcional, da Linguística Crítica e da Análise Crítica do Discurso. Isso por considerar estar contribuindo para uma **localização panorâmica** dessas teorias em seu desenvolvimento também histórico.

Um aspecto essencial para subsidiar as discussões sugeridas nos dados foi o tema formação de pesquisadores, cuja base teórica foi encontrada em autores da Educação. Assim, encontrei no livro organizado por Bianchetti (2006) o principal aporte para proceder às interpretações em relação às macrointerações, além de outros autores da área.

Apesar de saber que leria os dados a partir da lente da ACD, com o suporte teórico-metodológico da LSF, a escolha das demais fontes deu-se a partir da riqueza dos dados, sugerida no decorrer da análise linguística do *córpus*, visto que não tinha estabelecido *a priori*

³⁹ Agradeço a Raquel, sujeito desta pesquisa por ter sinalizado que os percentuais não “batiam” com os números.

os conceitos que traria para o trabalho. Ressalto, contudo, que as leituras da área da educação não foram “utilizadas” para completar esta pesquisa, mas busquei-as como parte igualmente integrante da pesquisa em um enfoque transdisciplinar.

2.9.2 A escolha da voz

A escolha da voz também é um assunto digno de esclarecimento, principalmente em se tratando de um texto acadêmico. Uma ampla discussão sobre o tema está em circulação, e as principais polêmicas sobre o assunto residem: a) na baixa cientificidade, ou autoridade, de um texto com alto grau de subjetividade e b) na interdiscursividade inerente a qualquer texto. Estas são teses que resistem, por exemplo, ao uso de primeira pessoa em um texto acadêmico.

Mesmo consciente destas questões, decidi me valer do uso da voz de formas diferentes, em momentos diferentes da redação deste trabalho. Em alguns momentos, nos momentos de clara subjetividade — sem poder afirmar que haja neutralidade nas demais partes do trabalho —, em que houvesse uma marca clara da presença da pesquisadora, usei primeira pessoa: escolha do aporte teórico, forma de representação dos dados, decisões no andamento da pesquisa são apenas alguns exemplos.

Nos momentos de apresentação das teorias, em que houve uma autoridade reconhecida, usei a impessoalidade na voz. Por entender que naquele momento tratava-se de conceitos já difundidos e selecionados para respaldar esta pesquisa. Assim, entendi estar reconhecendo a autoridade desses autores e pesquisas aqui postos.

Em outros momentos, vali-me da segunda pessoa do plural. Nesses, que aparecem principalmente na análise dos dados, entendi estar dialogando com o meu leitor e, por isso, senti-me à vontade para inseri-lo em uma espécie de conversa, entendendo ainda não estar transgredindo a linguagem pertinente ao texto acadêmico.

Em momentos um pouco mais específicos, reconheço no texto a voz da minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Gisele de Carvalho. Esse reconhecimento deve-se aos vários momentos, no decorrer da pesquisa, em que suas perguntas fizeram-me ver aspectos antes não percebidos e refletir. Assim, ainda que ela não me pegasse pela mão, foi fundamental pelo seu olhar científico e experiência acadêmica. Trouxe, também, a voz de alguns professores, especialistas em certos pontos que apareceram nos dados, com quem conversei sobre este trabalho, ao longo do processo, os quais também foram mencionados oportunamente.

Assim, ainda que em primeira pessoa, não desconsiderei a interdiscursividade no texto, bem como não desconsiderei a subjetividade emergente na escolha das fontes, do tema, da filiação teórica, ainda que tenha me valido da impessoalidade.

2.10 Algumas considerações

Apresentei neste capítulo as principais informações que darão suporte para que o leitor acompanhe o desenvolvimento deste trabalho; assim como serviram de base para que eu atingisse os principais objetivos da pesquisa, visando a não perder o foco. Este foi um dos caminhos possíveis, mas foi o caminho escolhido; por isso nomeei-o “procedimentos metodológicos”

E que venham os dados!

3 PRIMEIRA DIMENSÃO: A TRANSITIVIDADE NA DEFINIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL “ORIENTAR”

Escrever é duro, né? (...) uma coisa é a pesquisa feita, e outra coisa é a pesquisa mostrada. (Paulo Fonseca)

Seguindo o modelo tridimensional proposto por Fairclough & Chouliaraki (1999), este capítulo apresenta a **primeira dimensão** da análise de nível linguístico, objetivando a **descrição** para posterior interpretação e explicação dos dados.

A seleção do corpus foi o momento mais delicado desta pesquisa, tendo em vista a riqueza de abordagens temáticas geradas nas entrevistas. Após esse primeiro momento de seleção, detive-me a um período de reflexão que resultasse em uma apresentação objetiva e séria das análises. Assim, depois do que chamei de “brincar com” e “namorar” os dados, experimentando diferentes formas de apresentação, optei por gerar gráficos, tabelas e quadros para a apresentação dos resultados.

Decidida por esse tipo de recurso multimodal, experimentei alguns modelos de gráficos e tabelas e os mostrei a colegas das ciências exatas, a fim de confirmar a lógica apresentação. Por fim, procurei a) apresentar gráficos com no máximo duas entradas de informações, visto que seu principal objetivo é a visualização de resultados de forma rápida e descomplicada; e b) contar com o auxílio das tabelas para as entradas mais complexas, já que visam a sintetizar informações. Já os quadros não são essencialmente estatísticos, podendo apresentar resumos de valor mais semântico-textual.

Conforme explicitado no capítulo 2, “Procedimentos Metodológicos”, os dados gerados a partir das perguntas “Por que orienta?”, “Qual a função do orientador?” e “Como se sente em relação a isso?” possibilitaram a seleção de orações a partir da palavra-chave “orientar”, bem como palavras derivadas (orientação, orientador...) e pronomes substantivos.

A partir da seleção das orações, agrupei as mesmas por campos semânticos, organizando o corpus em categorias discursivas sobre a) o fazer do orientador; b) suas relações interpessoais; c) suas motivações institucionais; d) o seu saber; e) sua relação com a pesquisa; e f) sua relação com modelos de orientação. Nenhum tema foi ignorado, mesmo quando apenas dois dos sujeitos o evocaram — como a última categoria mencionada. Não ignorar os temas emergentes poderia contribuir, a meu ver, para discussões que levassem a observar possíveis identidades de projeto ou idiosincrasias⁴⁰ na prática social “orientar”.

⁴⁰ O dicionário Michaelis define assim: *i.dios.sin.cra.si.a sf (gr idiosykrasía) 1 Med* Constituição individual, em virtude da qual cada indivíduo sofre diferentemente os efeitos da mesma causa. *2 Psicol* Qualquer detalhe de conduta peculiar a um

A partir dessa categorização por campos semânticos, verifiquei como cada sujeito se apresentava discursivamente nesses temas. Embora tivessem em comum o fato de discursarem sobre uma mesma prática social, a concentração em determinados aspectos do papel social parecia destoar de sujeito para sujeito.

Apesar de concentrar este estudo nos processos das orações principais, principalmente como critério para recortar o extenso material gerado, houve ocorrências em que as orações encaixadas não puderam ser ignoradas e, apesar de não quantificá-las como parte do *cópus*, foram essenciais para a construção de sentidos da oração principal. Portanto, entendido como um mecanismo pelo qual uma oração desempenha uma função na estrutura de uma outra oração (HALLIDAY, 1994), o **encaixamento** cumpriu um papel importante na análise dos dados, como em

(Rafaela:02)	<i>Então eu vejo</i> [[⁴¹ que meu papel, meu papel é de de de ajudar a conduzir um trabalho, com parâmetros científicos e questões, eh, nesse momento histórico, questões que interessam agora]]
(Paulo:14)	<i>Mas ele tem total liberdade</i> [[pra escolher com que tipo de material ele Vai trabalhar]]

Contudo, nem todas as orações encaixadas foram analisadas. Nos casos em que a oração principal pudesse receber sentidos, mantive o critério de analisar apenas os processos e os participantes da principal, conforme (Raquel:01): Ele pode. Pegar pela mão aquela pessoa [[que vai visitar o zôo e parar em todas as em todos os habitats dos bichos]]

Isso posto, o que veremos neste capítulo é um retrato do papel social de seis sujeitos que fazem orientação. Neste capítulo veremos o que dizem sobre seu fazer como forma de resposta ao que foi linguisticamente evocado na entrevista. No capítulo seguinte (5), ainda parte da análise, veremos os temas não evocados diretamente nas perguntas da entrevista, mas tocados pelos sujeitos. Tendo em vista o caráter descritivo deste capítulo, pretendo mantê-lo em nível de apresentação dos dados.

3.1. O que dizem sobre o seu fazer.

indivíduo determinado e que não possa ser atribuído a processos psicológicos gerais, bem conhecidos. *Var: idiocrasia*. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=idiocrasia>

⁴¹ Símbolo que identifica as orações encaixadas, conforme Halliday, 1994.

No campo semântico categorizado como “o que os orientadores dizem sobre sua função”, procurei observar o que as escolhas dos processos teriam a revelar sobre a definição desse papel social. De acordo com os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), qualquer um dos processos pode revelar ideologias a eles subjacentes. Meu desafio, portanto, foi interpretar o porquê das escolhas de determinado processo em detrimento de outro, e o que tal escolha pode revelar de ideologias (EAGLETON, 1997; FAIRCLOUGH, 2003).

Em primeiro momento, esse desafio parece ser um caminho perigoso e contraditório. Perigoso porque interpretar a *motivação* de uma escolha léxico-gramatical é em demasia subjetivo; contraditório porque a LSF se vale do produto linguístico, ou seja, o que foi *de fato* produzido em detrimento das inúmeras possibilidades de escolhas possíveis.

Assim, para evitar tanto a pura subjetividade quanto a simples descrição/paráfrase das construções discursivas, ao mapear os dados gerados para esta pesquisa, procurei observar o que era recorrente nas escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos e o que era idiossincrático.

Uma porta de entrada para essa análise, portanto, foi verificar os processos mais recorrentes, tanto por sujeito quanto por temas; e o agenciamento relacionado a esses processos, para analisar se o que era recorrente pairava no âmbito dos processos ou também se estendia aos participantes dos processos. Assim, observei através da escolha dos participantes, como se associavam determinados participantes e processos.

Esses objetivos levaram-me a subcategorizar os grandes temas. Em alguns momentos, por exemplo, aquilo que os sujeitos tinham em comum na definição do seu fazer destoava no “como fazer” ou no “para que fazer”. Por isso, observei não apenas o tipo de processo mais recorrente em determinada resposta, mas verifiquei *como* os vários processos surgiam.

A análise dos processos contribuiu também para responder se os diversos sujeitos correlacionavam os processos e os temas da mesma forma, ou se diferentes correlações também serviriam de pistas para uma idiossincrasia em seu fazer.

Isso posto, compreendo que as subseções que seguem cumprem dois objetivos: mostrar como os processos foram utilizados nos diversos discursos, mas mostrar também como os processos puderam ser recursos linguístico-discursivos para trazer à tona minúcias do fazer desses sujeitos. Tudo isso como ferramenta teórico-metodológica de entradas linguísticas para tentar responder às perguntas iniciais desta pesquisa (iniciais, porque se redefiniram ao longo do processo, conforme subseção 2.6): a) Como se dá a construção do discurso do orientador?; b) como esse discurso influencia a formação científica do orientando enquanto pesquisador?; e c) como ideologia e poder estão imbricados nesse fazer?

3.1.1. Os processos relacionais.

Os processos relacionais foram os mais utilizados entre as orações agrupadas no campo semântico “o que dizem sobre o seu fazer”. Foram 23 ocorrências de 51, representando 45% das ocorrências desse tópico. Além disso, foi o único processo usado por *todos* os sujeitos para representar seu fazer.

Tal fato pode se justificar pela natureza das perguntas da entrevista, que evocam definições (principalmente a segunda: “como definiria a função do orientador?”) e, portanto, o uso dos processos relacionais.

Ainda assim, a recorrência dos processos relacionais pode ser pista para a necessidade de esclarecer *o que é* essa função social, tendo em vista que as definições e as classificações desdobraram-se nas construções discursivas, deixando de ser apenas um “definiria como” ou “orientar é”, para ampliar-se em *atribuições* desse orientador em sua atuação.

Os processos relacionais apontam ainda para o levantamento de reflexões, por parte dos próprios sujeitos da pesquisa, conforme alguns depoimentos, sobre seu fazer. Assim, em maior ou menor grau, os processos relacionais possibilitam um ponto de partida comum aos seis sujeitos: definir seu fazer.

∪ Os processos relacionais intensivos identificativos

No presente cópuz, os processos relacionais cumprem o propósito de identificar *o fazer orientação*. Vejamos alguns exemplos:

(Cláudia:05)	<i>Então (meu papel) não é: só: orientar o aluno e ver o produto de sua dissertação.</i>
(Fátima:09)	<i>(orientar) é parte integrante de ser professor</i>
(Raquel:03)	Primeiro que (orientar) <u>faz parte</u> ...eh: faz parte, da minha pessoa, né?
(Raquel:06)	<i>O orientador é como um...um...vamos dizer um companheiro que vai a: uma visita a uma visita num zôo, comum com uma pessoa que nunca, assim, tenha visto</i>

Três dos seis sujeitos (Cláudia, Fátima e Raquel) se valem dos processos relacionais intensivos identificativos (quatro ocorrências), que tiveram como Participante Definidor *orientar/orientador/meu papel*; ou seja, concentram-se na definição do seu papel. Nas três

ocorrências, os sujeitos definem o fazer como complexo, através do Participante Identificado: mais que o produto da dissertação/ser professor/parte de mim/companheiro.

Os processos identificativos, portanto, possibilitam a construção de sentido de um fazer complexo, pelo fato de atravessar outros momentos da profissão desse orientador, e mesmo outros momentos de sua vida.

Enquanto Cláudia associa seu fazer a outros momentos do desenvolvimento acadêmico do aluno, Fátima e Raquel acrescentam cargas semânticas diferenciadas a esse fazer: Fátima define orientação como identificação da própria docência — ocorrendo, para ela, em todos os níveis de docência (estágio, aula...),⁴² e não como um processo realizado em determinado contexto de situação (um Programa de Mestrado), como em (Fátima:09). Já Raquel destoa desses conceitos, definindo seu papel a partir de uma metáfora, associando esse papel social ao que leva à possibilidade de conhecer algo novo, tendo como guia o orientador (Raquel:06).

Portanto, a partir da análise dos participantes relacionados aos processos, pode-se apontar, resumidamente, que para esses sujeitos, orientar é:

- Um fazer complexo (Cláudia, Fátima e Raquel)
- Uma constituição do trabalho docente (Fátima)
- Uma constituição do sujeito de pesquisa (Raquel)

∪ Os processos relacionais intensivos atributivos

A grande maioria dos processos relacionais que constituíram o campo semântico “o fazer do orientador” foi de processos relacionais intensivos atributivos — apenas Rafaela não se valeu dos relacionais nesta categoria semântica.

Esse tipo de processo somou quinze das vinte e três ocorrências, representando 65% dos processos relacionais. Antes mesmo de olhar os exemplos e como cada sujeito construiu significados através deste processo, já se pode antecipar que o orientador define seu papel a partir de atribuições.

Vejamos quais e como:

⁴² Conforme o contexto, classificado e analisado nos processos relacionais intensivos atributivos: “mas a orientação também ... de estágio é orientação eh que também é feita né pa- pesquisa, né, mas é pra formação profissional Eh é: também: na aula. Normal. minha visão de orientação é ampla, (orientar) é parte integrante de ser professor.”

(Paulo:04)	<i>por mais que você fale discuta oriente peça coisas e tal, você então fica imobilizado não podendo continuar. se o seu orientando não tá no momento de produzir de escrever</i>
(Consuelo:04)	<i>É claro que (orientar) não é fácil</i>
(Cláudia:10)	<i>Então (orientar) é- super interessante pra mim, entendeu?</i>
(Cláudia:11)	<i>(orientar) é bom</i>
(Cláudia:12)	<i>(orientar) é muito cansativo.</i>
(Fátima:06)	<i>mas a orientação também ... de estágio é orientação</i>
(Fátima:07)	<i>Eh (orientação)é: também: na aula. Normal</i>
(Fátima:10)	<i>Minha visão de orientação não é desvinculada da visão de ser professor</i>
(Raquel:04)	<i>outra (razão para orientar) é uma razão Pessoal</i>

Se os exemplos expostos oferecem uma noção dos atributos recebidos pelo papel social orientar, sugerem, mais uma vez, assim como nos identificativos, que os sujeitos constroem o sentido desse fazer como uma função complexa, conforme os epítetos transcritos do corpus: “angustiante”, “imobilizador”, “difícil”, “complicado”, “cansativo”, “jogo de xadrez”. Dentre esses atributos, podemos observar os exemplificadas em (Paulo:04), (Consuelo:04) e (Cláudia:12).

A complexidade desse fazer, revelada em diversos atributos escolhidos pelos diferentes sujeitos, também pode ser observada em um mesmo sujeito, quando escolhe mais de um atributo à função, conforme Cláudia faz nos epítetos contrastantes “bom” e “cansativo”, que aparecem em (Cláudia:11) e (Cláudia:12).

Tanto Fátima quanto Raquel continuam associando o fazer orientação à sua constituição profissional e pessoal mais ampla, como (Fátima:10) e (Raquel:04), assim como observado nos intensivos identificativos vistos na subseção anterior. Tais escolhas sugerem que os atributos de orientador perpassam outras áreas de suas vidas, tornando-o complexo nesse sentido.

Quanto aos participantes dos processos, os portadores foram o “orientador” (1 ocorrência), “orientar” (9 ocorrências), “orientação específica/visão de orientação” (4 ocorrências) e “outra razão para orientar” (1 ocorrência). O mapeamento dos portadores possibilita o achado de que o papel social orientar é, na maioria dos processos, o que recebe atributos. Além disso, o mapeamento permite concluir que as três ocorrências que têm como portador um tipo específico de orientação, como “orientação de estágio” (1 ocorrência) e um conceito, como “visão de orientação” (2 ocorrências), sugerem que o sujeito Fátima relaciona entidades de forma a construir conceitos, como em (Fátima:06) e (Fátima:10). Já Raquel confirma a orientação como parte de sua identificação, atribuindo ao portador “outra razão para orientar” o atributo “pessoal” (Raquel:04).

Os sujeitos apontam léxico-gramaticalmente para algumas relações no cumprimento de sua função, de forma a escolher os processos relacionais atributivos para:

- Atribuir características à visão e aos tipos de orientação (Fátima)
- Atribuir características ao papel “orientar” (Paulo, Cláudia, Fátima e Consuelo)
- Atribuir característica à sua escolha pela função orientar (Raquel)

∪ Nos relacionais possessivos atributivos

Mais uma vez o fazer do orientador tem uma identidade desenhada através de atributos. Desta vez, entretanto, através dos relacionais possessivos. Nestes processos, é o orientador que ocupa a posição de participante portador, recebendo atributos como: “várias identidades”, “vários caminhos”, “demandas” e “funções múltiplas”. Esses atributos “vários”, reforçados nos relacionais possessivos, podem novamente contribuir para a atribuição de complexidade do fazer do orientador, conforme exemplos abaixo.

(Consuelo:03)	<i>esse outro (orientador) <u>vai tomar</u> (=ter) várias identidades, qualquer que se queira, termo teórico pra eu dar, mas vai ter⁴³ vários papéis ao longo do processo, né?</i>
(Cláudia:07)	<i>então (orientar) <u>tem</u> uma grande demanda.</i>
(Raquel:05)	<i>Olha. O orientador, ele <u>tem</u> três funções⁴⁴</i>

Os três sujeitos que escolheram esses processos relacionaram o fazer do orientador a um papel atributivo. Segundo suas escolhas léxico-gramaticais,

- o participante portador “orientador” tem papéis (atributos) subjetivos e opcionais (Consuelo e Raquel);
- o participante “orientar” tem um papel (atributo) pragmático (Cláudia).

⁴³ Descartei este processo por ter entendido que se trata de uma repetição para retomar o início da fala, marca de organização típica da oralidade.

⁴⁴ Penso que trazer o contexto desta oração pode contribuir para o leitor acompanhar a interpretação que faço na continuação das análises: “Ele (o orientador) pode. Pegar pela mão aquela pessoa que vai visitar o zôo e parar em todas as em todos os habitats dos bichos, ele pode dizer, olha, tem esses habitats que eu acho interessantes e deixar a pessoa visitar aqueles que ele quer, ou então ele dizer assim, ó, você faz o que você quiser e eu te espero no final. Né? Entã: o eu acho que é basicamente isso, né?”

∪ Identidade de Projeto nos processos relacionais

Iniciei esta seção justificando o fato de não me concentrar apenas nas escolhas dos processos relacionais para uma provável identificação dos sujeitos desta pesquisa. Isto porque certamente, ao escolher os processos relacionais, estariam respondendo à chamada das perguntas formuladas na entrevista. Concentrei-me, portanto, em observar *que* entidades os sujeitos relacionariam e *como* eles as relacionariam.

No agrupamento dos processos relacionais, no campo semântico “fazer do orientador”, apareceram três subcategorias dos processos relacionais: intensivo identificativo (4 ocorrências), possessivo atributivo (4 ocorrências) e intensivo atributivo (15 ocorrências). Mas, ao finalizar esta análise, percebo que, independentemente das subcategorias dos processos relacionais e do número de ocorrências do total dos processos, conforme tabela 1, que encerra a subseção, o sujeito de pesquisa definiu um fazer de um campo social específico: um profissional que orienta um aprendiz de pesquisador e que faz isso na complexidade e na subjetividade, associando esse fazer a um momento específico, o mestrado:

(Paulo:04)	<i>por mais que você fale discuta oriente peça coisas e tal, você então <u>fica</u> imobilizado não podendo continuar se o seu orientando não <u>tá</u> no momento de produzir de escrever</i>
(Cláudia:05)	<i>Então (minha função) não é: só: orientar o aluno e <u>ver</u> o produto de sua dissertação.</i>

Destoando dessas definições, entretanto, podemos observar que as cinco ocorrências dos processos relacionais do sujeito Fátima (sendo quatro intensivos atributos e um intensivo identificativo) parecem ressignificar a definição do papel do orientador. Vejamos:

(Fátima:06)	<i>mas a orientação também ... de estágio é orientação, eh que também é feita né pa- pesquisa, né, mas é pra formação profissional</i>
(Fátima:07)	<i>Eh (orientação)é: também: na aula. Normal</i>
(Fátima:08)	<i>minha visão de orientação é ampla</i>

Em suas escolhas léxico-gramaticais, aponta para a orientação como um fazer que acompanha todos os estágios da carreira docente, ampliando esse papel social para uma relação com os alunos de todos os segmentos, ampliando a identificação docente, que recebe mais esta atribuição.

∪ Algumas considerações

Mais do que a similaridade das escolhas dos processos (relacionais) e mais do que a similaridade do objeto de definição (o papel do orientador), as nuances encontradas no entorno das escolhas dos processos podem revelar *como* as entidades relacionadas parecem variar de sujeito para sujeito.

Tendo em vista as subclassificações dos processos relacionais, poderíamos, por fim, desenhar as definições do sujeito em uma temática geradora (o fazer do orientador) e em temáticas particularizadas (ora consoantes a outros sujeitos, ora gerando nova categoria); o que aponta, em última análise, para um fazer idiossincrático.

Um primeiro ponto a ser considerado para essa interpretação é o mapeamento dos participantes desses processos, sintetizados na tabela 1, mapeamento esse fundamental para as interpretações que seguem.

Identificador/ Portador	Identificado /Atributo	Identificativos		Atributivos		Totais ⁴⁵	
Orientar	Mais que a dissertação; Ser professor; Parte de mim;	3	13%			3	13%
	Gerador de ansiedade; Difícil; Complicado; Cansativo; Jogo de xadrez; O que gosto de ser; Superinteressante; Bom; Cansativo; Demanda;			10	45%	10	45%
Orientador	Imobilizado; Companheiro; Várias identidades; Caminhos; Funções;	1	4%	4	17%	5	22%
Orientação de estágio	Orientar;			1	4%	1	4%
Visão de orientação	Ampla; Vinculada à visão de ser professor;			2	9%	2	8%
Orientação	Na aula			1	4%	1	4%
Razão para orientar	Pessoal			1	4%	1	4%
Totais		4	13%	19	83%	23	100%

Tabela 1: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais

⁴⁵ Os valores em % foram aproximados - para mais, ou para menos - na tabela do Excel, já que os percentuais resultariam dízimas, dificultando a visualização dos resultados. Isso aconteceu em todas as tabelas, conforme o capítulo "Procedimentos Metodológicos".

Foi a partir do mapeamento tanto dos subtipos de processos relacionais quanto dos participantes que pude observar “*para que*” os sujeitos usavam os processos relacionais: se atribuíam *característica ou avaliação*; se *identificavam algo ou identificavam-se* com algo.⁴⁶ Assim, observou-se que foi nas escolhas dos participantes que um mesmo processo pode construir significados diferentes para os sujeitos desta pesquisa.

O primeiro ponto a ser considerado é que os sujeitos definem “orientar”; contudo, concentram-se nas características que lhe atribuem, o que sugere que é nesse ponto que reside a idiosincrasia do fazer, com atributos diversificados; ao mesmo tempo em que apresentam uma consonância: atributos que remetem a uma complexidade (“bom”, “difícil”), mas também uma certa subjetividade (“superinteressante”, “várias identidades”).

Comparando os dois pares de exemplos abaixo, que apresentam os mesmos processos “tem” e “é” (mas que, pela escolha dos participantes e demais associações lexicais, constituem construções de sentidos distintas), podemos ver como o mapeamento dos participantes foi fundamental para avaliar a idiosincrasia e a subjetividade⁴⁷ do fazer orientação:

Possessivos Atributivos	(Consuelo:07) mas eu não <u>tenho</u> assim um caminho só. (Cláudia:07) (orientar) <u>tem</u> uma grande demanda
Intensivos Identificativos	(Raquel:06) O orientador <u>é</u> como um companheiro (Cláudia:05) (minha função) não <u>é</u> : só: orientar o aluno

O gráfico 1 mostra, enfim, que os sujeitos desta pesquisa parecem responder: a) ao que é o seu papel; b) em que se torna seu papel; e c) de que consta o seu papel, dividindo-o assim:

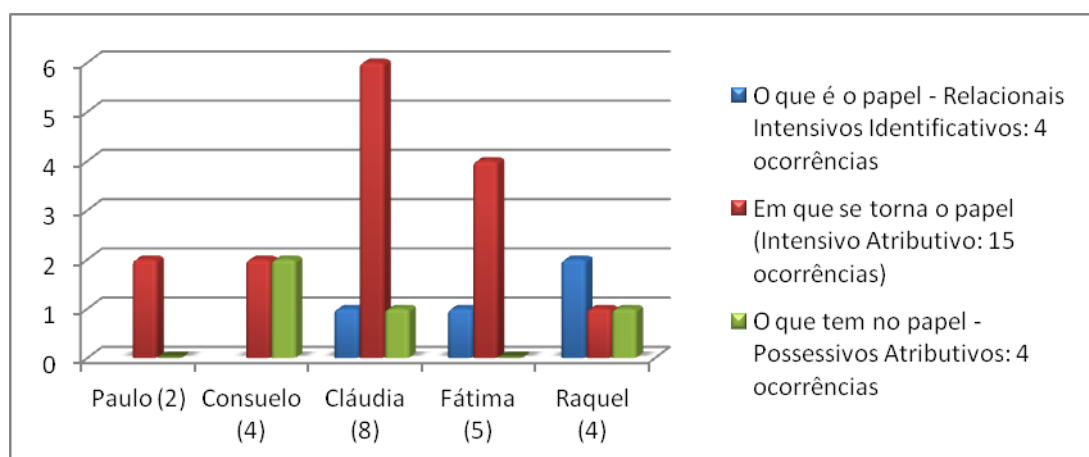


Gráfico 1: Mapeamento dos processos relacionais

⁴⁶ Agradeço à minha orientadora, Dra. Gisele de Carvalho, por suas provocações. Ela, que com simplicidade diz que “tem apenas um pouco mais de familiaridade com as categorias”, contribuiu de maneira fundamental para que eu dedicasse um tempo maior, e me concentrasse no amadurecimento das reflexões sobre os processos relacionais.

⁴⁷ No sentido de não haver padrões pré-estabelecidos, únicos e acabados para o cumprimento desse papel.

Essa perspectiva quantitativa representada no gráfico 1 acima⁴⁸ possibilita-nos ver, mesmo os leitores menos atentos à representatividade de um gráfico, a desigualdade das ocorrências, sendo que todos os sujeitos a) respondiam a partir de um mesmo processo — o relacional, conforme já discutido; b) tematizavam um mesmo assunto geral; c) são atores sociais de um fazer consoante.

Já a análise interpretativa abaixo, realizada a partir da tabela 2, mostra como se dão as construções de sentido dos sujeitos nos processos relacionais:

Sujeito	Intensivos Atributivos	Possessivos Atributivos	Intensivos Identificativos	Total	Definições por campo semântico
Cláudia	26%	4%	4%	35%	Define e atribui complexidade ao seu fazer
Fátima	17%	4%		22%	Define o seu fazer docente e atribui características conceituais à orientação
Consuelo	9%	9%		17%	Atribui complexidade ao seu fazer e à sua identificação
Raquel	4%	4%	9%	17%	Define sua identificação, atribui características a sua escolha do exercício do papel e atribui características a função orientar relacionando o papel ao aluno
Paulo	9%			9%	Define seu fazer/sentir na dependência do tempo do aluno
Todos	65%	17%	17%	100%	

Tabela 2: Mapeamento dos participantes e dos processos relacionais

Assim, o mapeamento dos processos relacionais e dos participantes contribui para percepção de como o fazer “orientar” está representado no discurso dos sujeitos, principalmente a partir de atributos escolhidos, o que permitiu a construção de sentidos dessa prática social

A subseção que segue fará esse mesmo percurso de mapeamento, desta vez nos processos mentais.

⁴⁸ A referência numérica à esquerda é o total máximo por de ocorrências de processo por pessoa. Neste gráfico em específico, 5 foi o número de vezes que o sujeito Fátima usou os processos relacionais intensivos identificativos. A partir dessa referência podemos saber, por exemplo, que Rafaela usou uma vez o processo. relacional possessivo atributivo (representado na coluna verde) e que Raquel usou três vezes o intensivo identificativo (representado na coluna azul)

3.1.2. Os processos mentais

Foram treze as ocorrências dos processos mentais no tópico “o fazer do orientador”. Dessas, nove foram de cognição,⁴⁹ duas de percepção e duas de afeição. Apenas o sujeito Raquel não optou pela utilização dos processos mentais na categoria semântica em questão. O detalhamento das ocorrências está descrito e analisado a seguir.

∪ Os processos mentais cognitivos

Cinco dos seis sujeitos desta pesquisa (excluindo-se Raquel) se valeram de algum processo mental cognitivo para explicitar seu fazer. Em todas as ocorrências, o orientador é o experienciador e “sabe” sobre o seu fazer (fenômeno sobre o qual racionaliza).

O recortes discursivos mostram, conforme veremos mais abaixo, como os sujeitos compreendem o papel do orientador; e que, apesar de estarem definindo pelo mesmo processo um mesmo tema, classificam mentalmente sua função da seguinte forma:

- Uma função mais técnica (Rafaela, Paulo e Cláudia)
- Uma função mais docente (Fátima)
- Uma função sem definição (Consuelo)

Essa sumarização foi viabilizada pelo mapeamento dos participantes dos processos, mas também pela análise tanto dos processos das orações encaixadas, quanto dos participantes dessas orações encaixadas. E os recortes que seguem contribuem para exemplificar o que foi gerado nas entrevistas:

(Rafaela:02)	<i>Então eu <u>vejo</u> que meu papel, meu papel é de de de ajudar a conduzir um trabalho, com parâmetros científicos e questões, eh, nesse momento histórico, questões que interessam agora.</i>
(Paulo:07)	<i>Então eu <u>acho</u> que. Orientar hoje cumpre um pouco essa função. Quer dizer, você de alguma forma lidar com essa indefinição do outro que tá aí a sua frente. Que muitas vezes tá ali fazendo uma pesquisa porQUE não tem trabalho</i>
(Consuelo:02)	<i>Não <u>sei</u> (se há padrão estabelecido para a orientação)</i>
(Cláudia:03)	<i><u>acho</u> que que o orientador, ele tem que ter uma visão estratégica também sabe, da da da área em que ele tá trabalhando ne, e não ficar só pensando no seu grupo de pesquisa,</i>
(Fátima:13)	<i>eh eu <u>acho</u> que a função do orientador é a função do professor</i>

⁴⁹ Conforme mencionado no capítulo “Pressupostos Metodológicos”, os processos “achar” foram vistos no sentido de “pensar”, “considerar”. Antecipo que haverá explicações específicas sobre esse tipo de processo nas considerações finais deste trabalho.

Ainda que três dos cinco sujeitos que se valeram dos processos mentais “pensem” no fazer do orientador sumariamente como uma função de orientação técnica, as escolhas léxico-gramaticais apontam para um fazer técnico distinto, com especificidades. Em (Rafaela:02), o recorte sugere uma condução nos parâmetros científicos, apontando para demandas atuais do desenvolvimento da Ciência, conforme “nesse momento histórico”, “questões que interessam agora”. Já em (Paulo:07), as escolhas lexicais apontam para o papel do Outro nessa relação de orientação, sugerindo um papel de orientador de motivações: “indefinição do outro” e “fazendo uma pesquisa porQUE não tem trabalho”. Já (Cláudia:03) sugere um orientador que inicia o aluno nas relações interpessoal e interinstitucional do campo acadêmico e, para isso, parece desenvolver atributos técnicos de “visão estratégica” “da área que está atuando”

Essas ocorrências têm em comum o fato de o Orientador ser aquele que conduz um processo no qual o aluno parece ser passivo, dependente de suas orientações, visões estratégicas e experiência.

Já Fátima e Consuelo parecem dar um outro tratamento à sua visão de orientação. Em (Fátima:13), o recorte reforça as definições de orientação nos processos relacionais, trabalhados na seção anterior. E (Consuelo:02) quebra as expectativas tanto do senso comum acerca do orientador “aquele que sabe”, quanto do seu próprio papel social como um sujeito reflexivo. Na polaridade negativa, assume não saber se há padrões estabelecidos para o papel do Ator-Social-Orientador. Essa negação será trabalhada mais detalhadamente no item “contra-discurso”, ao final desta subseção.

Apesar de o critério de seleção do corpus centrar-se nos processos e participantes das orações principais, em alguns casos, como nos processos mentais, foi fundamental considerar as encaixadas por funcionarem como participante da oração principal, sendo, portanto, essencial para a construção do sentido da oração principal. Apesar de esses processos das orações encaixadas não entrarem quantitativamente nos gráficos e tabelas, foram considerados na análise dos dados.

A relevância desses processos encaixados é observável principalmente quando nas principais há o processo “acho”; mas também em outros processos como “vejo”, em (Rafaela:02), em que o fenômeno é “meu papel é de ajudar a conduzir um trabalho...”. Contudo, além de funcionar como fenômeno, acrescenta um novo valor: a definição do papel do orientador.

Os nove processos cognitivos encontrados nesta categoria semântica apresentam orações encaixadas e, dessas, seis apresentam processos relacionais, portanto, achando/vendo/sabendo definições o seu papel. Uma apresenta processo mental, achando o

que os profissionais devem saber; um apresenta processo material, achando o que o orientador faz em relação ao outro-aluno.

Os participantes dos processos encaixados são a função orientar (7 ocorrências), padrão de orientação (1 ocorrência), e o candidato ao magistério superior (1 ocorrência) assumindo definição em relação ao participantes desse campo social, conforme quadro 5.

ORAÇÕES PRINCIPAIS			
Experienciador	Processo	Fenômeno	
Eu	Vejo Acho Sei	ORAÇÕES ENCAIXADAS	
		Relacionais (6 ocorrências)	
		Portador/Identificador/Possuidor:	Atributo/Identificado/possuído
		Meu papel/orientar (3x)/orientador /função do orientador	trabalho/aluno/produto/visão estratégica/ natural da profissão/ função de professor
		Material (1 ocorrência)	
		Ator:	Meta:
		Orientar	Outro
		Existencial (1 ocorrência)	
		Existente:	
		Padrão estabelecido	
		Mental (1 ocorrência)	
		Experienciador:	Fenômeno:
		Profissionais candidatos à Universidade	atuar em três instâncias

Quadro 5: Mapeamento dos participantes das orações encaixadas

A análise das orações encaixadas parece contribuir, em última instância, para ratificar o que é visto nos processos das orações principais: a concentração dos sujeitos em definir seu papel através dos processos relacionais.

∪ Os processos mentais de Afeição

As duas ocorrências dos processos mentais de afeição revelam um engajamento afetivo dos sujeitos em relação ao seu fazer:

(Paulo:03)	e eu acho legal orienta=
(Consuelo:01)	e gosto muito de

Escolhas léxico-gramaticais como “acho legal” (Paulo:03) e “gosto” (Consuelo:01) revelam um padrão de polaridade positiva em relação ao fazer do orientador. O fato de definirem seu fazer como algo complexo e ainda assim afetarem-se positivamente por ele

pode sugerir a valorização que os sujeitos desta pesquisa atribuem a este papel social, permitindo entender, a partir dos processos mentais de afeição, que

- O sentir permeia o fazer do orientador (Paulo, Consuelo)

∪ Os processos mentais de percepção

Os processos mentais de percepção, relacionados à observação de fenômenos (HALLIDAY, 2001; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) contribuem para a construção de uma compreensão dos fenômenos que envolvem o fazer do orientador:

(Rafaela:01)	Então eu ah eu <u>tenho</u> vários sentimentos ao longo do processo (de orientação)
(Cláudia:02)	Ah, eu me sinto feliz. E muito desafiada, porque (orientar) é um processo muito cansativo, né.

Nos dois exemplos, (Rafaela:01) e (Cláudia:02), o experienciador é o orientador, que compreendem os fenômenos, neste caso o que sentem em relação ao seu fazer.

∪ Identidade de projeto nos processos mentais

O discurso do sujeito Fátima novamente destoa dos demais, ao equivaler o papel do orientador ao papel do professor, unificando a função técnica e a docente, ressignificando o fazer do orientador. Vejamos como isso se deu léxico-gramaticalmente:

(Fátima:11)	<i>então eu <u>acho</u> que quem hoje em dia pensar em ser professor universitário tem que se ver: como: o professor: nesse sentido mais tradicional da sala de aula, com turmas e tal... que também É orientação, não deixa de ser, mas também como um orientador de pós de trabalhos mais direcionados com um determinado alu: no, du: ma iniciação científica ou para um mestrado e um doutorado, né? E também como pesquisador ele próprio</i>
(Fátima:12)	<i>ah então eu <u>acho</u> que (orientar) é natural da profissão,</i>

Além de (Fátima:13), já discutido nos processos mentais cognitivos, podemos destacar aqui (Fátima:11) e (Fátima:12). Em (Fátima:11), o sujeito equipara o fazer do professor a uma função tríplice: docente, orientador e pesquisador. Ao equiparar, portanto, propõe, discursivamente, que o orientador trabalha em momentos específicos (e diversos) e que sua atuação no mestrado seria um desses momentos, e não um fazer único na carreira do professor universitário, o que o sujeito corrobora em (Fátima:12).

Um outro sujeito que parece romper algumas expectativas por meio dos processos mentais, ao menos as expectativas geradas no senso comum, é Consuelo. Apesar de o recorte abaixo ter sido discutido na subseção específica, vale retomá-lo, e destacar também alguns outros pontos do contexto de interação desta pesquisa:

(Consuelo:02)	<i>Não sei (se há padrão estabelecido para a orientação)</i>
(Consuelo:22)	<i>porque eu sei que tem programas que são muito eh: para facilitar talvez a vida dos orientadores, são programas que já vêm meio, que já sã:o pensados com uma sequência de CUR:sos, sequências de não sei quantas reuniões, é tudo muito arrumado, muito medido, eu acho que não é por aí,</i>

Este sujeito, que identifica ao longo do *cópus* o seu fazer como complexo, também nos dá a possibilidade de construção de sentido de que orientar seja um fazer subjetivo. Esta subjetividade residiria no sentido de que cada ator desse campo social pode, na prática, atuar a partir de suas experiências acumuladas, gostos pessoais etc, como vemos em nas orações encaixadas dos dois exemplos acima: a *não padronização* (Consuelo:02) e a *possibilidade de visões diferentes sobre a forma de orientar*. Pista para esta interpretação está no fato de dizer *como* faz a orientação, de *julgar* a forma como alguns pares fazem e *opinar* sobre tais questões nos demais momentos desta pesquisa, conforme (Consuelo:22).

Contudo, ao polarizar negativamente o processo mental “sei”, este sujeito parece referir-se a questões mais científicas do que empíricas. Pista para essa curiosidade científica está no *cotexto* dessa fala,⁵⁰ que sugere que ela não sabe, mas que espera saber a partir de um trabalho sistematizado (no caso, através da presente pesquisa).

∪ Algumas considerações

Os processos mentais foram o segundo tipo de processo mais usado para retratar o fazer do orientador. Até este momento de análise, dos 51 processos, 23 foram relacionais e 13 mentais. Tal recorrência possibilita a interpretação de que os orientadores *sabem* algo sobre seu fazer. Contudo, mais do que o que sabem, observar “como” e “o que” sabem soa bastante relevante. O gráfico 2 auxilia essa retomada:

⁵⁰ “Eu gosto muito de dar aula, e gosto muito de orientar... eh: é claro que não é fácil, é uma tarefa bastante complicada, porque aí depende de que visão que você (orientador) tem de orientação. Não sei, isso o seu trabalho pode ser que venha mostrar”

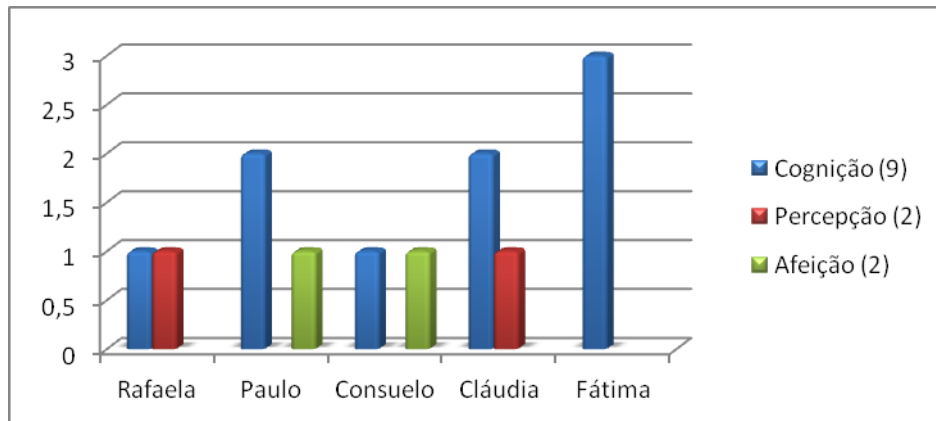


Gráfico 2: Mapeamento dos processos mentais

Já a tabela 3 desenha *o que e como* os sujeitos sabem.

Sujeito	Mentais	Definições por campo semântico
Rafaela	15%	Pensa seu fazer como cumprimento de função técnica
Consuelo	15%	Pensa e sente seu fazer como papel social indefinido
Paulo	23%	Pensa e sente seu fazer como função técnica
Cláudia	23%	Pensa e sente seu fazer como estratégico para o campo acadêmico
Fátima	23%	Pensa seu fazer como fazer docente
Todos	100%	

Tabela 3: Resumo dos processos mentais por sujeito

3.1.3. Os processos materiais

Das orações agrupadas no campo semântico “o fazer do orientador”, três foram os sujeitos que escolheram os processos materiais (Paulo, Fátima e Raquel), em 8 ocorrências de 51. Dessas 8 ocorrências, os sujeitos revelaram o que o orientador “faz” quando orienta; o que a orientação “promove” no orientador; e os motivos que “levam” esse orientador a orientar, informações resumidas no quadro 6.

Ator	Meta	Extensão	Totais
Orientação	Ansiedade Pressuposto	Também informalmente	3
Orientador	Pesquisadores caminhos Pela mão Pela mão	Por gosto e vontade	5
Totais			8

Quadro 6: Mapeamento dos processos materiais

Nos processos materiais, o Ator foi o termo *orientação* (1 ocorrência), identificando o fazer desta função. O orientador-sujeito-de-pesquisa apareceu 2 vezes, falando sobre o seu próprio fazer: Paulo (1 ocorrência) mostra a razão para orientar (por gosto, por vontade de exercer esse tipo de função) e Raquel (1 ocorrência) mostra como orienta (pegando o orientando pela mão e mostrando todos os caminhos). Nas demais ocorrências (3), Fátima e Raquel definem a prática do orientador de forma generalizada.

Os Participantes de naturezas diferentes mostram como o mesmo tipo de processo pode instanciar as idiossincrasias desse fazer; e os exemplos abaixo contribuem para a exemplificação dos achados, possibilitando a discussão dos resultados.

(Paulo:01)	<i>Ah, gera⁵¹ uma certa: ansiedade a coisa da- orientação</i>
(Paulo:02)	<i>eu <u>oriento</u> por um lado por gosto, por vontade, de exercer esse tipo de função</i>
(Fátima:01)	<i>mas ele (orientador) <u>FORma</u> pesquisadores também</i>
(Fátima:05)	<i>e ele (orientador) também tá experimentando (caminhos)</i>
(Raquel:02)	<i>Eu <u>pego</u> pela mão e visito cada um dos...cada um dos habitats dos animais. Tá? Com raríssimas exceções</i>

As ocorrências dos processos materiais reforçam o campo de atuação desses orientadores, evidenciando que a orientação se materializa em programas específicos, (conforme será discutido na seção “motivações institucionais), sendo, portanto, a) um fazer de um determinado grupo social, conforme sugerem as escolhas léxico-gramaticais “esse tipo de função” em (Paulo:02); e b) que cumpre objetivos específicos, como em “forma pesquisadores também”⁵² (Fátima:01) e “pego pela mão” (Raquel:02).

As ocorrências dos processos materiais nos três sujeitos sugerem a idiossincrasia do fazer orientação, tanto na escolha do fazer orientação — “porque gosta” (Paulo:02) —, quanto pelo que este fazer gera no sujeito — “ansiedade” (Paulo:01). As escolhas linguístico-discursivas de Fátima e de Raquel também parecem apontar para essa idiossincrasia do fazer do orientador.

Interpreto essa idiossincrasia pela forma como cada um deles se apropria dos processos: levando o aluno; caminhando com o aluno; pressionando o aluno. Entendo, portanto, a escolha dos mesmos como pista para uma certa “subjetividade” desse fazer, mesmo nos processos materiais.

⁵¹ Apesar dos indícios de “sentir”, optei por interpretar o processo como material pelo fato de não haver um experienciador humano.

⁵² “formar pesquisadores” guarda o sentido social de “lugar específico”, já que é conhecimento compartilhado de que isso se faz em um Programa de Pós-Graduação

Ao usarem a metáfora do “caminho”, Raquel e Fátima sugerem o papel do orientador como aquele que atua caminhando junto. A subjetividade desses dois sujeitos, entretanto, parece evidenciar-se na forma como o orientador percorre esse caminho: levando o aluno (Raquel:02) e caminhando com o aluno (Fátima:05).

Nos processos materiais, parece repetir-se, portanto, o achado dos demais processos: apesar de as orações estarem agrupadas em um campo semântico comum; e apesar de estarem falando sobre a mesma função social, na materialização da mesma, elas apresentam-se de formas distintas, podendo ser:

- Um fazer que cumpre o propósito específico de formar pesquisadores juntamente com o aluno (Fátima);
- Um fazer que se promove guiando a caminhada do aluno (Raquel)

∪ O contra-discurso na atuação do orientador

Nas escolhas discursivas de Fátima, novamente encontra-se uma crença que destoa das demais. A ressignificação do papel social do professor-orientador, desta vez, aparece na resistência ao senso comum sobre a representação desse ator social:

(Fátima:03)	<i>Orientação às vezes <u>parte</u> do pressuposto assim do termo orienta- eu tenho o: todas as diretrizes, né?</i>
-------------	---

(Fátima:04)	<i>ele (orientador) <u>aponta</u> alguns (caminhos)</i>
-------------	---

Nos processos materiais, portanto, o sujeito Fátima assume a voz do senso comum, de que o orientador tem todas as diretrizes, como em (Fátima:03), retomando-a apenas para negá-la, como em (Fátima:04).

∪ Algumas considerações

Os oito processos materiais encontrados nas escolhas léxico-gramaticais, e que remetem ao fazer do orientador, sugerem uma atuação que parte das definições e das crenças, corroboradas na descrição do fazer de cada ator social que escolhe esse processo. Nos processos materiais, os sujeitos não remetem a um fazer prático e metodológico; mas remetem a um fazer que se justapõe ao que pensam (nos processos mentais), definem (nos processos relacionais) e dizem (nos processos verbais).

O gráfico 3 representa o que vimos até aqui:

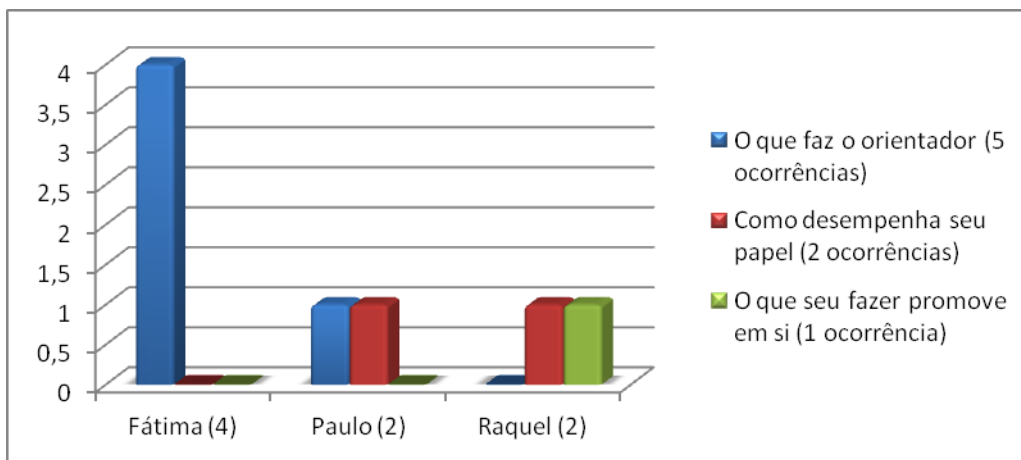


Gráfico 3: Mapeamento dos processos materiais

A partir das ocorrências dos processos materiais, bem como as associações léxico-gramaticais nesses processos, podemos concluir que o fazer do orientador tem uma forma de materializar-se: a partir da confirmação dos demais processos – a partir do que falam, do que pensam, do que sentem, do que gostam, do que classificam... e não a partir do que fazem, o que está representado na tabela 4.

Sujeito	Materiais	Atuação por campo semântico
Paulo	25%	Orienta com as demandas emocionais pessoais
Raquel	25%	Orienta atuando sobre o aluno
Fátima	50%	Orienta a partir das suas definições do fazer docente
Todos	100%	Cumprir um papel social no contexto social acadêmico

Tabela 4: Resumo dos processos materiais por sujeito

3.1.4. Os processos verbais

Os processos verbais surgiram no corpúsculo através de três dos sujeitos de pesquisa: Paulo, Consuelo e Raquel, em um total de 5 ocorrências, que representam 10% das orações agrupadas no campo semântico do fazer. A recorrência menor, contudo, não foi considerada menos significativa para esta pesquisa, visto que contribuíram para a construção de sentido do fazer do orientador e, mais um vez, para a identificação das nuances desse fazer.

(Paulo:06)	<i>eu diria que os resultados têm sido bons,.</i>
(Consuelo:08)	<i>Ah, (orientador) como o outro mesmo pra pra <u>discutir</u>.</i>
(Consuelo:09)	<i>às vezes eu <u>digo</u> que talvez eu esteja DESorientando e não Orientando, ne?</i>
(Raquel:07)	<i>ele <u>pode dizer</u>, olha, tem esses habitats que eu Acho interessantes e deixar a pessoa visitar aqueles que ele quer</i>
(Raquel:08)	<i>ou então ele <u>dizer</u> assim, ó, você faz o que você quiser e eu te espero no final</i>

Nos processos verbais, uma ocorrência parece realizar uma análise da forma como o sujeito escolheu desempenhar seu papel (Paulo:06); e uma ocorrência mostra a relação de dizer entre os pares (Consuelo:09). As outras três ocorrências revelam a relação do orientador com o orientando: a) no que deve/pode ou não fazer, como em (Raquel:07) e (Raquel:08); e b) em diálogo de negociação, como em (Consuelo:08).

Em todas as ocorrências, o orientador é o dizente e a verbiagem sugere uma autoridade social desse orientador em relação ao aluno, o que destoa apenas em (Consuelo:09).

Esse recorte de Consuelo destoa não apenas por tratar-se do único discurso relatado, mas também por fazer interdiscurso com a pergunta “você está sendo orientado ou desorientado?”, bastante conhecida nos bastidores do meio acadêmico (geralmente entre os alunos dos cursos). Ao retomar esta concepção e assumir-se neste papel de “desorientador”, ainda que discursivamente, o recorte pode apontar para uma ideologia de que o orientador pode a) levar o aluno a uma redefinição de sua proposta inicial; ou b) não dar ao aluno as certezas que ele espera obter de um orientador.

Os dois únicos recortes que apresentam um Receptor são (Raquel:07) e (Raquel:08), nos quais o orientador demonstra voz ativa, o que pode caracterizar uma relação de poder sobre o aluno.

Nesses cinco recortes, os sujeitos desta pesquisa simbolizam, nos processos verbais,

- um dizer que representa aprovação do seu método no fazer (Paulo)
- um dizer que representa relações de negociação entre orientador e orientando (Consuelo)
- um dizer que representa relações de poder do orientador sobre o orientando (Raquel)

∪ Algumas considerações

A primeira consideração a ser feita aqui é que não destaquei, como nas subseções anteriores, a presença de um contra-discurso (ou identidade de projeto) nos recortes selecionados por processos verbais. Isto porque as cinco ocorrências são distintas, não possibilitando uma construção de sentido base sobre o dizer do orientador, para, a partir dali, eu poder observar um contra-fluxo.

A menor recorrência quantitativa dos processos verbais, se comparada às ocorrências dos demais processos, sugere uma que a voz do orientador pouco pronuncia sobre o seu próprio fazer. Nas escolhas léxico-gramaticais ele faz, pensa, sente, define (para a pesquisadora), mas parece dizer pouco, o que nos leva a interpretar que a circulação — ao menos na produção espontânea desse tópico — do que entende do seu fazer pode ser reduzida.

Por outro lado, ao usarem os processos verbais, mais uma vez as escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos de pesquisa revelam um fazer-dizer a partir de caminhos próprios, conforme desenhado no gráfico 4.

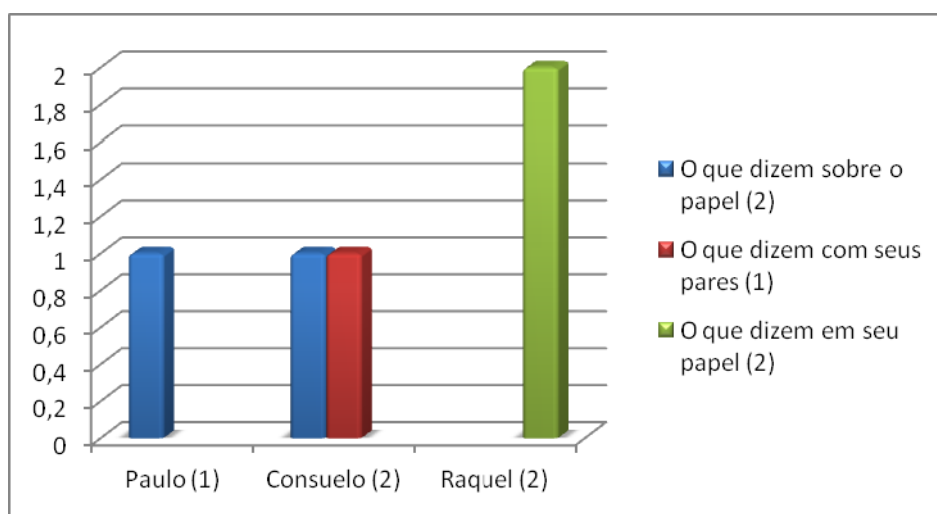


Gráfico 4: Mapeamento dos processos verbais

Tanto o gráfico 4 quanto a análise dos recortes discursivos para este tópico, prepararam-nos para a tabela 5, que possibilita-nos identificar que:

Sujeito	Verbais	Dizer por campo semântico
Paulo	20%	Diz sobre a aprovação dos seus métodos
Consuelo	40%	Diz sobre as possibilidades do seu fazer
Raquel	40%	Diz sobre a autoridade do seu fazer
Todos	100%	

Tabela 5: Resumo dos processos verbais por sujeito

3.1.5. Os processos existenciais

A única ocorrência do processo existencial para este tópico, escolhido por Cláudia, reitera a complexidade do seu fazer.

(Cláudia:04) | *então são (existem) muitos desafios,*

3.2 Considerações finais do capítulo

Os 51 processos agrupados no grande campo semântico “o seu fazer” funcionam como pistas que possibilitam alguns achados e algumas interpretações.

Os achados estão revelados nos próprios dados: tendo em vista a formulação das perguntas “1) Por que orienta?”, “2) Como definiria a função do orientador” e 3) “como se sente em relação a esse fazer?”, era esperada a maior ocorrência de processos relacionais e mentais. Primeiro, porque outros estudos sobre transitividade já apontam para isso (LIMA-LOPES, 2001; LIMA-LOPES & VENTURA, 2008); segundo, porque duas das três perguntas provocavam definição e avaliação, o que se confirmou nestes 51 processos: houve uma incidência maior de processos relacionais (47%) e processos mentais (24%). O gráfico 5 retrata esse achado:

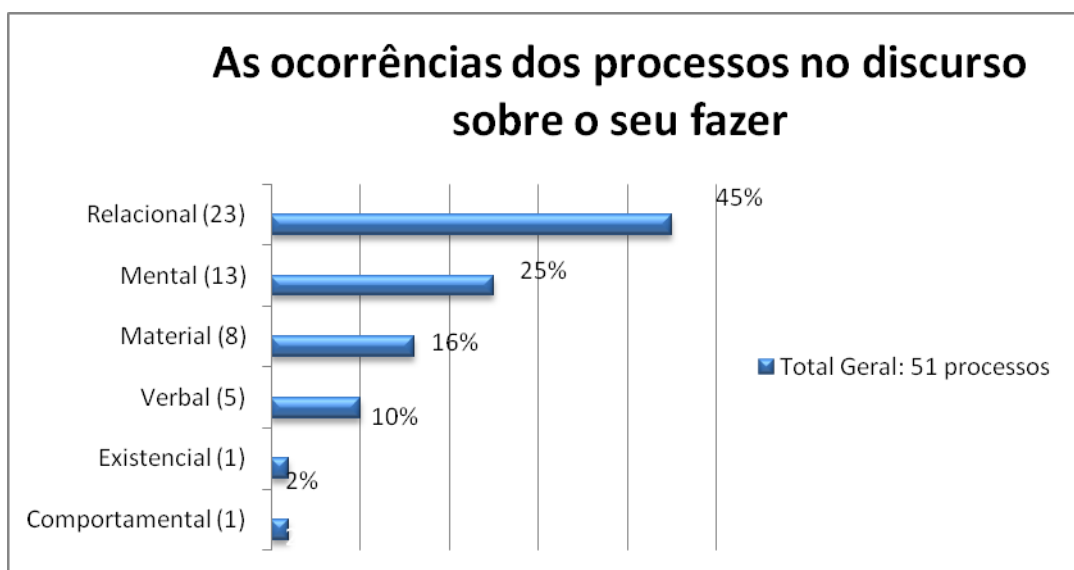


Gráfico 5: As ocorrências dos processos no discurso evocado

A partir dessas incidências encontradas no *cópus*, os achados provocaram algumas perguntas para nossa investigação: “como os elementos se organizavam léxico-gramaticalmente?”; que papéis exercem os participantes/as entidades de um mesmo tipo de processo?” e “esses papéis são semelhantes ou diferentes de sujeito para sujeito?”. Essas perguntas de fundamentação léxico-gramatical contribuíram para uma das perguntas desta pesquisa: “como se dá a construção discursiva do orientador?”

As respostas analíticas a essas últimas perguntas possibilitaram algumas interpretações, conforme visto em cada subseção deste tópico, e que retomo aqui de maneira capitulada:

- **A consonância discursiva** sobre o fazer do orientador
 - a) Independentemente da Instituição de atuação, os seis sujeitos desta pesquisa coadunam suas falas ao retratar um mesmo papel social: fazer orientação;
 - b) Independentemente do processo escolhido, os seis sujeitos desta pesquisa definem seu fazer;
 - c) Independentemente de como relacionam a léxico-gramática, os seis sujeitos desta pesquisa trazem dois atores sociais para a definição do seu fazer: orientador e orientando.

- **As dissonâncias no cumprimento do papel** social relevadas pelas escolhas linguístico-discursivas:
 - a) A partir das escolhas dos processos como pistas, os sujeitos desta pesquisa se relacionam com a orientação de forma idiossincrática;
 - b) A partir do agenciamento como pista, os sujeitos desta pesquisa se relacionam com seus alunos de mestrado de maneira idiossincrática;
 - c) Os sujeitos desta pesquisa concentram-se discursivamente em funções distintas do fazer que denominam complexo;
 - d) O contra-discurso é observável mesmo em meio aos discursos distintos sobre um fazer idiossincrático.

A sumarização do que foi analisado desses tópicos não pretende ser simplista ou inflexibilizar a categorização dos achados; objetiva apenas mapear, do discurso desses sujeitos, o papel social do professor orientador de pesquisas de Mestrado.

O quadro 7 apresenta os sujeitos e os processos por eles usados para falarem sobre seu fazer. Pareceu ser uma forma eficiente de mostrar como as respostas desses sujeitos se distribuiu ao longo desta seção.

	Mental	Material	Relacional	Comportamental	Verbal	Existencial	Totais	Percentual
Fátima	3	4	5	1			13	25%
Consuelo	2		4		2		8	16%
Cláudia	3		8			1	12	24%
Raquel		2	4		2		8	16%
Paulo	3	2	2		1		8	12%
Rafaela	2						2	8%
Totais	13	8	23	1	5	1	51	100%

Quadro 7: Detalhamento dos processos por sujeito

A conclusão a que se chega, neste momento de análise, é que parece haver uma associação desse papel ao papel do professor, mas de forma ressignificada: um professor de alunos-pesquisadores. Ainda nesse sentido, mais do que ensinar conteúdo, parecem ensinar um fazer. E se esse fazer parece intuitivo, intuitivo também pode vir a ser o papel dos futuros orientadores, concorrendo para um papel de reprodução dessa forma de atuação.

Nesse aspecto, encontro pistas para a resposta a uma outra pergunta desta pesquisa: “como ideologia e poder estão inseridos nesse discurso?”. Parece haver, segundo os termos de Fairclough (2001), uma hegemonia na construção discursiva sobre o fazer do orientador. Hegemonia no sentido de haver uma atitude coletiva que defende a complexidade e intuição no cumprimento desse papel. Mas, como o mesmo Fairclough defende, todo discurso pode gerar também um discurso para a resistência, a luta hegemônica. Assim sendo, em toda naturalização do fazer pode haver, também discursivamente, um contra-discurso (idem). Nesse sentido, percebem-se também focos de luta hegemônica ao longo das escolhas léxico-gramaticais, cabendo a esta pesquisa sinalizá-los ou, ainda segundo Fairclough, permitir que os sujeitos consigam se ouvir em seus discursos.

Neste primeiro momento, percebemos mais ressonante em Fátima um discurso que se distingue dos demais, como em (Fátima:03) e (Fátima:05), retomados abaixo; mas vemos também em outros sujeitos, como em (Consuelo:02), focos de resistência da principal hegemonia encontrada nos dados até aqui: uma relação assimétrica de poder sobre um mestrando incapaz e dependente do Papel Social do Orientador, como (Paulo:07), (Cláudia:01) e (Raquel:02).

(Fátima:03)	<i>Orientação às vezes <u>parte</u> do pressuposto assim do termo orienta- (de que) eu <u>tenho</u> o: todas as diretrizes, né?</i>
(Fátima:05)	<i>e ele (orientador) também tá <u>experimentando</u> (caminhos)</i>
(Consuelo:02)	<i>Não sei, se <u>há</u> padrão estabelecido para a orientação</i>
(Paulo:07)	<i>Então eu <u>acho</u> que. Orientar hoje <u>cumpr</u> (=É) um pouco essa função. Quer dizer, você de alguma forma <u>lidar</u> com essa indefinição do outro que tá aí a sua frente. Que muitas vezes tá ali fazendo uma pesquisa <u>porQUE</u> não tem trabalho.</i>
(Cláudia:01)	<i><u>Acho</u> que <u>NÃO</u> deve <u>ser</u> só aquele que orienta escrever a dissertação. Mas <u>inseri-lo</u> numa comunidade de prática de pesquisadores</i>
(Raquel:02)	<i>Eu pego pela mão e visito cada um dos...cada um dos habitats dos animais. Tá? Com raríssimas exceções</i>

Sobre isso, a Prof. Dra. Anna Elisabeth Balocco arguiu, na defesa desta pesquisa, que uma aplicação do ponto de vista da ACD sobre essa questão impede uma avaliação categórica do aluno, seja como dependente, seja como autônomo, visto que há graus variados de autonomia e de dependência. Contestou ainda que essas avaliações *simplificam* o fazer que os sujeitos da pesquisa chamam de *complexo*. Concordo com esses questionamentos e justifico os epítetos por mim escolhidos como os que mais se aproximaram, na minha opinião, da forma como os sujeitos descrevem seu papel em relação ao ator social aluno.

Retomo ainda Dijk (2010) e Fairclough (2001), que nem sempre negativizam as relações assimétricas de poder, considerando que algumas delas são necessárias nas diversas relações sociais, como nas relações pais/filhos e professores/alunos, por exemplo, desde que não vivenciadas no abuso. Assim, a questão crucial destes achados não parece estar nas relações de poder, mas nos produtos dessas relações e a quem eles servem – ponto para reflexão. Em (Cláudia:01), por exemplo, vemos que há uma atuação em benefício da ciência; em (Paulo:07), parece haver uma atuação a serviço do Outro-aluno.

Feitas as considerações, finalizo este capítulo, observando que foi nesta mesma linha de busca e análise, que analisei os demais campos semânticos em que organizei os dados, no capítulo quarto, que segue.

4 AINDA PRIMEIRA DIMENSÃO: A TRANSITIVIDADE NOS TEMAS NÃO EVOCADOS PELA ENTREVISTA.

“To achando ótimo poder dizer o que eu penso” (Fátima Amaral)

Neste momento da discussão dos dados, já pretendo observar a identificação dos sujeitos a partir de como se posicionam em relação aos temas, visto que a partir daqui, considero que os campos semânticos não tenham sido evocados diretamente nas perguntas de entrevista (“Por que orienta?”, “Como definiria a função do orientador?” e Como se sente em relação a isso?). Considero, dessa forma, que as temáticas que emergem no *cópus* partiram de alguma necessidade que pudessem ter de se posicionarem, de revelarem discursivamente algo do seu papel social. Oportunidade para usarem sua voz.

As análises continuarão seguindo o método utilizado na seção anterior: processo por processo. Contudo, algumas diferenças se farão necessárias: a primeira, o fato de não usar gráficos em todas as subseções, a não ser que seja quantitativamente necessário; outra, o fato de agrupar alguns processos em uma única subseção, caso sejam quantitativamente poucos para abrir-lhes uma subseção; e terminar as subseções com considerações finais apenas quando necessário para algum apontamento que considero não poder perder de vista.

Outra diferença será considerar, ao final desta seção, como os sujeitos se destacaram por tema, marcando uma possível identificação no seu papel social. Este é um desafio, por ter um teor interpretativista; contudo, um desafio que pode levar a conhecer mais profunda e sistematicamente o fazer do Orientador de pesquisas de Mestrado.

4.1 O orientador e suas relações.

Esta categoria semântica foi organizada a partir do cumprimento do papel social Orientar e suas relações com um Outro, independentemente de quem fosse esse Outro. Ao situarem discursivamente o seu fazer relacionando-o interpessoalmente, os sujeitos desta pesquisa relacionaram seu papel ao Outro-aluno, estabelecendo essa relação básica e, ao que pareceu, sumária em seu fazer: a ponto de entendermos que seu fazer é basicamente esta relação, tendo em vista que foi a categoria que mais agrupou processos nas questões não

evocadas (47 ocorrências, representando 29% do total do corpus). Este campo semântico, portanto, foi o que mais evidenciou a discussão dos Atores Sociais e das ideologias subjacentes aos papéis sociais nessa perspectiva (VAN LEEUWEN, 1997).

Ao organizar o corpus em categorias semânticas, apenas nos dados gerados por Raquel não encontrei orações que pudesse agrupar neste campo semântico (o que dizem sobre suas relações), seguindo os critérios por mim definidos. Todos os demais sujeitos colocaram-se discursivamente em relação ao tópico, conforme análise e discussão que segue.

4.1.1. Os processos mentais

Os processos mentais foram os mais recorrentes nas escolhas destes sujeitos, representando 40% dos processos utilizados. Neles os sujeitos “sabem” sobre o Outro-aluno.

∪ Os mentais cognitivos

Dos 19 processos mentais que se referiam às relações no fazer orientação, 11 foram de cognição (58% das ocorrências). Apresento, a seguir, alguns exemplos para análise pontual, reiterando que os processos cognitivos “achar” ganham, em toda a análise, o valor de “pensar”, “considerar”:

(Rafaela:09)	<i>Então <u>acho</u> que na verdade o meu papel vai se desdobrando dependendo do do do aluno</i>
(Rafaela:12)	<i>outros que <u>precisam</u> de um empurrão</i>
(Paulo:17)	<i>Ele <u>quer</u> queimar etapas.</i>
(Paulo:18)	<i>Ele <u>espera</u>, espera que essa orientação seja TUDO pra ele.</i>
(Consuelo:10)	<i>mas eu <u>acho</u> que é uma pessoa com quem você idealmente tem que se sentir à vontade pra pra debater, pra comentar leituras, pra pedir ori- pedir ajuda se precisar de ajuda,</i>
(Consuelo:11)	<i>Eu <u>acho</u> que (orientar) é muito afetivo também⁵³</i>
(Consuelo:12)	<i>o interpessoal ali tem que funcio- você não pode NÃO <u>gostar</u> do seu orientador acho que- ou de um orientando</i>
(Cláudia:19)	<i>eu <u>vou ver</u> ele crescendo com o que eu to ensinando, não no sentido de que eu vá passar as coisas pra ele, mas no sentido de vê-lo descobrir coisas, interagir com os pares, interagir comigo,</i>

⁵³ O Outro deste fragmento encontra-se em (Consuelo:12)

Nas orações principais, o experienciador foi o aluno (3x), duas dessas com fenômenos que atribuem sentidos de dependência ao aluno: (Rafaela:12) e (Paulo:18). Em (Consuelo:12) sugere uma base de afetividade em que o aluno é o experienciador (que se estende a um relação de duas vias, em que o orientador também pode ser entendido como o experienciador).

Os demais processos tiveram os fenômenos atribuídos às orações encaixadas e o quadro 8 ajuda a visualizá-los:

ORAÇÕES PRINCIPAIS			
Experienciador	Processo	Fenômeno	
Eu	Acho (4x)	ORAÇÕES ENCAIXADAS	
		Material (2 ocorrências)	
		Ator:	
		Meu papel	Varia conforme Aluno
		Minha forma de fazer	Dependente do Aluno
		Relacional (3 ocorrências)	
		Portador	Atributo
		Orientador	Alguém para se estar à vontade
		Orientação	Importante
		Orientação	Afetivo
		Mental (2 ocorrência)	
Experienciador	Fenômeno		
Eu	Fracasso com o orientando		
Eu	Desenvolvimento do aluno		
Aluno	Quer (1)	Relacional (1 ocorrência)	
		Experienciador	Processo
		Orientação	Tudo

Quadro 8: Mapeamento dos sujeitos no encaixamento dos mentais de cognição

Quatro das cinco ocorrências de orações encaixadas como extensão do sentido da principal revelam mais uma vez que o orientador “sabe” sobre seu papel, seja materializando, seja classificando, seja sentindo. Uma delas mostra mais uma vez, desde o experienciador da principal que o orientador “sabe” em nome do aluno (Paulo:18).

Nos 11 processos mentais cognitivos que se referem às relações no fazer orientação, encontra-se uma relação bipartida entre orientador/orientar e aluno; ou entre aluno e orientador/ações praticadas pelo orientador em sua atuação. Em alguns casos, um mesmo sujeito desenhou essa relação de acordo com os dois modelos, como “meu papel vai se desdobrando” (Rafaela:09) e “outros que precisam de um empurrão” (Rafaela:12).

O aluno é colocado em situação de dependência, mesmo quando o experienciador é o aluno, como em “ele crescendo com o que eu to ensinando” (Cláudia:19).⁵⁴ O aluno também é avaliado de forma negativa, mesmo quando cumpre um papel ativo, como em “(ele) quer queimar etapas”⁵⁵ (Paulo:19); ou, ainda, em completa passividade em relação ao fazer do orientador: “Ele espera, espera que essa orientação seja TUdo pra ele” (Paulo:18).

Tais ocorrências parecem sugerir um orientador que a partir de sua compreensão/cognição, representa o aluno de mestrado como alguém que

- depende do fazer do orientador (Rafaela, Paulo, Consuelo e Cláudia);
- quando atua, o faz de forma equivocada (Paulo);
- possa confiar em seu orientador (Consuelo).

∪ Os mentais de afeição

Foram encontradas 5 ocorrências de processos mentais de afeição neste campo semântico Relações. Estão nas falas de Rafaela (1), Paulo (2) e Cláudia (2). A diferença entre as aparições dos atores sociais Orientador e Aluno nos processos de afeição é que, aqui, eles revelam como se sentem em relação às possibilidades de desdobramentos dessas relações. Vejamos:

(Rafaela:13)	<i>às vezes me <u>sinto</u> assim, maravilhosamente bem, porque eu vejo que as pessoas crescem, as pessoas mudam, as pessoas descobrem, eh, descobrem caminhos, descobrem respostas, descobrem novidades.</i>
(Paulo:17) (Paulo:18)	<i>Na verdade isso (se sentir refém do tempo do aluno) <u>angustia</u> (afeição) mas não é o fator mais importante = (no início da orientação) ele muitas vezes <u>está preocupado</u> (<u>preocupa-se</u>) com coisas que não são exatamente a sua a sua ênfase, né,</i>
(Cláudia:20) (Cláudia:21)	<i>Agora de uma maneira geral eu me <u>sinto</u> feliz por ver esse processo de engajamento dos alunos né (afeição) e (me <u>sinto</u>) desafiada pra tentar: eh: criar alguns mecanismos de eh: ah: interligação eh entre seu grupo de pesquisa com outros grupos de pesquisa dentro e fora da instituição</i>

⁵⁴ Aqui, não considere a oração encaixada para a construção do significado por uma razão de ponderação: ela contrapõe a ideia da oração principal apenas nesta encaixada; mas a ideia da oração principal é confirmada ao longo do discurso desse sujeito no decorrer da entrevista: o grupo só existe porque foi criado por ela (ela aponta isso em vários outros momentos) e a relação com os pares é fruto de sua iniciativa, como em “eu acho que NÃO deve ser só aquele que orienta escrever a dissertação. Mas inseri-lo numa comunidade de prática de pesquisadores”.

⁵⁵ A construção de sentido de “queimar etapas” como algo negativo está no cotexto discursivo: “Todo início de orientação é complicado nesse sentido né, você ainda não fala a língua do teu orientando, né, ele muitas vezes está preocupado com coisas que não são exatamente a sua a sua ênfase, né, na questão do do. Ele quer queimar etapas.”

Três ocorrências têm em comum uma polaridade positiva relacionada às conquistas do orientador em relação ao aluno inicialmente negativizado, vistos em (Rafaela:13), (Cláudia:20) e (Cláudia:21). A única ocorrência que mantém uma relação de negatividade, (Paulo:18), refere-se a uma circunstância específica, o processo de orientação. Mas esse não é sustentado pelo cotexto, como vemos em (Paulo:17), que minimiza o efeito negativo do início da orientação em relação aos demais papéis que lhe são atribuídos no Programa de Pós-Graduação citado no contexto da entrevista.⁵⁶

Em quatro ocorrências, o experienciador é o próprio orientador, nas orações principais e em uma delas o Aluno é o experienciador. Aqui, mais uma vez, o mapeamento das encaixadas contribui para a construção dos sentidos, conforme quadro 9.

ORAÇÕES PRINCIPAIS			
Experienciador	Processo	Fenômeno	
Eu	Sinto(3x) Angustia (1x)	ORAÇÕES ENCAIXADAS	
		Relacionais (1 ocorrência)	
		Portador/Identificador/Possuidor:	Atributo/Identificado/possuído:
		Eu	Refém não essencial
		Material (1 ocorrência)	
		Ator:	Meta:
		Eu	mecanismos de interligação
		Mental (2 ocorrência)	
		Experienciador	Processo
		Eu (2x)	desenvolvimento das pessoas engajamento do outro
Aluno	Preocupa-se (1)	Relacional (1 ocorrência)	
		Identificador	Identificado
		Coisas	diferentes do Orientador

Quadro 9: Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de afeição

Nas quatro ocorrências em que o Experienciador é o Orientador, o fenômeno, encontrado nas orações encaixadas confirmam sentimentos (2 ocorrências em Cláudia), uma classifica o sentimento da principal (Paulo:17) e uma justifica na prática o motivo do sentir (Cláudia:21).

Atribuir o sentimento ao aluno “ele muitas vezes está preocupado”, encontrado em (Paulo:17) pode sugerir a experiência do orientador, que “sabe” sobre o orientando, a ponto de “falar em seu nome”.

⁵⁶ Apesar de a LSF se ater ao texto como unidade de análise, e metodologicamente, valer-se das orações como recortes dessa unidade básica, esta perspectiva teórica postula a favor da linguagem em seu contexto (HALLIDAY, 1994). Por isso entendo ser relevante citar que este sujeito de pesquisa referia-se no cotexto de fala a questões políticas de sua atuação (greves e protestos) e a críticas a seus pares, que, segundo ele, não se engajam em questões políticas.

Nestas cinco ocorrências temos, portanto, um orientador que representa seu fazer por meio de sentimentos mais positivos do que negativos:

- Sente positivamente as conquistas do seu fazer (Rafaela e Cláudia);
- Sente o desafio do seu fazer (Cláudia);
- Sente a angústia do seu fazer (Paulo)

↻ Os mentais de percepção

Os processos mentais de percepção surgiram quatro vezes no tocante ao tema “Relações”. Assim:

(Rafaela:10)	<i>Mas no geral eu <u>tento ver</u> aonde que aquele aluno está, no seu próprio momento acadêmico</i>
(Paulo:13)	<i>a orientação me <u>interessa</u> muito como trabalho, como perspectiva de relação com o aluno</i>
(Cláudia:18)	<i>eu vou <u>ver</u> ele crescendo com o que eu to ensinando, não no sentido de que eu vá passar as coisas pra ele, mas no sentido de vê-lo descobrir coisas, interagir com os pares, interagir comigo</i>

A partir do mapeamento dos Participantes, em que o experienciador é o Orientador e o fenômeno a orientação (1 ocorrência), a relação como o outro-aluno (1 ocorrência) e o acréscimo do conhecimento do aluno (1 ocorrência), uma interpretação possível é a de que os processos mentais de percepção apontam para a possibilidade de o orientador

- Observar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo (Rafaela e Cláudia);
- Se relacionar com o aluno para propiciar esse desenvolvimento (Paulo)

↻ Algumas considerações

As discussões desta seção partem da síntese dos processos mentais encontrada na tabela 6.

	Cognição	%	Afeição	%	Percepção	%	Total	%
Consuelo	3	16%					3	16%
Cláudia	1	5%	2	11%	1	5%	4	21%
Paulo	3	16%	2	11%	2	11%	7	37%
Rafaela	4	21%	1	5%			5	26%
Totais	11	58%	5	26%	3	16%	19	100%

Tabela 6: Resumo das subcategorias dos processos mentais por sujeito

Traduzindo os números encontrados na tabela 6, o mapeamento dos processos mentais revela o posicionamento dos sujeitos no cumprimento de seu papel social. Este parece ser

- um papel que se cumpre primariamente em sua relação com o aluno;
- um papel que se cumpre com um aluno dependente da experiência, do saber e da coerência do orientador;
- um papel constituído de subjetividade e de afetividade: um orientador que “sente” o seu fazer.

Repetindo o padrão discursivo dos demais processos e dos demais campos semânticos, temos quatro orientadores que abordam de forma espontânea um tema não evocado — as relações no fazer orientação —, mas que representam as relações de formas peculiares, conforme mostra o gráfico 6.

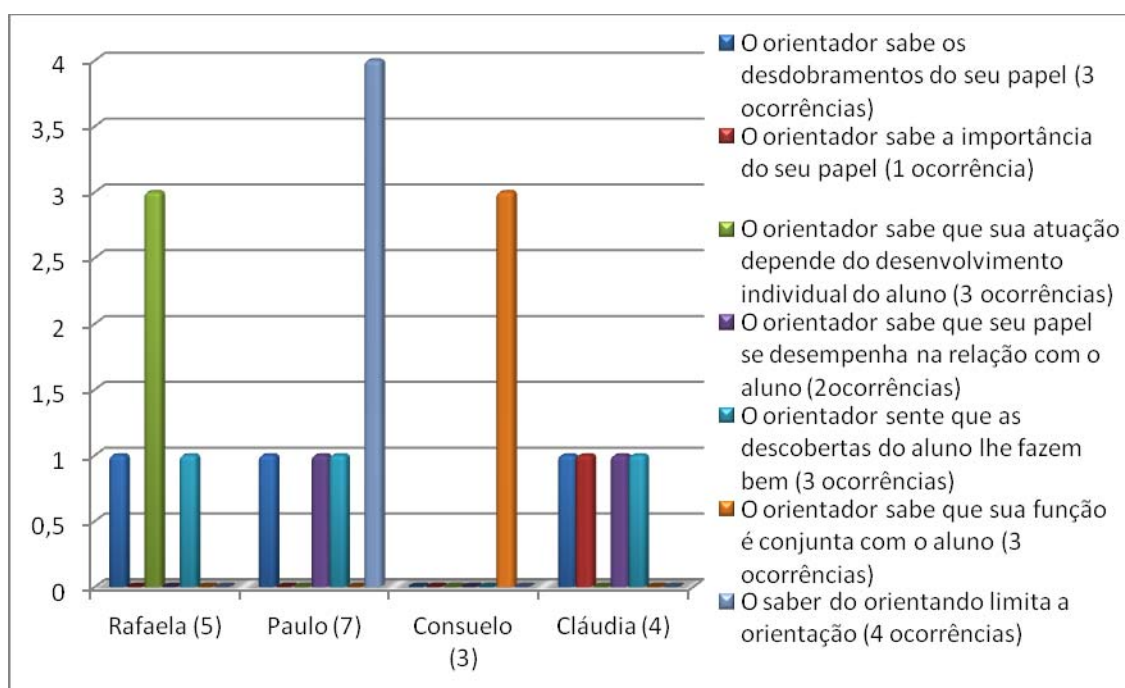


Gráfico 6: Mapeamento dos processos mentais

As ocorrências dos processos mentais na fala desses sujeitos sobre as relações em sua atuação podem, finalmente, sugerir o que eles pensam (ver tabela 7).

Sujeito	Mentais	Pensar por campo semântico
Paulo	37%	Pensa/sente/percebe em relação a um aluno negativizado que precisa de sua atuação competente
Rafaela	26%	Pensa/sente/percebe em relação a alunos individualizados que precisam de sua atuação técnica
Cláudia	21%	Pensa/sente/percebe em relação a um aluno-pesquisador aprendiz
Consuelo	16%	Pensa em relação a um aluno que receberá parceria, ajuda e afeto
Todos	100%	

Tabela 7: Resumo dos processos mentais por sujeito

4.1.2 Os processos comportamentais

Os processos comportamentais estão, segundo Halliday (1994), entre os materiais e os mentais. O índice de comportamentais (23%) nas escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos desta pesquisa ficou, também, entre os materiais (23%) e os mentais (40%), o que parece confirmar os constructos teóricos de circularidade e integração dos processos.

Foi relevante observar a recorrência dos processos comportamentais no corpus, já que aparecem significativamente apenas no campo semântico “Relações”, o que leva a algumas interpretações possíveis:

- o orientador pensa o seu fazer em relação ao outro (conforme seção anterior) e comporta-se de acordo com o seu pensar;
- o orientador acredita em uma postura hierárquica (tanto de superioridade quanto de “igualdade”) em relação ao aluno (conforme seção anterior) e comporta-se de acordo com essa hierarquia.

De acordo com a léxico-gramática presente nos dados e a partir do mapeamento dos Participantes, conforme quadro 10, podemos chegar a algumas construções de sentido, possíveis, neste tópico, principalmente pela escolha dos processos.

Comportante	Processos	Comportamento	Totais
Orientador/eu	Instiga Direciona Abre os olhos Torce Fala Consegue chegar Consegue mostrar Tenta chegar Busca criar Coloca	Aluno (8 x) Grupo de pesquisa Mina	10
Aluno	Leva	Tempo enorme	1
Totais			11

Quadro 10: Mapeamento dos participantes nos processos comportamentais

Vejamos alguns exemplos antes das conclusões:

(Rafaela:14)	Eu <u>tenho que instigar</u> ele,
(Rafaela:15)	eu <u>tenho que é direcionar</u> ele,
(Rafaela:16)	às vezes eu <u>tenho que abrir</u> os olhos dele
(Rafaela:17)	<u>Fico torcendo pelo</u> aluno, né, acabar bem
(Paulo:21)	OU o contrário, ou (no início da orientação) ele <u>leva</u> um tempo enorme pra ter sensibilidade pra isso
(Paulo:23)	(no início da orientação o orientador) Não <u>consegue mostrar</u> a ele ou fazê-lo sentir com você a necessidade de fazer escolhas, né?
(Cláudia:22)	eu <u>busco</u> na minha orientação <u>criar</u> (busco criar) realmente o nosso grupo de pesquisa e dentro do grupo eh- faz parte desse processo de orientação, né?
(Fátima: 16)	Eu não vê:jo, não me <u>colo:co</u> ... para os meus alunos como alguém que Tenha o mapa da mina

- O aluno é negativizado nessa relação, mesmo quando é agente na forma gramatical, como em “leva um tempo enorme pra ter sensibilidade pra isso” (Paulo:21)
- O aluno é negativizado nessa relação quando o orientador é agente na forma gramatical, como na sequência (Rafaela:14), (Rafaela:15) (Rafaela:16); e (Cláudia:22)
- O orientador é valorizado nessa relação, como agente, mesmo quando léxico-gramaticalmente impossibilitado nessa relação, como em “a necessidade de fazer escolhas” (Paulo:23), que é do aluno.
- A relação orientador/aluno é valorizada, como em (Consuelo:11) e (Fátima:16)

Desta forma, abrindo os campos semânticos a partir dos sujeitos, podemos interpretar que, nos processos comportamentais,

- o orientador assume o processo de desenvolvimento do aluno (Rafaela, Cláudia);
- o orientador orienta o aluno, com o aluno (Consuelo, Fátima);
- o orientador (inicialmente) sente-se incapaz de influenciar o aluno (Paulo)
- o aluno (inicialmente) não percebe as expectativas do orientador (Paulo)

∪ Algumas considerações

As onze ocorrências dos processos comportamentais no campo semântico “relações” surgiram como pistas para o posicionamento dos Atores Sociais nessas relações. Primeiro porque revela que no fazer orientação, são considerados dois os Atores envolvidos efetivamente nesse processo: o orientador e orientando. Nessa ordem.

A hierarquização desse fazer (tendo o orientador como condutor) e a negativização do aluno nessa relação não parecem ser, em si, dados pessimistas dessa função social. Isto porque, considerando o gênero em que os dados foram gerados, a entrevista, parece ser uma estratégia retórica criar a inferioridade ou dependência do orientando para justificar e/ou valorizar o fazer do orientador. Possibilidade de interpretação que achei cabível, embora conjectural.⁵⁷

Por outro lado, ainda que essa negativização do ator-aluno seja uma visão mais pessimista, pode revelar a crença do Ator Social Orientador como o agente nesse processo de Orientação. Essa parece ser a primeira crença comum a quase todos os sujeitos (menos Raquel). Nesse sentido, eles assumem discursivamente que, ao conduzir a relação com o aluno, o orientador conduz literalmente a pesquisa, reproduzindo uma relação assimétrica de poder. A partir dessa crença base, a forma como conduz sua função na relação reflete, mais uma vez, as nuances do fazer marcado, discursivamente, até aqui, como idiossincrático. O gráfico 7 ajuda a visualizar isso.

⁵⁷ Agradeço tanto à minha orientadora, Dra Gisele de Carvalho pela discussão em torno da pergunta “se o contexto em que desenvolvem seu papel social é tão negativizado por eles, por que orientam de fato?”; quanto à prof. Dra. Anna Elizabeth Balocco pelas discussões em torno do tema “entrevista — o gênero que pode contribuir para ‘florear’ o próprio fazer”. Ambas as discussões ajudaram a clarear minhas ideias e contribuíram para estas considerações.

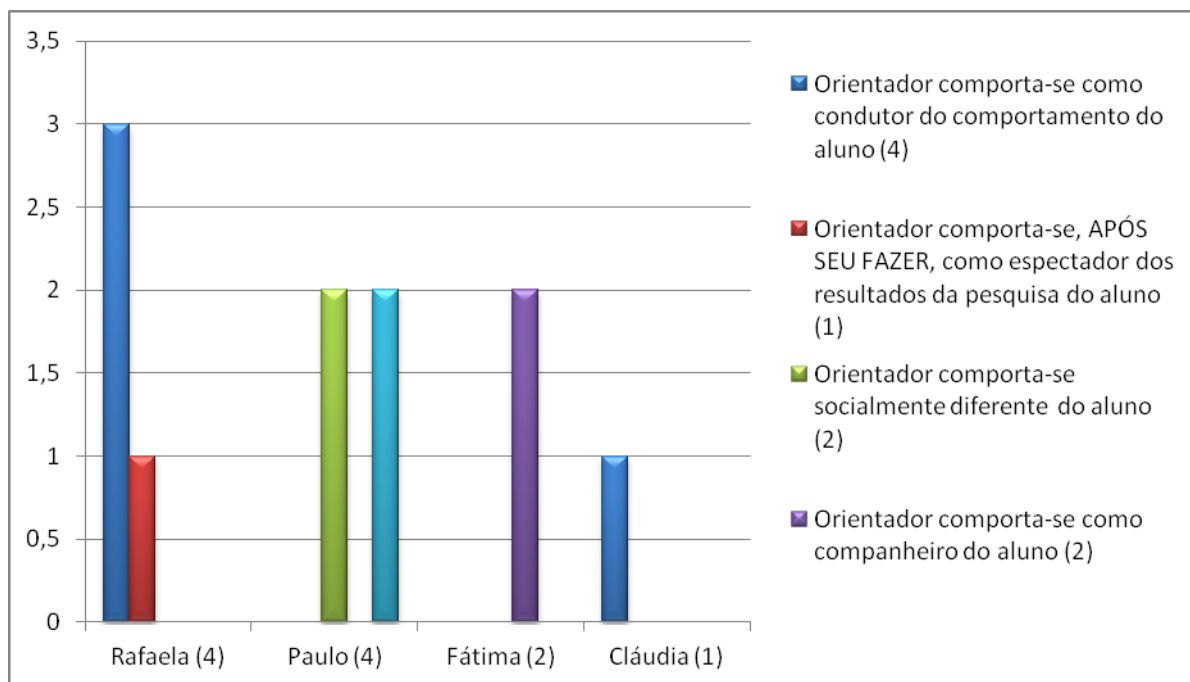


Gráfico 7: Mapeamento dos processos comportamentais

A tabela 8 amplia esse mapeamento para os campos semânticos.

Sujeito	Comportamentais	Comportamento por campo semântico
Paulo	36%	Comporta-se sem uma sintonia orientador/aluno
Rafaela	36%	Comporta-se como condutor do comportamento do aluno
Fátima	18%	Comporta-se como companheiro do aluno na exploração
Cláudia	9%	Comporta-se como criadora de grupos de pesquisa
Todos	100%	

Tabela 8: Resumo dos processos comportamentais por sujeito

4.1.3. Os processos relacionais

Os processos relacionais foram utilizados por três dos sujeitos desta pesquisa: Cláudia (2 ocorrências), Rafaela (2 ocorrências) e Paulo (2 ocorrências) e somam 13% das ocorrências categorizada semanticamente como “relações interpessoais”.

(Rafaela:06)	<i>e eu <u>tenho</u> alunos que têm temperamentos diferentes, têm objetivos diferentes, agendas diferentes, têm capacidades intelectuais diferentes (possessivo atributivo)</i> ⁵⁸
(Paulo:13)	<i>Todo início de orientação é complicado nesse sentido (de não falarem a mesma língua) né, (intensivo identificativo)</i>
(Paulo:14)	<i>Mas ele <u>tem</u> total liberdade pra escolher com que tipo de material ele Vai trabalhar (possessivo atributivo)</i>
(Cláudia:17)	<i>os alunos...eh: podem, eh, <u>têm</u>. Tem eh: lacunas eh: individuais, (possessivo atributivo)</i>

Como revela o mapeamento dos participantes, os processos relacionais classificam/definem novamente os dois únicos Atores nas relações do fazer orientação: “Orientador” e “Aluno”; e os papéis que esse orientador cumpre: “início de orientação” e “criação de grupo”. Aqui ressurge a classificação do fazer do orientador, contudo, um fazer relacionado ao aluno; um fazer também pautado mais nas diferenças do que nas semelhanças, conforme observado nos identificados/atributos (ver quadro 11).

Identificado/Atributo	Identificativos	Atributivos	Totais
Relação com alunos		1	
Alunos diferentes		1	
Liberdade de escolha de material		1	
Lacunas individuais		1	
Complicado		1	
Inerente à orientação	1		
Totais	1	5	6

Quadro 11: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais

A partir desse mapeamento, podemos concluir que o fazer do orientador em relação ao aluno é tanto idiossincrático quanto multifacetado.

Os processos relacionais utilizados neste campo semântico foram intensivo identificativo (1), intensivo atributivo (1) e possessivos atributivos (4), e podem ser esquematizados no gráfico 8.

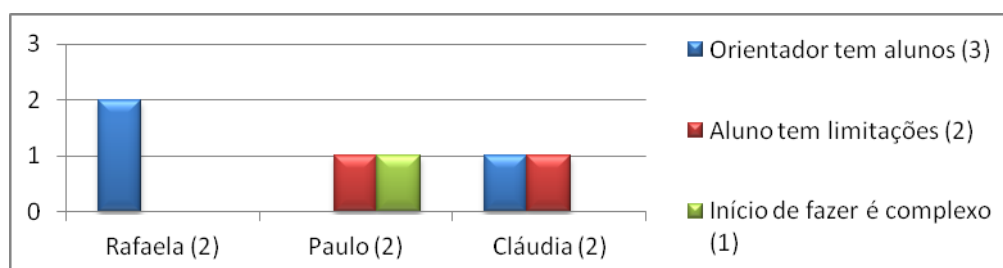


Gráfico 8: Mapeamento dos processos relacionais

⁵⁸ Aqui, apesar de a oração encaixada apresentar que é o aluno que tem (temperamentos, objetivos, agendas, capacidades intelectuais), vejo-a como pista para revelar a complexidade do fazer do orientador.

Já a tabela 9 explica como os sujeitos se relacionam semanticamente com o outro.

Sujeito	Relacionais	Relações por campo semântico
Rafaela	33%	Relaciona (-se) na posse
Paulo	33%	Relaciona (-se nas) dificuldades
Cláudia	33%	Relaciona (-se na) criação e na posse
Todos	100%	

Tabela 9: Resumo dos processos relacionais por sujeito

∪ Algumas considerações

Os processos relacionais selecionados para este campo semântico (seis ao todo) passaram pelo mesmo crivo dos demais campos semânticos: relacionar entidades na oração principal. Por isso, muitos outros recortes que se remetiam ao aluno ou ao grupo de pesquisa foram desconsiderados para este campo, por permearem orações encaixadas — conforme os recortes abaixo, que foram analisados no campo “fazer” do orientador:

- (Cláudia:10) | *Então (orientar) é- super interessante pra mim, entendeu? Então ver como o aluno: entra e como o aluno vai se desenvolver:do enquanto pesquisador interagindo não só comigo, mas com os outros pares dele, né? (intensivo atributivo)*
- (Cláudia:11) | *(orientar) é bom porque ele:: eh:: ... cria, né, esse grupo de pesquisa, de colaboração. (intensivo atributivo)*
- (Cláudia:12) | *(orientar)É muito cansativo. Porque você tem eh-, você vê com alunos de históricos diferentes, também, ne, (intensivo atributivo)*

Os processos dispensados pela razão acima exposta parecem corroborar as conclusões sugeridas pelos processos relacionais: parecem definir basicamente a complexidade do fazer desse orientador, que atua com o outro, sobre o outro, pelo outro, mesmo quanto esse outro (aluno) é o portador/identificador, conforme exemplos abaixo:

- (Paulo:14) | *ele se quiser trabalhar comigo ele tem que trabalhar numa orientação de análise do discurso porque é aquela que eu posso e quero enfim praticar. Mas ele tem total liberdade pra escolher com que tipo de material ele Vai trabalhar. Mas ele tem total liberdade pra escolher com que tipo de material ele Vai trabalhar (possessivo atributivo)*
-
- (Cláudia:17) | *os alunos...eh: podem, eh, têm. Tem eh: lacunas eh: individuais, (possessivo atributivo)*

Assim, os processos relacionais contribuem para interpretar que o orientador valoriza os atributos de próprio papel social, que serve como pistas para categorizar uma atuação a

partir de si — o que parece levar aos conflitos tanto relacionais quanto internos vistos nos demais segmentos do *cópus* desta pesquisa.

4.1.4. Os processos materiais

Considerarei os processos mentais, comportamentais e materiais em nível de interligação, ou seja, como pistas complementares para a interpretação do fazer do orientador. Isso porque segundo a LSF (HALLIDAY, 1994), os processos não deveriam ser vistos de forma independente, nem hierárquica.

Dessa forma, assim como os demais processos, os onze processos materiais e seus participantes parecem contribuir para a construção de sentido de um fazer que se inicia no próprio orientador, sugerindo novamente uma relação assimétrica em relação ao aluno. Vejamos os dados mapeados no quadro 12:

Ator	Processos	Meta/Extensão/Beneficiário/Afetado	Totais
Orientador (7x)	Pressionar Ajudar Recebe Oriento (2x) Faz Andar	Aluno (3x) Para o desenvolvimento do aluno (2x) Desenvolvimento do aluno Com aluno	7
Aluno (3x)	Emenda Descubra Faz	Níveis Interesse de trabalho Mestrado	3
O caminho	Deu	(Não) frutos	1
Totais			11

Quadro 12: Mapeamento dos participantes nos processos materiais

Os exemplos extraídos do *cópus* possibilitarão uma visão mais detalhada dos dados:

(Rafaela:06)	<i>e <u>ajudar</u> ele até chegar o produto final que é a a dissertação já pronta.</i>
(Paulo:07)	<i>(você <u>recebe</u> muita gente) com experiência muito: limitada</i>
(Paulo:09)	<i>E fazer com que o cara <u>descubra</u> com você algum interesse de trabalho</i>
(Paulo:10)	<i>O cara <u>faz</u> um mestrado porque não tem um lugar pra trabalhar OU tá trabalhando muito subempregado: enfim.</i>
(Cláudia:14)	<i>você <u>tem que fazer</u> o desenvolvimento de cada alu:no, o desenvolvimento do gru:po, não é, de pesqui:a.</i>
(Fátima:14)	<i>Então... à medida em que a gente aponta o caminho é pra é pra eu <u>andar</u>⁵⁹ com o aluno.</i>

⁵⁹ Andar, aqui entendido como “fazer/desenvolver trabalho com”.

Em cinco das onze ocorrências dos processos materiais, o orientador é colocado como aquele que atua em relação ao aluno (pressiona, ajuda, faz), conforme exemplificado em (Rafaela:06), (Cláudia:14) e (Fátima:14).

Nesses processos, o orientador aparece uma única vez como afetado (Paulo:07), o que possibilita a interpretação de que maus alunos não são escolha dos orientadores.

Três processos materiais relacionam a agência do orientador à formação de grupos de pesquisas, deixando de ver um aluno, ou um pesquisador, mas sim componente de um grupo de futuros pesquisadores, como em (Cláudia:14).

Em duas ocorrências, como em (Paulo:10), o orientando é o Ator do processo, mas a oração encaixada amplia o sentido mostrando que esse aluno age com motivação equivocada para a inserção em pesquisa.

A análise dos recortes possibilita o esquema representado pela figura 2.

Ator Social Ativo	Orientador	age em relação à motivação do aluno age em relação às atitudes do aluno caminha com o aluno	Paulo Rafaela e Cláudia Fátima
	Aluno	faz mestrado com motivação equivocada	Paulo
Ator Social Passivo	Orientador	recebe alunos sem consciência acadêmica	Paulo

Figura 2: Mapeamento dos Atores Sociais nos processos materiais

Apesar de a figura 2 aparecer deslocada das demais análises, que não foram assim desenhadas, considerei pertinente observar os papéis sociais nos processos materiais, porque através deste processo podemos mapear como de fato agem em suas relações, neste caso, com o que eles consideram ser o ator que justifica o seu fazer — o aluno.



A identidade de projeto

As construções discursivas que destoam da definição do fazer do orientador estão em Fátima, cuja experiência acadêmica está a serviço das descobertas conjuntas. Isso se revela nos dois recortes discursivos que apresentam processos materiais:

(Fátima:14)	<i>Então... à medida em que a gente <u>aponta</u> o caminho é pra é pra eu andar com o aluno.</i>
(Fátima:15)	<i>De repente da um – ali não deu, <u>não deu</u> fruto, então a gente tem que pensar num outro caminho.</i>

Nesses processos, ainda que os Atores sejam o “orientador” (Fátima:14) e o “caminho” (Fátima:15); ainda que o caminho tenha sido apontado pelo orientador; ou ainda que o caminho não seja o melhor, é possível perceber que: a) o aluno é inserido no processo de caminhada e de redescoberta dos caminhos,⁶⁰ e b) o orientador reconhece discursivamente que pode estar equivocado em alguns apontamentos de caminhos.



Algumas considerações

Os processos materiais (11 ocorrências que representam 23% dos processos neste campo semântico) reiteram a crença de que a orientação é feita nas relações Orientador-Orientando. Se a função orientar recebe uma carga semântica de “condutor”, o orientando parece receber a carga semântica de “aluno”, aquele que precisa ser “reformado” no processo educacional para ser “transformado em...”, conforme o mapeamento dos participantes vistos ao longo da subseção.

Os sujeitos de pesquisa (menos Fátima) apontam discursivamente para uma ressignificação do papel do professor que atua com orientação. Parece ser um papel específico em um segmento específico, com atribuições específicas e especializadas. Segundo a prof. Dra. Kátia Tavares esse resultado pode ter surgido do próprio objetivo do trabalho: pesquisar a especificidade do papel do orientador. A propriedade desse argumento nos conduz, portanto, a lançar ênfase ao fato do sujeito Fátima agregar ao orientador um valor amplo do ser professor.

Enquanto os sujeitos da pesquisa, discursivamente, sugerem para o orientador o papel social de “motivar para a pesquisa” — e não apenas para o produto-dissertação, conforme (Cláudia:14), sugerem também que esse papel social se materializa em aluno-orientando que não desenvolve autonomia, conforme (Rafaela:06), reproduzindo, portanto, a ideia de aluno herdada dos demais segmentos educacionais.

Essas conclusões partem do mapeamento dos processos/participantes, apresentadas de forma resumida no gráfico 9 e, em seguida, separadas por sujeito, na tabela 10.

⁶⁰ Observando a utilização de “a gente” no recorte (Fátima:14) e pensando em um paralelismo sintático, eu poderia inferir que “a gente” de (Fátima:15) refere-se a própria orientadora que, portanto, pensaria pelo aluno. O fato de a expressão “a gente” no recorte (Fátima:15) estar em oração encaixada, isenta, portanto, da minha análise, deixa-me confortável para não inferir interpretações aqui.

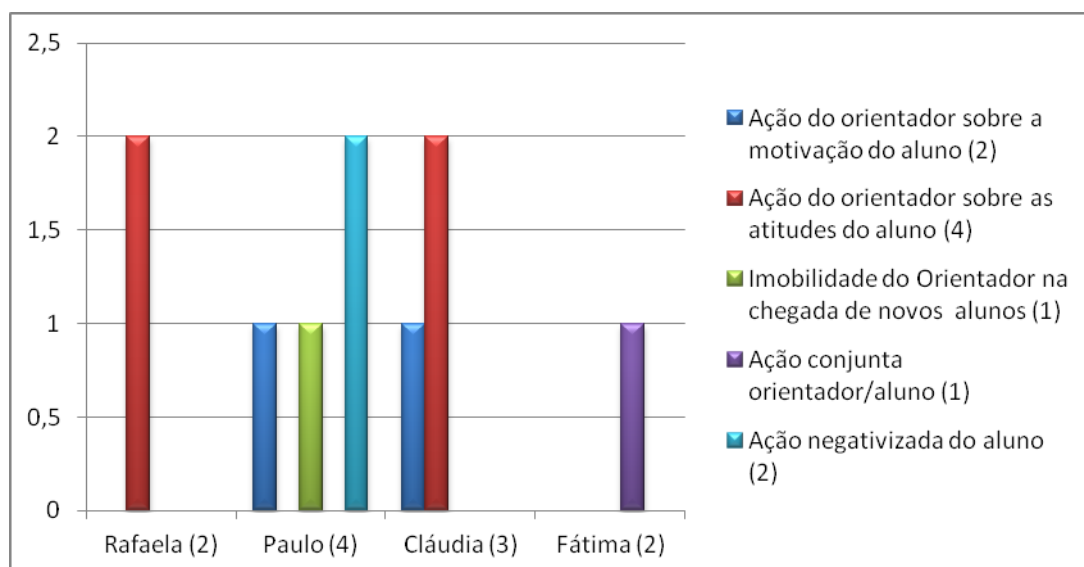


Gráfico 9: Mapeamento dos processos materiais

Sujeito	Materiais	Ações por campo semântico
Paulo	36%	Age sobre o aluno
Cláudia	27%	Age sobre o aluno
Fátima	18%	Age nas relações
Rafaela	18%	Age sobre o aluno
Todos	100%	

Tabela 10: Resumo dos processos materiais por sujeito

4.1.5 Algumas considerações: discussão sobre as relações do orientador nos processos.

Os processos analisados nesta seção sugerem que o Sujeito Rafaela atua principalmente por meio das relações. Apesar de não ser o sujeito que mais toca no assunto, é o tema mais recorrente em sua construção linguístico-discursiva. A tabela 11 abaixo aponta para isso.

Este campo semântico também marca a identificação de Paulo ao cumprir esse papel social. Apesar de posicionar-se percentualmente de forma mais recorrente no tema “modelos de orientação”, conforme seção 4.5 (10 ocorrências representando 48% dos dados), aqui houve um maior número de processos (17 processos).

Nessa perspectiva, a forma como Rafaela e Paulo (oriundos e atuantes em instituições distintas) se posicionam em relação ao seu Outro-aluno, marca uma identificação de poder, em que o aluno e aprendiz de pesquisador é passivo em seu papel social. Assim, desenha-se

um orientador e uma orientadora: a) ativos em relação ao aluno; b) cujo papel se torna complexo por causa das necessidades do aluno; c) compreendem mais do que o aluno a importância da execução de uma pesquisa.

	Mentais	Materiais	Relacionais	Comportamentais	Totais	
Rafaela	5	2	2	4	13	28%
Paulo	7	4	2	4	17	37%
Consuelo	2				2	4%
Cláudia	4	3	2	1	10	22%
Fátima		2		2	4	9%
Totais	18	11	6	11	46	100%

Tabela 11: Resumo dos processos por sujeito

4.2 O fazer institucionalmente motivado

A questão institucional foi mais recorrente no discurso dos sujeitos da pesquisa na resposta à pergunta “por que orienta?”. O único sujeito que não menciona a questão institucional, ligando-a a seu fazer, é Consuelo.

Além do surgimento do tema na fala da maioria dos sujeitos (cinco deles), é recorrente também na maioria dos processos, principalmente os relacionais, os processos de ser e de ter (atributos).

Parece ser relevante observar que ao definirem seu fazer por meio dos processos relacionais, associam-no mais às questões institucionais (50%) do que às interações interpessoais orientador/aluno (13%), conforme analisados na seção anterior. Concentrar-me no tema “Orientação motivada por questões institucionais”, então, parece ser um caminho para entender, sistematicamente, através dos próprios Atores desse papel, o fazer do Orientador.

Como o total de processos que aparece nesta e nas demais seções é quantitativamente menor, o rigor na separação dos tópicos será diferenciado. Aqui, por exemplo, os processos relacionais e os mentais não serão sub-categorizados, como foram nas seções anteriores; bem como as considerações, que deixarão de ser feitas por processo, e passarão a ser feitas ao final da seção. Seria abrir subseções por uma questão mais padronizadora (já que as demais seções assim o foram) do que otimizadora. Vejamos os resultados:

4.2.1 Os processos relacionais

Como já foi dito, os processos relacionais representam 50% das ocorrências, totalizando sete aparições no campo semântico “Institucional”, processos esses escolhidos por quatro dos seis sujeitos (Rafaela, Cláudia, Raquel e Fátima). Vejamos alguns exemplos para o procedimento das análises:

(Rafaela:17)	<i>Então isso aí (orientar) é uma característica da minha ligação com a universidade.(intensivo atributivo)</i>
(Cláudia:26)	<i>(ORIENTAR) é um dos, ah, uma das coisas que eu gosto de fazer como professora da pós, né?(intensivo identificativo)</i>
(Raquel: 10) (Raquel:11)	<i>Eh-: por uma lado é obrigação, né:?(intensivo atributivo)</i> <i>Eh: é obrigação porque faz parte da minha atuação como professor-(intensivo atributivo)</i>
(Fátima:18)	<i>Bom, isso faz parte da minha carreira, (intensivo identificativo)</i>

Os processos relacionais instanciam duas construções de sentido: a) a ligação institucional como possibilidade de orientar por prazer; e b) a ligação institucional que gera o dever de atuar na função orientar. Isso pode ser visto tanto nos exemplos acima, em que (Rafaela:17) e (Raquel:10) relacionam “orientar” e “dever”/“obrigação”.⁶¹ E também em (Cláudia:26), que identifica seu fazer como algo de que gosta. O recorte (Fátima:18), também através do processo relacional intensivo identificativo, sugere que orientar faz parte de uma identificação do orientador, revelando que neste caso a função de orientadora está para além das atribuições institucionais.

Apesar de esses exemplos revelarem as duas possibilidades de construção de sentidos, o mapeamento dos participantes dos processos revela que a orientação, relacionada à ligação com uma instituição universitária, emerge em forma de “dever” (conforme quadro 13).

Identificador/Portador	Identificativos	Atributivos	Totais
Orientar	2	3	5
Uma razão para orientar		1	1
Orientador	1		1
Totais	3	4	7

Quadro 13: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais: identificador/portador

⁶¹ A construção de significado para “obrigação” não teve teor negativo para estas análises; antes, recebeu uma carga semântica de “dever”

Os quatro sujeitos que abordaram o tema têm em comum a escolha do identificador/portador, no mínimo por semelhança (orientar/razão para orientar/orientador). As diferenças surgem nos outros participantes dos processos, o identificado e o atributo, conforme mapeamento mostrado no quadro 14.

Identificado/Atributo	Identificativos	Atributivos	Totais
Característica Institucional		1	1
Obrigação		2	2
Profissional		1	1
Uma das coisas de que gosto	1		1
Parte da minha carreira	1		1
Parte do programa	1		1
Totais	3	4	7

Quadro 14: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais: identificado/atributo

A partir do mapeamento contido nos quadros 4.6 e 4.7 é possível concluir que

- nos atributivos a orientação recebe características de obrigação, ligando o orientador a uma instituição (Rafaela, Raquel);
- nos identificativos a orientação recebe *status* de ligação com o profissional, deixando de relacionar-se a uma obrigação fundamentalmente institucional (Cláudia, Fátima);
- Nos identificativos a orientação revela a ligação do orientador ao programa (Raquel)

O gráfico 10 sumariza as atribuições e identificações dos sujeitos quando relacionam, na léxico-gramática, o seu fazer à Instituição, auxiliando na conclusão de que apesar de cumprirem o seu papel social “orientar” com uma “obrigação” institucional, identificam esse papel como uma função de que gostam.

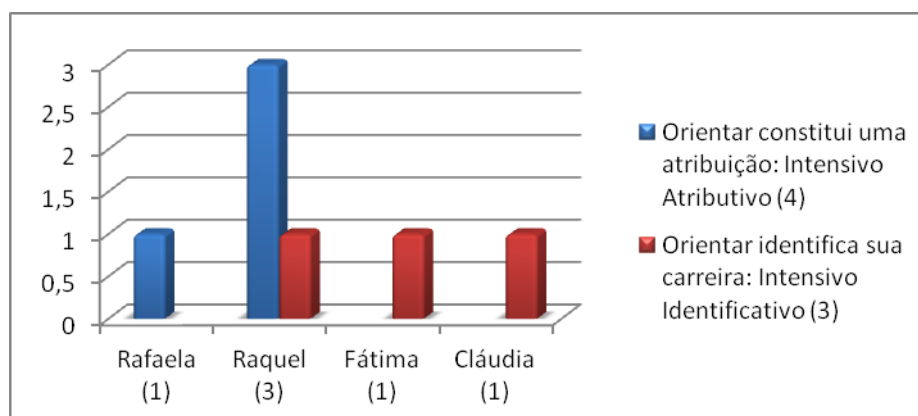


Gráfico 10: Mapeamento dos processos relacionais

4.2.2 Os processos materiais

Os processos materiais surgem em 4 das 14 ocorrências que levantam o tema “motivação institucional”, representando 29% do total. Em todas as ocorrências o Ator é o orientador que “orienta/faz”, conforme mostra o quadro 15.

Ator	Processos	Meta/beneficiário/Extensão	Totais
Orientador	Oriento/devo orientar/tem que orientar Fazer	por ser do quadro principal por ser uma tarefa pesquisas ligação entre graduação, a pós graduação e a extensão.	4
Totais			4

Quadro 15: Mapeamento dos participantes nos processos materiais

Seguem dois exemplos:

(Cláudia:23) | *Bom, eu oriento porque é meu, porque é uma de minhas tarefas, né?*
 (Cláudia:24) | *Eh: dentro da sua instituição você fazer a ligação entre a graduação, a pós graduação e a extensão.*

Assim, nos processos materiais, os processos do fazer,

- a orientação está ligada ao cumprimento de uma função institucional

O que possibilita-nos interpretar, portanto, uma materialização do fazer ligada a regulamentações profissionais.

4.2.3 Os processos mentais

Os processos mentais aparecem em 14% dos processos. Se nos processos materiais os atores estão ligados, *a priori*, às imposições institucionais, nos processos mentais ligam-se ao fazer-orientação pelas motivações pessoais.

Os processos mentais também mostra uma temática em comum, mas, nos participantes, distinções das falas dos sujeitos da pesquisa.

(Paulo:24)	<i>primeiro <u>gosto</u> do meu trabalho de sala de aula, do mestrado, gosto de orientar (AFEIÇÃO)</i>
(Fátima:19)	<i>eu <u>acho</u> que (é o) que se faz normalmente numa universidade (COGNIÇÃO)</i>

Apesar de os dois experienciadores serem o orientador (eu), um deles mostra:

- Afetivamente, um fazer dentro da instituição, motivado pelo prazer da relação com o aluno (Paulo)
- Cognitivamente, um fazer naturalizado em sua atuação na instituição (Fátima)

4.2.4 O processo existencial

O único processo existencial que surge relacionado ao tema institucional parece reforçar a motivação do fazer do orientador:

(Rafaela:20) | *tem o motivo institucional*

No processo de existir, portanto, reitera-se o fazer motivado pela força da instituição sobre o fazer do orientador.

∪ Algumas considerações.

A Instituição aparece como circunstância em três das quatorze ocorrências deste campo semântico, conforme exemplos abaixo:

(Cláudia:24)	<i>Eh: dentro da sua instituição você <u>fazer</u> a ligação entre a graduação, a pós graduação e a extensão.</i>
(Cláudia:25)	<i>e (dentro de um programa de pós graduação) você tem que <u>orientar</u> pesquisas, né?</i>
(Fátima:19)	<i>eu <u>acho</u> que (é o) que se faz normalmente numa universidade</i>

Apesar disso, as demais ocorrências parecem sinalizar para um fazer do orientador construído léxico-gramaticalmente em torno do tema instituição, como em (Rafaela:17): “Então isso aí (orientar) é uma característica da minha ligação com a universidade, ou

mesmo nas orações encaixadas, como (Rafaela:16): “eu devo orientar sem- porque porque sou do quadro principal”.

Apesar de o tema “relação institucional” não ter sido evocado com marcas linguísticas explícitas nas perguntas da entrevista, cinco dos seis sujeitos tocaram no tema. Ainda que quantitativamente as ocorrências sejam minoritárias em relação aos temas das duas primeiras seções, a saber, “o fazer orientação” e “motivações relacionais na orientação”, o fato de marcarem linguisticamente a crença de que o fazer orientação liga-se sumariamente ao papel institucional do Orientador, marca-o, portanto, também como um papel prioritariamente funcional (de funcionário). Manejo essa possibilidade de interpretação a partir das ocorrências do tema por processo e por sujeito, conforme tabela 12.

	Mentais	Materiais	Relacionais	Comportamentais	Existenciais	Totais	
	Sabe sobre sua ligação institucional	Age pela ligação institucional	Define seu fazer como característica institucional	Comporta-se como docente institucional	Existe uma motivação institucional para o seu fazer	Em números	Em %
Cláudia		3	1			4	29%
Raquel			5			5	36%
Rafaela		1	1		1	3	21%
Fátima	1					1	7%
Paulo	1					1	7%
Totais	2	4	7		1	14	100%

Tabela 12: Resumo dos processos por sujeito

Neste tema, destaca-se o sujeito Raquel, por ser o maior índice temático emergente em seu discurso. Apesar de o sujeito Cláudia representar-se linguisticamente em proporção parecida, o discurso de Cláudia é mais recorrente em outro tema.

Raquel parece ser o único sujeito que respondeu às perguntas da entrevista de forma pontual, limitando-se às questões evocadas. Por isso, identifica-se em seu fazer — e identifica o seu fazer basicamente no primeiro tema, em que todos os sujeitos se posicionam. Além desse, Raquel se posiciona apenas em mais dois campos semânticos: sua relação com o saber e sua relação Institucional. Este “apenas” de forma alguma soa pejorativo. Isto porque posicionar-se nessas questões e não em outras contribui para ouvir a voz de Raquel naquilo que ela tem a dizer. Nesse sentido, soa ainda mais alto o seu papel social Orientar estar associado a questões institucionais e marca sua identificação como um Ator Social diferente dos demais.

4.3 Sua relação com o saber

Ao categorizar as orações deste cópuz, entendi que 17 ocorrências apontavam para a forma como os sujeitos relacionam discursivamente seu papel social Orientar e os saberes que envolvem esse fazer.

Essa categoria semântica surgiu menos significativamente, se quantificada (representa 11% dos processos do cópuz). Além disso, apenas um dos sujeitos (Fátima) representa majoritariamente os dados nessa categoria semântica (65% das ocorrências vieram desse sujeito). Dois sujeitos não tocam o tema e os outros três citam-no uma, duas e três vezes (respectivamente Cláudia, Raquel e Rafaela).

Contudo, a relevância da análise desta categoria parece surgir nas representações ideológicas que surgem nessas orações e, principalmente, o desenho que corrobora o fazer do orientador enquanto um fazer idiossincrático, mais do que nas nuances entre os temas convergentes, mas nas dissonâncias de temas.

Nesse sentido, o sujeito Fátima, que até então apareceu como a voz da identidade de projeto, traz aqui, e à parte, uma crença dissonante das que emergem nas construções linguístico-discursivas dos demais sujeitos — o que discutirei imediatamente abaixo.

4.3.1. Os processos mentais

Os processos mentais foram os mais recorrentes neste segmento (9 ao todo). Neles, os sujeitos parecem refletir sobre o seu fazer. Além desse, outro apontamento relevante é a classificação desses processos: só apareceram mentais cognitivos, o que pode sugerir que são atores sociais que “sabem” sobre sua relação com o saber. Vejamos detalhadamente a partir dos exemplos que seguem:

(Rafaela:22)	<i>eu acho que eh: eu oriento pra procurar mais respostas</i>
(Rafaela:23)	<i>eu acho que (orientar) é uma curiosidade acadêmica.</i>
(Cláudia:27)	<i>Mas a gente sabe⁶² ao longo do processo que muitos mestrados acabam vindo fazer o mestrado só pra ter um diploma, né</i>
(Fátima:26)	<i>Cê pensa quem te orienta SAbE tudo</i>
(Fátima:28)	<i>então eu vejo isso (orientação) como um enriquecimento pra mim enquanto enquanto professora universitária</i>
(Fátima:30)	<i>então eu sei que algumas coisas a gente já sabe que não vai dar Ce:rto,</i>
(Raquel:13)	<i>eu gostaria de poder alguma forma difundir aquilo que eu sei</i>

As escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos Rafaela e Fátima sugerem que as mesmas relacionam seu fazer a uma extensão de seu papel de pesquisadoras, conforme (Rafaela:22) e (Fátima:28). Já Raquel relaciona a um papel de “fonte”.

Tal interpretação deveu-se ao mapeamento das orações encaixadas, já que em todas as ocorrências, os fenômenos estendem-se a essas orações, o que nos levou a mapeá-las, conforme quadro 16, seguido de outras interpretações:

ORAÇÕES PRINCIPAIS			
Experienciador	Processo	Fenômeno	
Eu	Acho (3x) Sabe (2x) Vejo (2x) Gostaria (1x)	ORAÇÕES ENCAIXADAS	
		Relacionais (2 ocorrências)	
		Portador/Identificador/Possuidor:	Atributo/Identificado/possuído:
		Orientar orientador	Curiosidade acadêmica Sabedor
		Material (1 ocorrência)	
		Ator:	Meta:
		Mestrando Eu	Diploma Meu saber
		Mental (4 ocorrência)	
		Experienciador	Fenômeno
		Orientador/Eu (4x)	Resposta Sabedor Algumas coisas
		Comportamental (3 ocorrências)	
		Comportante	Comportamento
		Eu (3x)	Resposta
		Você (Aluno)	Pensa (1x)
Ator	Meta/Escopo		
Orientador	Sabe tudo		

Quadro 16: Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de cognição

⁶² Optei por incluir também os saberes experienciais adquiridos na prática de orientação na categoria semântica “saber”. Esta decisão se deu pelo fato de os dados sugerirem que a “formação” do orientador também se constitui no fazer empírico, no cumprimento de seu papel. Se este “saber” (muitos mestrados acabam vindo fazer o mestrado só para ter o diploma) for a constatação de um fato, entendo que esta lhe foi possibilitada na/pela experiência/prática de orientar e que, inclusive, no caso deste sujeito, implicou em algumas novas formas de fazer orientação, como indica o cotexto: (Cláudia:29) *a gente incentiva, né que essas pessoas estejam engajadas num projeto de pes- de fazer pesquisa né, não só pegar o diploma.*

As orações encaixadas revelam que os sujeitos sabem sobre seu fazer (1 ocorrência) e sobre definições do seu fazer (e ocorrências); contudo, registram mais vezes seu saber sobre o que pensam (4 ocorrências) e sobre como se comportam (3 ocorrências). Uma dessas ocorrências revela ainda o aluno como experienciador, na qual o sujeito de pesquisa propõe-se a representar o que o aluno pensa.

Assim, nos processos mentais cognitivos, o sujeito

- sabe que orientar volta-se para seu desenvolvimento científico (Rafaela e Fátima);
- sabe sobre o aluno (Cláudia);
- sabe valorizar o seu próprio conhecimento (Fátima e Raquel)
- sabe em nome do aluno (Fátima)

Finalmente, em proposta gráfica, temos o gráfico 11:

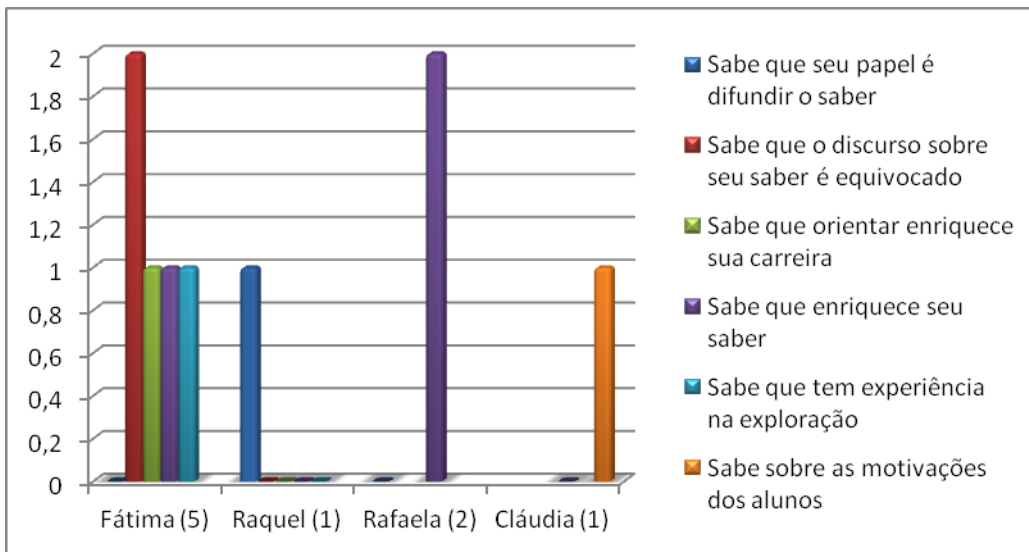


Gráfico 11: Mapeamento dos processos mentais

4.3.2. Os processos relacionais.

Os processos relacionais, os processos de “ser” e “ter um atributo ou identidade”, surgem seis vezes neste tema:

(Consuelo:13)	<i>E (orientação em massa) <u>pode ter</u> suas vantagens porque é o tipo de uma visão de ciência, uma visão de pesquisa como juntar mais e mais ah comprovação, né, prum, pruma certa teoria, uma certa abordagem, então. (possessivo atributivo)</i>
(Fátima:24)	<i>Só que é uma exploração que obviamente eu <u>tenho</u> mais experiÊN:Cia (possessivo identificativo)</i>
(Raquel:14)	<i>Que depois desses anos todos, de ter estudado, não é? E guardar pra mim aquilo que eu sei? Eh <u>seria</u> assim muito egoísmo, né?</i>

Eles parecem marcar a atribuição mapeada no quadro 17:

Identificador/ Portador	Identificado /Atributo	Identificativos	Atributivos	Totais
Orientar	Importante Uma descoberta		2	2
Guardar saber	Egoísmo		1	1
Orientador	Mais experiência	1		1
Orientação em massa	Vantagens		1	1
Muitos questionamentos	Na minha cabeça	1		1
Totais		2	4	6

Quadro 17: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais

A escolha, tanto dos processos quanto dos participantes contribui para o entendimento sumário de que:

- outros saberes com os quais não compartilha podem ter atributos positivos (Consuelo)
- o orientador identifica-se como experiente (Fátima)
- o questionamento faz parte de sua identificação (Fátima)
- é atribuição do seu fazer a expansão do saber científico (Raquel)

Interpretação essa que pode ser visualizada no gráfico 12.

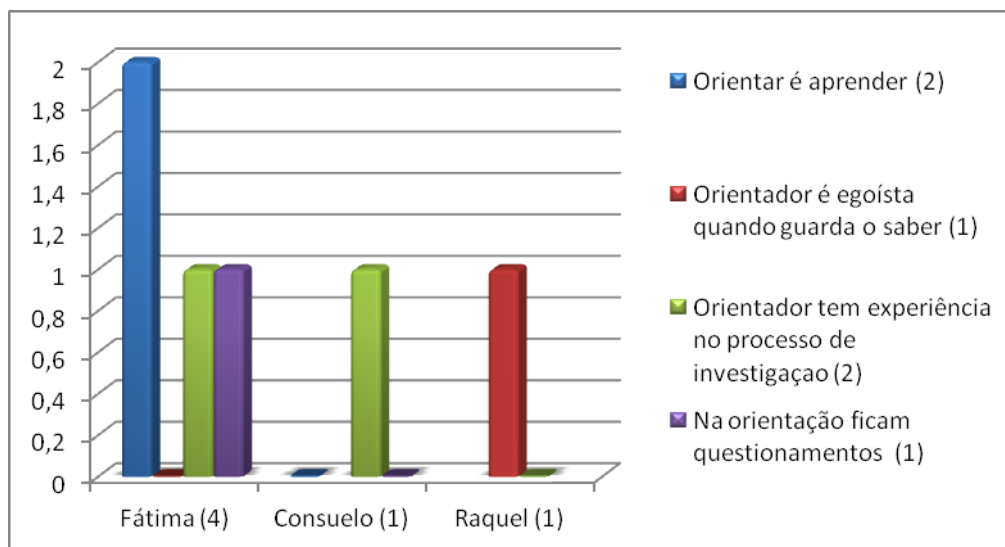


Gráfico 12: Mapeamento dos processos relacionais

4.3.3 Os processos materiais

As duas ocorrências dos processos materiais supõem integrar, na prática da orientação, o saber motivador. Os exemplos que seguem apontam para uma prática que reitera o que os sujeitos fazem com esse *saber-sobre-o-fazer*.

(Fátima:20) | *ou coisas novas aparecem que me fazem repensar determinadas conceitos, procedimentos*

(Fátima:21) | *já passei por várias caminhos de minas*

Em (Fátima:20) o Ator é “coisas novas”, cuja extensão aparece em forma de oração encaixada, ampliando-lhe o sentido através de um processo mental: “repensar”. Na oração encaixada o Ator é o próprio orientador e a Meta “conceitos e procedimentos”. Já em (Fátima:21) o Ator é o próprio orientador e é na extensão que reside a pista de sua experiência “por vários caminhos de minas”.

Fátima aponta, então,

- Um fazer desenvolvido no percurso
- E um fazer pautado na reflexão.

∪ A identidade de Projeto

O contra-discurso revelado nas escolhas léxico-gramaticais de Fátima aparece nos recortes abaixo, e nos vários processos:

(Fátima:26)	<i>Cê <u>pensa</u> quem te orienta SAbE tudo (MENTAL)</i>
(Fátima:27)	<i>eu <u>acho</u> que o orientado:r não é necessariamente alguém que saiba: <u>TO</u>dos os ... <u>ah</u> todos os caminhos (MENTAL)</i>
(Fátima:29)	<i>Eu me <u>vejo</u> sempre assim, explorando (MENTAL)</i>
(Fátima:20)	<i>ou coisas novas <u>aparecem</u> que me fazem repensar determinadas conceitos, procedimentos (MATERIAL)</i>
(Fátima:22)	<i>Na orientação, muitos questionamentos <u>ficavam</u> na minha cabeça, (circunstancial identificativo) (RELACIONAL)</i>
(Fátima:23)	<i>então pra mim (orientar) <u>é</u> importan- desde a aprendizagem enquanto professor que tá na universidade buscando conhecimento. (intensivo atributivo) (RELACIONAL)</i>
(Fátima:25)	<i>(orientar) <u>é</u> sempre uma descobe:rtA pra mim. (intensivo identificativo) (RELACIONAL)</i>

Nesses recortes discursivos, ao menos duas expectativas são quebradas: a de que o orientador tem *todo o conteúdo*, como em “sabe tudo” (Fátima:26) além de dominar todas as possibilidades metodológicas, como em “todos os caminhos” (Fátima:27).

Se nos processos mentais os sujeitos apontam um saber: a) sobre as motivações do aluno: “acabam vindo fazer o mestrado só pra ter um diploma”; b) sobre as possibilidades do constante desenvolvimento: “curiosidade acadêmica”, “explorando”, “não vai dar certo”; e c) sobre sua consciência do nível do próprio saber: “difundir o que sei” (recortes (Rafaela:23) a (Fátima:13)), nestes últimos, Fátima aponta um “saber do não saber” — um orientador que está junto do aluno, conforme o contexto de Fátima:29: “Eu estou desven- eu estou junto com o aluno tentando chegar na mina. Eu me vejo sempre assim, explorando”.

∪ Algumas considerações

Pensando no conhecido papel social do Professor-Orientador como aquele que fomenta o saber e que tem condições de auxiliar um aluno de mestrado na produção do trabalho final, a dissertação, a ser defendido perante seus pares, desta vez cumprindo papel de avaliadores, o campo semântico “saber” parece ganhar relevância no discurso sobre o fazer do professor orientador. Por outro lado, esse é um tema que, espontaneamente, surge pouco no falar dos sujeitos desta pesquisa. Poderíamos atribuir isto ao conhecimento tácito de que o Orientador é aquele que “sabe”.

Pensando nesse conhecimento compartilhado, as ocorrências que tocam esse “saber” (17), contribuem para levar-nos a entender: “sabem o quê?”. Resposta que parece ser sugerida pela análise dos dados, resumida na tabela 13 abaixo.

	Mentais	Materiais	Comportamentais	Relacionais	Totais	
	Sabem que estão em desenvolvimento em seu saber e experiência	Sabe fazer com interesse e experiência na Pesquisa	Sabe o que a leva a orientar	Sabem definir e classificar seu saber e sua experiência		
Fátima	5	2		4	11	67%
Rafaela	2		1		3	11%
Raquel	1			1	2	11%
Consuelo				1		6%
Cláudia	1				1	6%
Totais	9	2	1	6	18	100%

Tabela 13: Resumo dos processos por sujeito

Neste campo semântico, encontramos a compreensão de Fátima sobre o seu papel. Não apenas pelo número de ocorrências em relação aos demais sujeitos (65%); nem pelas ocorrências por tema (45% de todas as ocorrências dos temas não evocados); mas destaca-se e identifica-se principalmente pelo teor de suas escolhas léxico-gramaticais: apresenta um saber que parece contrapor aos saberes revelados discursivamente ao longo do cópús pelos demais sujeitos da pesquisa. Marca-se linguisticamente, portanto, como um orientador a) em relação de companheirismo com o aluno; b) em situação de aprendizagem, assim como o aluno e c) ainda assim em função social de valorização equivalente à dos demais profissionais que orientam.

4.4 Sua relação com a pesquisa

Foram doze as ocorrências agrupadas no campo semântico “a relação do orientador com a pesquisa”. Esses processos representam 7% do total do cópús desta pesquisa. Apesar de poder entender como ínfima a aparição desse tema, tanto pelo número de ocorrências,

como pelo número de sujeitos que as cita, identifiquei como relevante para ajudar a construir sentidos sobre a complexidade do fazer do Ator Social Orientador. A importância desse campo semântico justifica-se inclusive por marcar que a pesquisa é o que permeia o fazer de um dos sujeitos desta pesquisa (Cláudia), pontos que serão vistos ao longo das análises.

4.4.1 Os processos relacionais

Os processos relacionais apresentam um fazer pesquisa pautado na definição da relação do docente com a Comunidade Acadêmica e aparecem quatro vezes no cópulo, em forma de relacionais intensivos atributivos.

(Rafaela:25)	<i>(curiosidade acadêmica) que é, que precisa ser respondida em: através de um documento formal, estruturado, feito eh...por eh... metodologias, e teorias eh abalizadas pela a comunidade acadêmica</i>
(Cláudia:31)	<i>(pesquisar) não é uma questão nem de valor, (intensivo identificativo)</i>
(Cláudia:32)	<i>(pesquisar) é uma questão de prioridade.</i>

Os dois sujeitos de pesquisa que abordam essa questão através dos processos relacionais (Cláudia e Rafaela) somam atributos de rigor (Rafaela:25) e de dedicação (Cláudia:31) à pesquisa.

Aqui, mais uma vez, foi fundamental analisar os participantes dos processos para ver como se dá essa relação com a pesquisa (ver quadro 18 a seguir).

Portador	Atributo	Totais
Curiosidade acadêmica	Respostas criteriosas	2
Pesquisa	(não) Valor; Prioridade	2
Totais		4

Quadro 18: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais

O mapeamento reproduzido no quadro 18 sugere que, a partir dos quatro recortes que emergem nessa questão, temos o desenho de um orientador que:

- define a pesquisa a partir do seu rigor teórico-metodológico (Rafaela);
- define a pesquisa no valor de escala absoluta (Cláudia)

Observa-se, por fim, que os participantes Portadores podem ser agrupados em uma mesma categoria semântica “pesquisa/pesquisar” = “perguntas/curiosidade acadêmica”. Contudo, a chave que leva à interpretação de uma idiosincrasia do fazer está nos atributos, os quais sugerem o que é Ciência para os sujeitos:

- Rigor (Rafaela);
- Prioridade (Cláudia).

4.4.2 Os processos materiais

Os processos materiais somam seis nas ocorrências relacionadas ao fazer científico dos sujeitos da pesquisa. Assim como nos demais tópicos, foi relevante o mapeamento dos Participantes (quadro 19), já que foi através dele que se revelou como os sujeitos definem os papéis sociais dos envolvidos nesse campo.

Ator	Processos	Meta/beneficiário/Extensão	Totais
Orientador	Tem que desenvolver Incentiva	A sua própria pesquisa além da do aluno; Engajamento do aluno na pesquisa	2
Aluno	Tem que trabalhar	Numa orientação determinada	1
Minha função	Promover	Inserção do orientando na comunidade acadêmica	1
Produção de conhecimento (2x)	Vem (2x)	Não só do pesquisador; Também dos formandos	2
Totais			6

Quadro 19: Mapeamento dos participantes nos processos materiais

O quadro 19 permite a interpretação de um orientador Ativo, que desenvolve e incentiva a pesquisa, cujo papel é promover a inserção do aluno; um aluno dependente, que apesar de trabalhar, está subordinado a uma determinada orientação teórica; e um produção do conhecimento realizada de ambas as partes (orientador/orientando). Vejamos alguns exemplos dessas análises:

(Paulo:27)	<i>ele se quiser trabalhar comigo ele <u>tem</u> que trabalhar numa orientação de análise do discurso porque é aquela que eu posso e quero enfim praticar</i>
(Cláudia:29)	<i>a gente <u>incentiva</u>, né que essas pessoas estejam engajadas num projeto de pes- de fazer pesquisa né, não só pegar o diploma</i>
(Fátima:32)	<i>e a produção do conhecimento não <u>vem</u> só do como do pesquisador, né</i>

Os recortes acima exemplificam o mapeamento dos processos e participantes, que levaram a concluir que nas ocorrências dos processos materiais, temos um orientador:

- envolvido com a pesquisa (Cláudia e Fátima);
- que inicia o aluno na Pesquisa (Cláudia);
- que inicia o aluno em uma orientação pré-determinada (Paulo)

∪ O contra-discurso

Mais uma vez surge no discurso de Fátima uma identidade de projeto. Vejamos:

(Fátima:32)	<i>e a produção do conhecimento não <u>vem</u>⁶³ só do como do pesquisador, né, (a produção do conhecimento) <u>vem</u>⁶⁴ também das pessoas que serão</i>
(Fátima:33)	

Este sujeito aponta para um aluno valorizado em relação ao saber, entendido como um produtor do conhecimento ainda no período de formação.

∪ Algumas considerações

Nos processos materiais evidencia-se léxico-gramaticalmente um orientador que “faz pesquisa” tanto no cumprimento do papel social de pesquisador quanto no papel social de orientador. Essas marcas linguísticas apontam para uma das identificações do professor orientador e, embora escolhidas por apenas dois dos seis sujeitos, surge como pista para reflexão da composição de um fazer multifacetado, assim como as identidades fragmentadas desta pós-modernidade (Hall, 2006). O gráfico 13 desenha esse fomentar-pesquisa-na-orientação:

⁶³ Optei por entender o processo vir = partir, em vez de vir = ser. Isto porque “a produção do conhecimento não é só do pesquisador” ganharia, a meu ver, carga semântica de pertencimento: “a produção do conhecimento não pertence só ao pesquisador”, afastando-se do que entendi ser a construção de sentido mais coerente: “a produção do conhecimento não parte (emerge, nasce, começa) só do pesquisador”. Por isso, optei por classificar o processo “vem” como material.

⁶⁴ Idem critério acima.

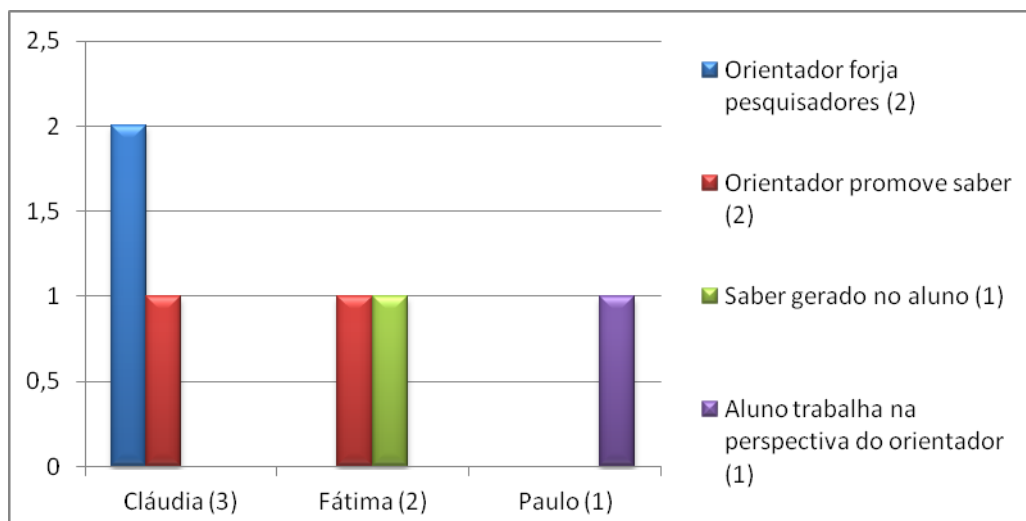


Gráfico 13: Mapeamento dos processos materiais

4.4.3 Os processos mentais

Os processos mentais cognitivos aparecem duas vezes neste campo semântico e seguem representados abaixo.

(Rafaela:26) | *Mas a ma- em dissertação normalmente o aluno ainda está assim aprendendo a fazer pesquisa*

(Paulo:28) | *Porque eu acho que tem isso, quando você vê o outro envolvido com aquilo que tá fazendo e tal, isso é legal pra você. Ainda que não seja a Minha opção de análise, de investigação, enfim, é uma coisa que me alimenta no sentido de ele tá: ele tá avançando, né, ele tá indo. Tá fazendo o caminho dele*

Nos processos mentais, o aluno é o Ator Social marcado como aprendiz em duas instâncias. Na primeira, em (Rafaela:26), essa identificação do aluno-aprendiz encontra-se no fenômeno. Já na segunda, esse aluno é parte do fenômeno representado pela oração encaixada, (Paulo:28), sobre quem o orientador (o experienciador) é quem “sabe” na oração principal.

Desta forma, uma interpretação possível é que nos processos mentais, a o orientador

- sabe sobre o desenvolvimento científico do aluno (Paulo e Rafaela);
- gosta desse desenvolvimento (Paulo).

4.4.4 Os processos comportamentais

(Fátima:31) | *mas a gente também se envolve na produção do conhecimento*⁶⁵

∪ Algumas considerações

Vemos, nos dados, que a relação com a pesquisa que os sujeitos mencionam não aponta o fazer-pesquisa do seu orientando; quebrando, mais uma vez, uma expectativa pautada no senso comum. A pesquisa a que se referem, mesmo quando relacionada ao produto final da pesquisa de seus alunos, é a pesquisa que se volta para a academia, sugerindo a construção de sentido de retroalimentação do saber científico. E os processos relacionais, mais encontrados nesta categoria, parecem sustentar esse fazer classificado como científico.

A materialização do fazer orientação com base na cientificidade e na criação de grupos de pesquisas (que marcam o discurso de Cláudia ao longo das demais categorias), aqui, parece surgir de forma mais clara, identificando-a como “orientadora a serviço do trabalho acadêmico”,⁶⁶ conforme tabela 14 abaixo.

	Mentais	Materiais	Relacionais	Comportamental	Totais	
	Sabem sobre a integração do aluno em modelo de pesquisa específico	Agem sobre o aluno em defesa da pesquisa acadêmica	Definem seu fazer no rigor da academia	Envolve-se com a pesquisa		
Cláudia		2	2		4	31%
Rafaela	1		2		3	23%
Fátima				1	1	8%
Paulo	1	1			1	15%
Raquel		3			3	23%
	2	6	4	1	13	100%

Tabela 14: Resumo dos processos por sujeito

⁶⁵ O processo “envolve” foi entendido como comportamental, tanto pelo conhecimento compartilhado na Academia de que a “produção de conhecimento” não é abstrata, já que envolve publicações, discussões, reuniões/congressos etc; como também pelo fato de envolver processos mentais, como reflexão e acomodação de novos saberes.

⁶⁶ O sujeito de pesquisa Cláudia entendeu como pejorativa essa definição. Esclareço, contudo, que seguindo os pressupostos teóricos desta pesquisa (Fairclough, 1997, 2001; Eagleton, 1997), os atores sociais cumprem papéis sociais, não estando, com isso, neutros em suas atuações/crenças/ideologias. Neste caso, estar “a serviço de”, não representa juízo de valor.

Temos, portanto, um fazer voltado para o rigor, que marca a relação dos sujeitos com o aluno e para o campo acadêmico; mas temos também esse fazer marcado léxico-gramaticalmente, como prioridade para um dos sujeitos, Cláudia.

4.5 Sua relação com o modelo de orientação

Apenas dois sujeitos tocaram no tema que denominei “modelo de orientação”. Por ser um tema peculiar em relação aos sujeitos — apenas Paulo e Consuelo o levantam —, foi consideravelmente reiterado por ambos, somando 20 ocorrências e chegam a ultrapassar as ocorrências de temas citados por cinco dos seis sujeitos, como o campo “relações institucionais”, que totalizaram 14 ocorrências.

Além do índice de ocorrências considerado alto, a variedade dos processos também foi marcante nesta seção — apenas o processo comportamental não foi escolhido para tratar o tema.

Após essas considerações, passemos aos dados e às análises.

4.5.1. Os Processos Mentais

Os processos mentais surgiram aqui em suas três subcategorias (de cognição, de afecção e de percepção). Tanto esse fator, quanto o fato de representarem 50% dos processos usados para este tópico (10 ocorrências), podem sugerir a complexidade do nível de compreensão do tema para os sujeitos nele inseridos, conforme segue.

∪ Os processos mentais cognitivos

Ao todo, foram encontradas nove orações cujo processo mental cognitivo fazia menção ao tema modelo de orientação. Após o mapeamento tantos dos processos nas orações principais, quanto dos desdobramentos de seus fenômenos nas orações encaixadas (quadro 20 a seguir), trarei alguns exemplos e procederei às análises.

ORAÇÕES PRINCIPAIS			
Experienciador	Processo	Fenômeno	
Eu	Acredito (3x)	(Não) em orientação em massa (2x)	
	Respeito (1x)	Em pesquisas individualizadas	
	Costumo ter (1x)	Programas em massa	
		Bons resultados	
	Acho (3x)	ORAÇÕES ENCAIXADAS	
	Sei (1x)	Relacionais (2 ocorrências)	
		Portador/Identificador/Possuidor:	Atributo/Identificado/possuído:
		Programas	Arrumados
		Parte analítica	Decidida ao longo do processo
		Material (1 ocorrência)	
		Ator:	Meta:
		Orientação em massa	(não) paixão
		Mental (1 ocorrência)	
		Experienciador	Fenômeno
		Orientando	Escolhas artificiais
	Existencial (1 ocorrências)		
	Existente		
	Programas		

Quadro 20: Mapeamento dos participantes nas encaixadas: Mentais de cognição

Os processos mentais de cognição revelam que os dois sujeitos compartilham uma crença, representada inclusive na escolha dos mesmos processos e participantes, como vemos abaixo:

(Paulo:34)	<i>E eu não <u>acredito</u> nisso (orientação em massa)</i>
(Consuelo:19)	<i>eu não <u>acredito</u>, por exemplo, numa orientação em MAssa,</i>

Outros exemplos contribuem para a discussão desse mapeamento. Vejamos:

(Paulo:31)	<i>Ah eu <u>acho</u> que isso (orientação em massa) não produz a-a, digamos, a construção de uma paixão por aquilo que você tá fazendo, né?</i>
(Paulo:33)	<i><u>Acho</u> que não dá pra fazer uma escolha artificial, do tipo assim, eh, veja só, o meu vizinho tá pesquisando notícias de jornal e editoriais, então também vou fazer isso porque tem muita coisa a ser vista</i>
(Consuelo:20)	<i>Eu <u>acredito</u> numa pesquisa, em pesquisas individualizadas a partir do que o orientando está querendo investigar, das suas questões, do seu contexto, de quem ele é,</i>
(Consuelo:22)	<i>porque eu <u>sei</u> que tem programas que são muito eh: para facilita talvez a vida dos orientadores, são programas que já vêm meio, que já sã:o pensados com uma sequência de CUR:sos, sequências de não sei quantas reuniões, é tudo muito arrumado, muito medido, eu acho que não é por aí,</i>
(Consuelo:23)	<i>E depois a parte analítica e tal <u>vai</u> sendo decidida <u>acho</u> que muito em função dos dados, em função das questões, e tal</i>

Os fenômenos que surgem através das orações encaixadas parecem ampliar o sentido das principais, explicitando a compreensão dos sujeitos sobre o tema. Através das encaixadas atribuem valor aos programas em massa (inflexíveis); e à parte analítica das orientações individualizadas (flexível), conforme (Consuelo:22) e (Consuelo:23).

Os fenômenos representados pelas orações encaixadas explicitam ainda, através dos processos material e mental, construções negativas nos futuros pesquisadores: falta de paixão pelo que está pesquisando (Paulo:31) e escolhas artificiais (Paulo:33); e que as pesquisas individualizadas centralizam o aluno no processo de pesquisa (Consuelo:20), apesar dificultar o trabalho do orientador (Consuelo:22).

O mapeamento possibilita a interpretação de que os sujeitos desenham dois modelos de orientação:

- O modelo fácil para o orientador, porém artificial para o aluno;
- O modelo complexo para o orientador, porém envolvente para o aluno.

↳ Os processos mentais de afeição

O processo mental de desejo (a única ocorrência em todo o corpus) parece reiterar o que os sujeitos “sabem” negativamente sobre as pesquisas em massa:

(Paulo:30) | *mas eh, eu prefiro não apostar nesse modelo (de orientação em massa).*

Neste tópico, eles parecem mostrar como, em suas práticas de orientação, conduzem seu fazer:

- Orientador prefere um modelo que propicie o desenvolvimento do aluno a partir do que acredita.

↳ Algumas considerações

Os processos mentais disponíveis possibilitam duas concepções principais: o orientador (experienciador) representa sua desaprovação do modelo de orientação em massa (o fenômeno) por meio da negação do processo mental “acreditar”; e o modelo de orientação individualizada torna ainda mais complexo o fazer do orientador, conforme (Consuelo:22) e (Paulo:35) acima. Contudo, ao que parece, nas construções linguístico-discursivas, identifica-

se um orientador que, em detrimento das dificuldades do fazer, escolhe a orientação que, de acordo com suas crenças, contribua mais eficazmente à produção do saber e à formação de novos e autônomos pesquisadores.

Esta conclusão está representada no gráfico 14 a seguir.

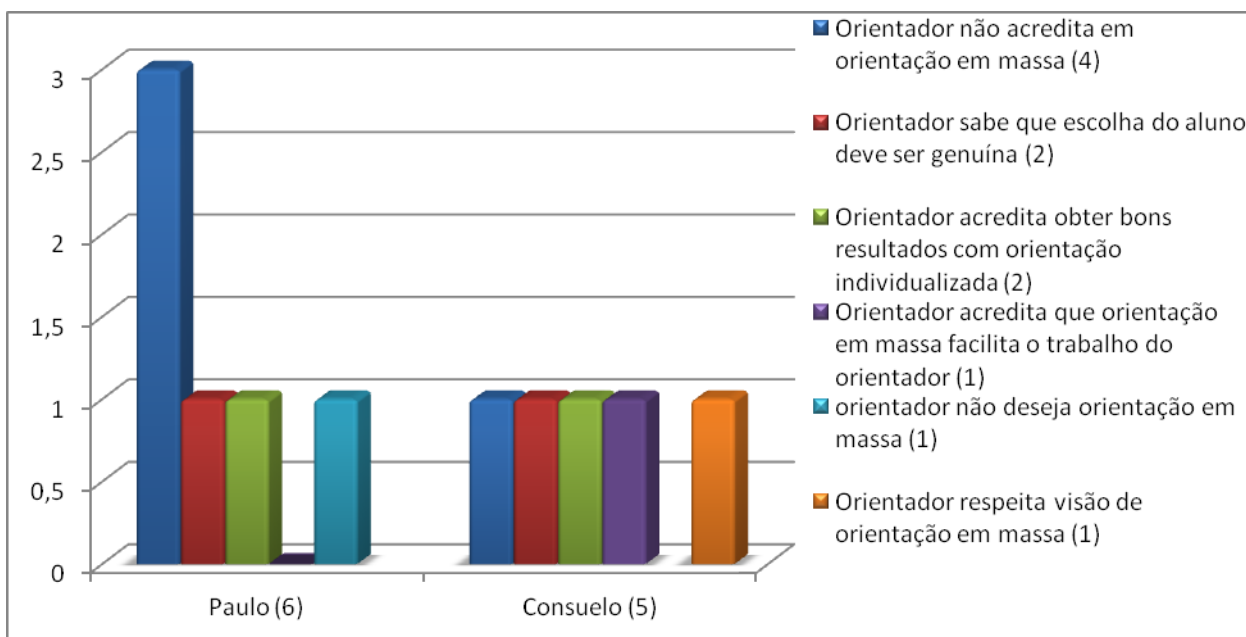


Gráfico 14: Mapeamento dos processos mentais

4.5.2 Os Processos Materiais

Os processos materiais representam 7 (ou 35% das) ocorrências relacionadas ao tema. Pareceu relevante, portanto, o mapeamento dos participantes para analisar como os papéis contribuem para a compreensão das crenças dos participantes, conforme quadro 21.

Ator	Processos	Meta/Extensão/Beneficiário/Afetado	Totais
Orientador (3x)	(não) Faço Orieto (não) compartilho	dessa forma (em massa) Sem dar opção teórica Objeto de pesquisa com o orientando	3
(ser de massa ou individualizado)	Depende	Dos programas de pós-graduação	1
naquela linha	tá se trabalhando	nessa área, com essas ideias	1
orientação individual	Demanda	uma entrega muito maior do orientador	1
Totais			6

Quadro 21: Mapeamento dos processos materiais por participante

Nos processos materiais, o orientador é o Ator que não “age” em orientação em massa (3x). Além disso, os sujeitos inserem os modelos de orientação como Atores: “ser de massa ou individualizado”, restringido pela decisão do programa em que se insere a orientação; “naquela linha” (de modelo em massa), que atua com determinações preestabelecidas; e “orientação individual”, que exige entrega maior do orientador. A escolha do Ator “modelo de orientação” parece corroborar para a definição dos modelos individualizados (complexivizam o fazer do orientador e o valorizam) e dos modelos em massa (sumariamente prontos, portanto, inflexíveis); e que ambos os modelos são submissos a um determinado sistema de um programa de pós-graduação — ou seja, a escolha não é dos sujeitos, mas estes reproduzem os modelos das instituições em que atuam.

Os exemplos que seguem contribuem para uma análise mais detalhadas dos dados.

(Paulo:28)	<i>o que eu tenho feito é. Eu eh <u>oriento</u>⁶⁷ não dando opção teórica ao meu aluno Eu por exemplo não <u>compartilho</u> objeto de pesquisa com meus orientandos.</i>
(Consuelo:15)	<i>isso (o tipo de orientação) também <u>depende</u>⁶⁸ dos programas de pós-graduação</i>
(Consuelo:17)	<i>claro que (a orientação individual) <u>demanda</u> (=requer)⁶⁹ uma entrega muito maior do orientador quando não é em MAssa,</i>

Nos processos materiais, temos um orientador que, na prática, age de acordo com suas próprias crenças e tomadas de decisão:

- faz a despeito das crenças do aluno;
- posiciona-se em relação às possibilidades institucionais;

Mas têm-se também um modelo de orientação (como Ator)

- definido pelo programa de pós-graduação;

e, ainda, como Ator, um modelo de orientação individualizada que

- torna o fazer do orientador ainda mais complexo.

⁶⁷ Classifiquei como processo material pelo fato de léxico-gramaticalmente o sujeito associar o processo orientar, no contexto, a ações práticas, realizadas no mundo físico.

⁶⁸ Classifiquei-o como material, mesmo não interferindo diretamente no mundo físico, por dois motivos: primeiro porque o Ator (“o tipo de orientação”) não é nem um ser humano, nem está personificado, critério para ser comportamental (já que envolveria um experienciador em potencial); segundo porque “depende” está diretamente associado a ações práticas, regimentares, dos “programas de pós-graduação” (encontrados na meta).

⁶⁹ Classifiquei-o como comportamental: primeiro porque desta vez o comportante (“a orientação individual”) está personificado (portanto, pode “exigir” = querer algo [mental de desejo])

↳ Algumas conclusões

Os processos materiais possibilitam a reiteração de que ainda que estejam tocando o mesmo assunto, mais uma vez, temos nuances nesse fazer. Enquanto Paulo concentra suas escolhas léxico-gramaticais no Ator orientador, Consuelo concentra-se nos Programas, conforme aponta o gráfico 15.

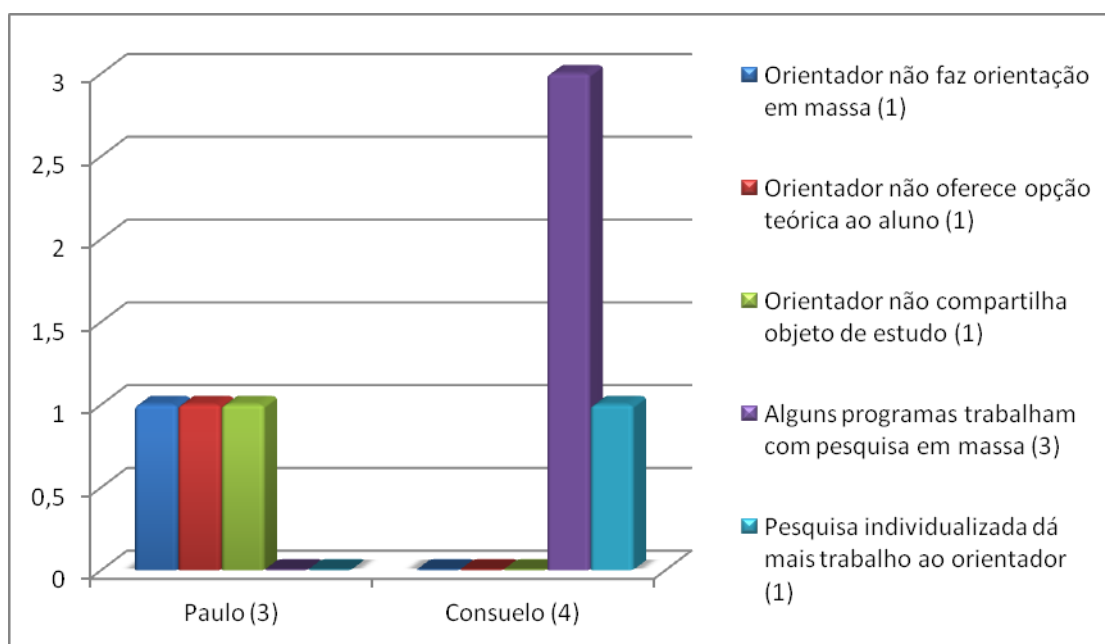


Gráfico 15: Mapeamento dos processos materiais

4.5.3 Os processos Existenciais, Relacionais e Verbais.

Motivada pela baixa recorrência desses processos, optei por inseri-los em uma mesma subseção. Como os três circundam o tema reforçando as crenças e o fazer dos sujeitos neste tópico, considereei apropriado fazer assim.

Os processos existenciais (2 ocorrências), e os relacionais (1 ocorrência), possibilitam interpretações sobre o tema, conforme veremos a seguir. Desta vez, optei por não desvencilhar as orações encaixadas para não perder um contexto peculiar que justifica as orações analisadas.

(Paulo:36)	<i>Há quem oriente dessa forma, enfim, do tipo assim – eu to pesquisando agora Esse pedaço. Eu posso te ceder esse braço aqui da minha pesquisa. Esse caminho, você vai pesquisar, vai no que isso dá: e depois a gente incorpora num conjunto maior (EXISTENCIAL)</i>
(Consuelo:24)	<i>tem alguns Programas de Pós Graduação onde a pesquisa, a linha de pesquisa já tá tão montada que é como se os orientandos, em outras áreas, talvez não na nossa da linguística, da linguística aplicada, nas áreas exatas, parece, em alguns lugares que eu sei da mesmo da nossa área, que os orientandos entram para como se fosse alimentar uma pesquisa que já tá em andamento (EXISTENCIAL)</i>
(Consuelo:18)	<i>O jeito que a gente trabalha aqui na XXX e eu pessoalmente, <u>é</u> abrindo muito espaço pro orientando fazer o que lhe interessa e escolher tudo⁷⁰ (INTENSIVO IDENTIFICATIVO)</i>

Nos primeiros processos “existem” os modelos de que os sujeitos discordam: “quem oriente em massa” e “programas montados para orientação em massa”, levando sua defesa de orientação individual para dois âmbitos: pessoal e institucional.

No processo relacional temos um sujeito que define como trabalha - orientar é dar liberdade de escolha ao orientando.

∪ Algumas considerações

Léxico-gramaticalmente, o que este tópico parece ter de peculiar, se comparado a todos os demais vistos até aqui, é que não somente o número de processos escolhidos por sujeito se equipara, como também os números de ocorrências por processos se equiparam, apresentando apenas algumas nuances.

Essas nuances, diferentemente do que foi visto nos demais tópicos, não fazem o discurso dos sujeitos destoar, nem marcam distinções entre os mesmos. Antes, ao que parece, reforçam um fazer metodológico pautado a) na relação com o aluno; b) na apresentação das condições de trabalho ao aluno; c) na valorização do seu fazer pela complexidade a ele atribuída; d) na reprovação de modelos diferentes do que adotam; e) no cumprimento de um atributo materializado na reflexão crítica.

Os processos que se referem a este tópico parecem reiterar um fazer idiossincrático no cumprimento do papel social Orientar. Isto poderia ser obviedade se pensado em qualquer outro papel social, já que a subjetividade permite a peculiaridade em cada fazer. Aqui,

⁷⁰ Este “tudo” foi restringido no contexto, já que o aluno se afina a ela em relação à Linha Teórica

contudo, essa idiosincrasia parece revelar um fazer que não parte de certas praxes preestabelecidas ou convencionadas; mas parece marcar o fazer Orientação como “o fazer ‘da’ idiosincrasia”.

Por outro lado, esta questão, levantada apenas pelos sujeitos Paulo e Consuelo, parece apontar para um “jeito de fazer” legitimado ou *nas* ou *pelos* Instituições; ou *nas* ou *pelos* orientadores (já que precisamos ter em mente que os Coordenadores dos Programas têm experiência com orientação). Esse “jeito de fazer” (individual/em massa) parece ser um caminho já conhecido entre os orientadores, apesar de não ser parte de estatutos institucionais — ao menos nas três instituições das quais os sujeitos desta pesquisa fazem parte, o que aponta para uma convenção informal desse fazer.

Além dessas considerações, este é o tópico que marca a identificação de Consuelo enquanto orientadora: tanto porque é o tópico em que este sujeito mais aparece, representando 48% de toda a sua fala na soma de todas as demais categorias semânticas (entre os temas não evocados, sua fala toca no tema “relações” e neste); quanto por ser o tópico em que mais se posiciona, fazendo emergir um tema polêmico (diferentemente de Paulo, que aborda questões polêmicas ao longo de toda a entrevista).

Apesar de Paulo surgir discursivamente neste tópico (45%) em percentuais mais altos do que no tema “Relações” (37%), optei por identificar seu fazer primariamente pelas “relações”. Primeiro porque lá há um maior número de ocorrências de processos (17) e escolha de processos mais diversificados (mental, comportamental, material, relacional). Esses critérios, a meu ver, servem como pistas para a importância maior dada ao sujeito o orientar nas “relações”, e o “modelo de orientação” ser um subtópico daquele. Segundo, porque mesmo aqui, ele se refere também ao seu modelo de orientação relacionado ao aluno, conforme já retratado.

Finalizando, portanto, esta seção, segue a síntese dos processos na tabela 15:

	Mentais	Materiais	Relacionais	Existenciais	Totais	
Paulo	5	3		1	9	45%
Consuelo	5	4	1	1	11	55%
Totais	10	7	1	2	20	100%

Tabela 15: Resumo dos processos por sujeito

4.6 Considerações finais do capítulo

Os processos agrupados no grande campo semântico “temas não evocados” foram divididos em subcategorias, a partir do que disseram sobre:

- 1) As relações interpessoais;
- 2) As relações institucionais na sua atuação;
- 3) Sua relação com o saber;
- 4) Sua relação com a pesquisa;
- 5) Sua relação com o modelo de orientação.

Considerei relevante a inclusão desses dados no corpus pela seguinte razão: se os temas não haviam sido explicitamente evocados nas perguntas da entrevista, abordá-los foi de alguma forma relevante para os sujeitos. Assim, na perspectiva dos objetivos centrais deste trabalho (mapear o campo social orientar), essas abordagens espontâneas revelariam os temas/questões importantes do ponto de vista dos próprios atores desse fazer, e não de quem vê de fora.

Assim, a subcategorização desses campos semânticos e as análises linguísticas detalhadas contribuíram para mapear o que os sujeitos têm a dizer, mas que ninguém pergunta.

De modo geral, os processos aparecem nos temas não evocados na forma do gráfico 16, e serão sintetizados logo após:

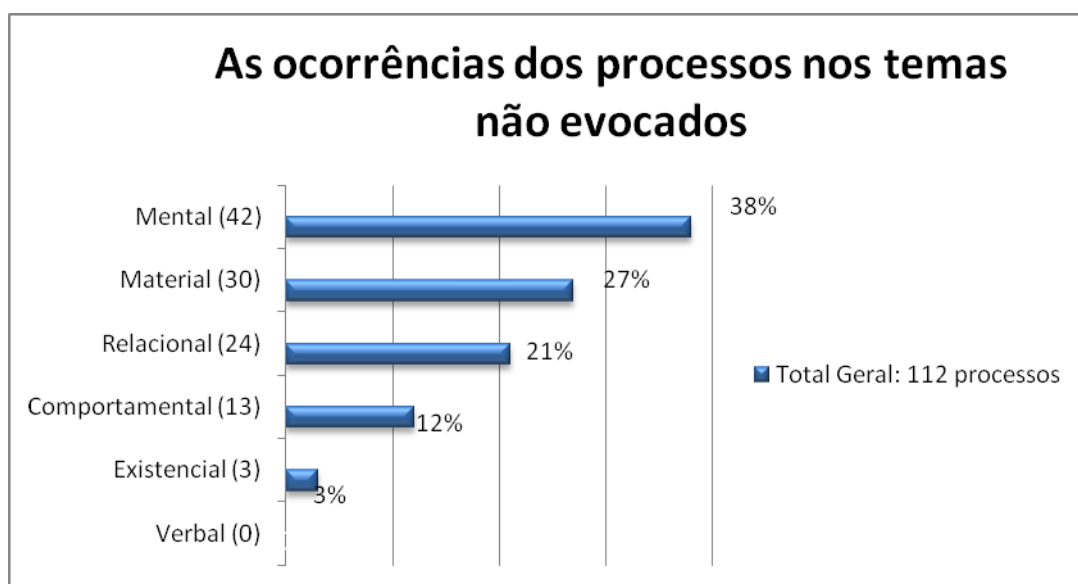


Gráfico 16: As ocorrências dos processos no discurso não evocado

Diferentemente do tema evocado, em que os processos que mais aparecem são os relacionais (45%), aqui, a maior incidência dos processos é dos mentais (38%). Tal achado serve como pista para algumas considerações: 1) no capítulo 3, com os temas evocados, os sujeitos definem seu fazer como algo já materializado, que já acontece, e por isso, interpreto que podem defini-lo; 2) no presente capítulo, os sujeitos pensam, conjecturam, acham questões *a partir do* e *sobre o* seu fazer — um fazer baseado nas relações seja com o outro, seja com o sistema, seja consigo; 3) a maior recorrência dos processos mentais de cognição “achar” ocorre nos temas não evocados, o que também contribui para interpretar que o sujeito parte de uma concepção que para ele pode ser bastante particular e empírica (mas ao mesmo tempo confirmada no achar dos demais sujeitos).

Não objetivo detalhar as análises, que já foram feitas, comentadas e consideradas nas devidas subseções; mas apenas retomar os aspectos centrais das escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos. Assim:

Nas relações interpessoais, os sujeitos da pesquisa

- parecem relacionar-se prioritariamente com os alunos, independentemente da instituição em que atuam;
- marcam uma relação assimétrica de poder com o aluno;
- descrevem seu fazer como complexo, devido a novas demandas marcadas pela passividade do aluno;

Nas relações **institucionais**,

- a instituição em que atuam permeia esse fazer, mas não é o centro desse fazer;
- sugere-se uma relação necessária com a instituição.

Nas relações com o **saber**, os sujeitos são marcados porque

- sabem que estão em desenvolvimento em seu saber e experiência;
- sabem fazer, com interesse e experiência na Pesquisa;
- sabem o que os leva a orientar;
- sabem definir e classificar seu saber e sua experiência.

Nas relações com a **pesquisa**,

- marca-se a necessária formação de grupos de pesquisa, integrando o aluno ao método científico e à linguagem acadêmica;
- os sujeitos não apenas envolvem-se com a pesquisa, mas agem sobre os alunos para que os mesmos desenvolvam a identidade de pesquisadores.

Em relação ao **modelo de orientação**,

- critica-se o modelo de orientação em grupo, em que o trabalho do orientador é avaliado como menos árduo;
- valoriza-se o trabalho do professor que orienta individualmente;
- não surge nos dados uma defesa do modelo de orientação em grupo por parte de nenhum desses sujeitos.
- os argumentos a favor da orientação individualizada valorizam a relação com o aluno e o maior envolvimento do aluno com a pesquisa.

Esses dados serão retomados em nível estatístico e discutidos por sujeito e por ocorrências no capítulo sexto.

5 SEGUNDA DIMENSÃO: ORIENTAR COMO PRÁTICA DISCURSIVA

(Estou me) perguntando se eu vou ter respostas pra você. Respostas que vão corresponder a alguma coisa que você já ouviu, se são coisas muito diferentes daquilo que você já ouviu... (Rafaela Levi)

Seguindo a orientação tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD), a **segunda dimensão**, cujo foco está nas práticas discursivas, concentra-se na produção, distribuição e consumo dos textos, buscando sua **interpretação** em contexto microssocial. Nesta dimensão o objetivo é observar como as pessoas entendem o que fazem, concentrando-se em questões relativas à produção, distribuição e consumo dos textos.

Para os objetivos deste trabalho, nosso foco de atenção foi a **produção** discursiva dos sujeitos; para tanto, o principal foco de análise deste capítulo é a **interdiscursividade**, ou seja, a relação entre ordens do discurso (Fairclough, 2003). Essa *hibridização discursiva* pode ser instanciada pelas escolhas lexicais, pelas estruturas gramaticais e ainda por campos semânticos característicos de um outro grupo/campo social — recursos esses que podem ser utilizados de forma consciente ou não.

Esse segundo nível de análise media a análise linguística de um texto e as várias formas de análises de eventos e práticas sociais, podendo ser desveladas também questões relacionadas à ideologia e poder. Assim, o tipo de discurso nos quais os textos se inserem, a instituição na qual são produzidos, os ambientes sociais que envolvem tal instituição, e os conteúdos e práticas associadas aos gêneros, discursos e estilos são fatores observados na interdiscursividade em perspectiva hermenêutica (Fairclough 2001, 2003).

5.1 A ordem do discurso do professor-orientador.

Tendo em vista o contexto de produção discursiva deste trabalho, podemos dizer que se trata de um tipo de discurso basicamente docente: produzido em um contexto de atuação acadêmica, em que os sujeitos atuam primariamente como professores.

O senso compartilhado sobre ser professor no contexto brasileiro abarca a expectativa de que eles “ensinem”, “passem determinado conteúdo”. Por outro lado, o segmento educacional em que se insere a presente pesquisa, o ensino superior, e mais especificamente, os estudos de linguagem, espera que um professor ensine para a retroalimentação desse papel social: futuros professores e/ou professores-pesquisadores de estudos em linguagem.

Esta contextualização pode justificar as construções discursivas do orientador de dissertações: um discurso docente. Tal tipo de discurso é predominante em todo o córpus, nas diferentes etapas da pesquisa, independentemente dos temas que o circundam, conforme os destaques abaixo:

*(Rafaela:02)Então eu vejo que meu papel, meu papel é **de de de ajudar a conduzir** um trabalho, com parâmetros científicos e questões, eh, nesse momento histórico, questões que interessam agora.*

*(Paulo:04)por mais que você **fale discuta oriente peça coisas e tal**, você então fica imobilizado não podendo continuar. se o seu orientando não tá no momento de produzir de escrever*

*(Cláudia:09)eh, orientar tem a ver com o que eu gosto de ser como professora, que é observar o **crescimen:to daquele aluno**. No caso a formação de um pesquisador, né?*

*(Fátima:09)(orientar) é **parte integrante de ser professor***

*(Consuelo:09)mas eu acho que é uma pessoa com quem você idealmente tem que se sentir à vontade pra **pra debater, pra comentar leituras**, pra pedir ori- pedir ajuda se precisar de ajuda,*

*(Raquel:14)Que depois desses anos todos, de ter estudado, não é? E **guardar pra mim aquilo que eu sei?** Eh seria assim muito egoísmo, né?*

Por se tratar de uma atividade social específica que objetiva a produção acadêmica, e por esses professores cumprirem, nesse campo de atuação, um papel de cientistas, foi também recorrente o discurso do tipo científico. Por essa cientificidade também permear o fazer desses professores, denominei o discurso desses sujeitos como **docente-científico**.⁷¹

*(Cláudia:01) Acho que **NÃO** deve ser só aquele que orienta escrever a dissertação. **Mas inseri-lo numa comunidade de prática de pesquisadores**.*

*(Rafaela:23) (orientar é uma curiosidade acadêmica) Que é, que precisa ser respondida em: através de um **documento formal, estruturado, feito eh...por eh... metodologias, e teorias eh abalizadas pela a comunidade acadêmica**.*

*(Consuelo:12) E (orientação em massa) pode ter suas vantagens porque é o **tipo de uma visão de ciência**, uma visão de pesquisa como juntar mais e mais ah comprovação, né, prum, pruma certa teoria, uma certa abordagem, então.*

*(Fátima:20) ou coisas novas aparecem que me fazem **repensar determinadas conceitos, procedimentos***

*(Paulo:31)Eu por exemplo não compartilho **objeto de pesquisa** com meus orientandos.*

Sendo esse um discurso produzido face a face, os sujeitos não tiveram muito tempo para pensar ou organizar as suas respostas. Se, em um primeiro momento, podemos pensar que tal característica levaria a respostas mais objetivas sobre questões (ou insatisfações), por exemplo, políticas e ideológicas; por outro, há que se pensar no conceito de posição de sujeito

⁷¹ Ou a habitual nomenclatura “discurso acadêmico”, à qual já estamos familiarizados.

(Fairclough, 2001): representam um determinado papel em uma determinada instituição.⁷² Assim, apesar de o discurso oral possibilitar que crenças subconscientes também aflorem, e que os sujeitos se esqueçam em alguns momentos do gravador a sua frente, ainda assim, estão em uma posição social específica, a de professor universitário.⁷³

Isso posto, as considerações sobre posição de sujeito podem contribuir minimamente para interpretarmos a causa de o papel social professor ter recebido valor positivo nos discursos desses sujeitos — conforme capítulo três, das análises descritivas dos dados.⁷⁴

Se, como já foi dito, o gênero entrevista tem características e propósitos distintos, o gênero-base do segundo momento de geração de dados, o questionário, também: neste caso, informar dados específicos. Nesse momento, os sujeitos receberam as perguntas via correspondência eletrônica e não tiveram um tempo limite para devolver os questionários, o que pressupõe que tiveram um pouco mais de tempo de reflexão para a formulação das respostas; além do tempo maior para a organização discursiva, característica inerente ao texto escrito.

Portanto, as duas subseções que seguem trazem algumas marcas de interdiscursividade que aparecem no *córpus* nesses dois momentos distintos da pesquisa: as entrevistas e os questionários, mas que igualmente receberam marcas discursivas de outras áreas sociais.

5.2 A interdiscursividade no *córpus*: as entrevistas

Como já foi antecipado, o tipo de discurso que parece prevalecer no *córpus* desta pesquisa é o docente-científico. Além desse, discursos de outras ordens entrecruzam os

⁷² Sobre o conceito de posição de sujeito aplicado a esta pesquisa, a Prof. Dra. Ana Elisabeth Balocco conjecturava nos seminários temáticos que estes sujeitos de pesquisa poderiam defender sua face em pelo menos dois aspectos: 1) sua imagem perante seus pares (e superiores) na instituição em que atuam; b) a imagem de sua instituição perante as demais instituições que estariam representadas nesta pesquisa.

⁷³ Se nos seminários temáticos realizados com a Prof. Dra. Anna Elizabeth Balocco as discussões de posição de sujeito possibilitaram tal reflexão, um comentário no V JED também chamou minha atenção. Em discussão provocada pelas professoras Inês Miller e Líliliana Cabral Bastos sobre estes discursos como (im)prováveis discursos institucionalizados, um outro participante comentou: “não vejo porque ver assim (cada sujeito como representante discursivo da instituição em que atua), afinal, somos todos professores! Independente da instituição, todos ganhamos mal!”

⁷⁴ Respondendo à necessidade de selecionar um *córpus*, detive-me às três primeiras perguntas, que remetiam à função orientar. Mas devo lembrar que as entrevistas constam de cerca de quatorze perguntas abertas e desdobradas, e que questões de vários tipos foram levantadas: relacionais, institucionais, políticas, familiares etc. Tendo em vista a entrevista como um todo foi que elaborei o questionário, e por isso (re)aparecem questões como autoria, política educacional etc. De forma geral, foram questões evocadas em primeiro momento pelos próprios sujeitos.

primeiros, provocando uma mixagem nos mesmos. Neles, veem-se marcas do discurso legislativo (regimental), psicológico e sócio-político, conforme os exemplos que seguem:

- Marcas do discurso legislativo

Ao falarem sobre sua prática e sobre seu contexto específico de atuação, os sujeitos trouxeram marcas de um discurso regimental, que faz lembrar as regras institucionais que os regem. Vejamos:

(Rafaela:03) *Eh, eh, ficar em cima dele **pra não perder prazo***

(Cláudia:03) *acho que que o orientador, ele **tem que ter uma visão estratégica** também sabe, da da da área em que ele tá trabalhando ne, e não ficar só pensando no seu grupo de pesquisa*

(Cláudia:01) *Acho que **NÃO** deve ser só aquele que orienta escrever a dissertação. **Mas inseri-lo numa comunidade de prática de pesquisadores.***

(Cláudia:28) *Você como o- como pesquisador além de ter que cuidar de pesquisas individuais, **ter que desenvolver a sua própria pesquisa***

(Fátima:19) *eu acho que **(é o) que se faz normalmente numa universidade***

(Raquel:09) *Se eu não orientar, eu não faço **parte do programa***

(Consuelo:21) *porque **eu sei que tem programas** que são muito eh: para facilitar talvez a vida dos orientadores, são programas **que já vêm meio, que já são: o pensados com uma sequência de CUR:sos, sequências de não sei quantas reuniões, é tudo muito arrumado, muito medido, eu acho que não é por aí***

Cada um dos regulamentos dos programas de pós-graduação em que atuam os sujeitos desta pesquisa aborda os aspectos mencionados nos exemplos acima: tempo limite para a integralização do curso, orientar como parte das funções do professor da pós e normatização das atividades do professor da pós. O artigo transcrito abaixo é parte integrante do regulamento da universidade privada e serve como exemplo do discurso tipicamente regulamentador.

Art. 21.** Dos professores integrantes do corpo docente responsável pelo Programa de Pós-Graduação, serão **exigidas**, além do grau de Doutor, **outras qualificações** que comprovem satisfatória especialização no referido campo de estudos, tais como: a) atividade científica, cultural ou técnica, **publicadas** em livros e/ou periódicos conceituados, nacionais ou estrangeiros; b) **pesquisas científicas realizadas**; c) **experiência docente em nível superior**; e d) **atividades de caráter técnico-profissional que revelem capacidade criadora.

Os recortes discursivos (Cláudia:03) e (Cláudia:28), vistos acima, também trazem marcas de um discurso que regulamenta o fazer do docente no programa de pós, relacionando-o estritamente às produções. O parágrafo sexto, artigo oitavo do regimento da universidade da esfera federal prevê: “§ 6º O *curriculum vitae* do solicitante deverá demonstrar, em relação aos últimos 5 (cinco) anos, **produção científica elevada e regular**, compatível com os indicadores recomendados pelo MEC no Documento de Área correspondente.”

Além dessa necessária produção científica, encontram-se no discurso de Cláudia marcas de outros tópicos reguladores, conforme o artigo 44º a seguir:

Art. 44º - O trabalho do aluno será orientado e supervisionado, a partir da matrícula inicial, por um mesmo orientador, por ele escolhido no ato de inscrição no processo de seleção. O orientador cumprirá tanto as funções de supervisão acadêmica como de orientação da Dissertação / Tese.

Entende-se como atividades acadêmicas o que consta do artigo 43º desse regimento: desde participação de todas as formas de ensino ativo, até estágios, leituras supervisionadas e monografias de final de disciplinas cursadas.

- Marcas do discurso psicológico

Percebem-se também nas construções discursivas escolhas lexicais típicas do campo da psicologia, através de expressões como “temperamentos”, “interpessoalidade” e “bem estar pessoal”. Vejamos os exemplos:

*(Rafaela:06) e eu tenho alunos que têm **temperamentos diferentes**, têm objetivos diferentes, agendas diferentes, têm capacidades intelectuais diferentes*

*(Consuelo:11) o **interpessoal ali tem que funcio-** você não pode (gostar) NÃO gostar do seu orientador acho que- ou de um orientando*

*(Paulo:06) Então eu acho que orientar é um pouquinho **mostrar a esse orientando** que ele só vai conseguir desenvolver uma pesquisa se **ele curtir muito** ler e reler e se aprofundar e conhecer aquilo que como objeto ele tá querendo investigar.*

O fato de os vários tipos de discursos interpenetrarem as diversas áreas dificultam a conscientização de outros papéis discursivamente assumidos, neste caso o de orientador preocupado com questões emocionais, como em (Rafaela:06), (Consuelo:11) e (Paulo:06), em que o orientador assume um discurso terapêutico.

- Marcas do discurso político-econômico

Nas análises sobre a motivação dos orientandos ao ingressar no Mestrado, os sujeitos assumem o discurso típico do campo econômico do contexto brasileiro: estudar para se empregar. Os exemplos que seguem apontam para isso:

(Paulo:12) *O cara faz um mestrado porque não tem um lugar pra trabalhar OU tá trabalhando muito subempregado: enfim.*

(Cláudia:27) *Mas a gente sabe ao longo do processo que muitos mestrandos acabam vindo fazer o mestrado só pra ter um diploma, né*

- Marcas do discurso do direito

(Paulo:16) *youê muitas vezes se sente muito refém do outro*

Nesse exemplo percebe-se o discurso do direito⁷⁵, cuja expressão “refém” remete a um termo técnico-judiciário a respeito de um indivíduo cerceado de sua liberdade. Aqui, a liberdade refere-se ao orientador poder exercer sua função que, ao contrário, sente-se preso ao tempo de (im)produção do aluno.

5.3 A interdiscursividade no cópuz: os questionários

Também nos questionários foi percebida uma hibridização discursiva. Vejamos:

(Fátima) *Não acho correto o orientador se sentir tão responsável em relação ao trabalho do aluno a ponto de chegar a redigir o texto por ele. Já testemunhei alguns casos, tudo em função daquela necessidade de se aprovar a dissertação ou tese para satisfazer a expectativa da CAPES de se manter um alto índice de produtividade no Programa. Existe, de maneira velada, uma crença de que se o orientador reprovar o aluno estaria se reprovando e, de certa forma, prejudicando o Programa.*

O discurso de Fátima aponta novamente para um discurso regulador, institucional, conforme §6, na subseção anterior. Fátima também verbaliza questões ideológicas, fala sobre crenças, trazendo pela primeira vez para o cópuz o discurso expressamente filosófico.

Ainda outras construções discursivas dialogam com o discurso regulador da instituição, conforme abaixo:

(Paulo): *lutando pelo direito de o aluno ter uma prorrogação de prazo, quando preciso, uma vez que concluir uma orientação em dois anos não significa necessariamente realizar um trabalho de qualidade. Em outras palavras, a qualidade deve ser buscada em outro lugar!*⁷⁶

⁷⁵ Conforme Fairclough (2001), os tipos de discursos podem gerar uma lista extensa, tendo em vista as inúmeras práticas sociais. Chamo este de discurso do direito por configurar aquilo a que os cidadãos deveriam ter acesso.

⁷⁶ Considero este um discurso político, visto que traz marcas da liberdade que têm os cidadãos de lutarem por seus direitos.

Os sujeitos retomam em seus discursos alguns pontos do Regimento, os quais parecem considerar insuficientes — ou promotores de lacunas — em seu papel social orientar, como a valorização institucional, e, novamente, o tempo reduzido do mestrado. Tal discurso parece justificar a atuação, mas ao mesmo tempo promover resistência. Talvez, como marca de resistência, os sujeitos agregam outras ordens do discurso para confirmar suas posições. No exemplo de Paulo (acima), que remete ao tempo de mestrado, percebe-se um discurso de resistência de base política. Vejamos a que e como outros sujeitos resistem discursivamente:

(Cláudia): Alguns problemas: excesso de trabalho do orientador (a demanda de orientandos é muito maior do que o número de orientadores na área em que oriento); pouco tempo para o aluno amadurecer e realizar uma dissertação de qualidade; pouca valorização do trabalho de orientação em relação ao trabalho de publicação (...)

Outro ponto de resistência está no tema autoria. Enquanto os regimentos falam de “orientação” e “supervisão”, os sujeitos parecem ressignificar esse fazer, propondo um novo nível de atuação. Para isso, agregam a seus discursos algumas falas de outras ordens sociais, como a área de exatas/biomédicas:

(Raquel): O trabalho de orientação É EM CONJUNTO. Há poucos alunos que realmente fazem o trabalho de pesquisa sozinho. Há pouquíssimos alunos que reconhecem que metade ou mais ideias e textos são verdadeiramente seus – os trabalhos de orientação, como nas áreas das exatas deveriam ser publicados em ambos os nomes sem qualquer questionamento.

(Cláudia): ausência de discussão aprofundada na área de Letras sobre a publicação de trabalhos em co-autoria com orientandos e as diferenças entre as políticas de co-autoria na área de Humanas (nesta área, a co-autoria é vista como prática duvidosa) e nas áreas Biomédicas e Exatas (nestas áreas, a co-autoria é incentivada).

Já o exemplo abaixo volta a atuação microssocial para as relações diretas com o aluno:

(Raquel): O orientando achar que orientador está SEMPRE ao dispor do orientado, que não tem direito a férias, que responde emails a toda e qualquer hora.

O tipo de discurso aqui reforçado é do senso comum, de aluno sem autonomia e dependente. Esse exemplo aborda um outro tema pouco claro para ambos os atores sociais: quais seriam os limites dessa interação orientador-orientando? Quem os definiria? Por que o orientador seria, como contido no enunciado de (Paulo:16), um “refém”, nesse processo todo?

Interpreto o exemplo de Raquel como sendo da ordem do “direito”, assim como em (Paulo:16), já que Raquel, mesmo que indiretamente, associa o fazer do orientador a um fazer “aprisionado”. Por outro lado, tal discurso parece reforçar a ideia de aluno também

marginalizado, que não cumpre seu objetivo central no mestrado: aprender a fazer pesquisa com autonomia, continuando à margem do contexto acadêmico.

Por outro lado, a identidade do aluno como pesquisador pode ser forjada pelo orientador. Vejamos a fala abaixo:

*(Rafaela): Mas lembro de uma aluna descompromissada, que **não tinha noção de processos de pesquisa, de cuidados metodológicos, de prazos**. Tinha pouco interesse em pensar analiticamente sobre o tema de sua pesquisa. **Acabou sendo desligado do programa por falta de média nas disciplinas**.*

A fala de Rafaela retoma o discurso institucionalizado. Desligar um aluno implica, como já foi visto, algo negativo tanto para o programa quanto para o orientador. Motivação essa suficiente para o orientador assumir mais ativamente a vida acadêmica do mestrando, mostrando-se ao seu dispor, como o exemplo que segue:

*(Rafaela): O que mudou na minha forma de orientar é a tentativa de direcionar o aluno mais, de dar tarefas mais específicas nos primeiros encontros de orientação. Acho que é a idéia de “rédea curta”. No início, eu deixava o aluno andar com sua própria iniciativa, **mas com os prazos a cumprir, vejo que devo controlar o processo um pouco mais**. Outra coisa é que eu me surpreendia com a falta de conhecimento dos alunos sobre o que é a dissertação. Hoje tento prever essas dúvidas para ajudar o aluno.*

Além do discurso regulamentador, o discurso terapêutico também reaparece nas respostas ao questionário:

*(Rafaela): As orientações que me marcaram pessoalmente foram aquelas em que o **aluno passou por alguma dificuldade pessoal e conseguiu superar o problema**. A **minha função** de “dar um empurrão” e ao mesmo tempo **dar apoio nos momentos mais difíceis** sempre foi delicada para mim.*

Os exemplos trazidos para este capítulo contribuem para entendermos, através da interdiscursividade, que o papel do orientador parece estar reforçado discursivamente pelo desdobramento de funções.

5.4 Algumas considerações

Tanto no discurso gerado pelo gênero entrevista, quanto pelo gênero questionário, vemos os mesmos discursos interpenetrando o docente-científico (considerado o discurso-base desses orientadores). Foram eles o discurso do direito (através do regimento das instituições), o psicológico, o político-econômico (aparece apenas na entrevista) e o ideológico (emerge apenas no questionário).

A interdiscursividade em: a) Paulo, que tende a mixar o discurso político ao discurso docente; b) de Fátima, que aborda também o discurso filosófico; e c) de Rafaela, que reuniu o discurso docente-científico e o psicológico, são exemplos que nos levam a perceber, também nesta segunda dimensão de análise, a idiosincrasia do papel social orientar, já que o orientador abarca os diversos gêneros, experiências e estilos à sua própria atuação em determinada instituição.

Por fim, esta etapa da análise corrobora a postulação de Fairclough (2001, 2003) de que os discursos trazidos de outras ordens sociais contribuem para depreendermos ideologias e também relações assimétricas de poder, em nível microsocial. E são principalmente os discursos reguladores (do direito, político-econômico e legislativo) que marcam as relações ideológicas de um papel social permeado por relações assimétricas de poder.

Estas análises, portanto, preparam-nos e nos direcionam no terceiro e último passo de análise: orientar como prática social, detalhado a seguir.

6 TERCEIRA DIMENSÃO: ORIENTAR COMO PRÁTICA SOCIAL

Eu vou te dar no mínimo um parâmetro histórico. Comparando com dissertações de vinte anos atrás, as dissertações hoje elas estão mais superficiais... isso acontece por quê? Por vários motivos. (Cláudia Câmara)

Partindo do modelo tridimensional de Fairclough (1999, 2001), cujo enfoque é descritivo (centrado no texto), interpretativo (centrado nas práticas discursivas) e explicativo (centrado nas práticas sociais), inicio a **terceira dimensão** de análise.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough propõe/usa suportes de análise para a investigação dos modos como a relação discurso/sociedade se concretiza na prática social; portanto, está concentrada no estudo das dimensões discursivas da mudança social. A ACD não supõe uma mudança no contexto social que parta de um sujeito, mas na mudança gerada das articulações entre os contextos microssociais e macrossociais, e essa, através do discurso. Tudo isso, para Fairclough (2001) inicia-se na mudança no nível do discurso, precedida pela desnaturalização de questões já cristalizadas em uma determinada prática social.

Nossa concentração, neste capítulo, é na prática social orientar, nosso foco de pesquisa. Neste momento, remeto-nos aos antecedentes históricos e empíricos do desenvolvimento da prática social orientar no Brasil, conforme revisão de literatura, seção 1.3, e proponho algumas explicações possíveis (ainda que não sejam únicas nem acabadas), cindindo a prática social orientar e os resultados das análises textuais – imbricando o micro e o macro, conforme postula a ACD (FAIRCLOUGH, 2003).

6.1 Tendências contemporâneas do Mestrado no Brasil: o tempo.

A educação brasileira contemporânea vem recebendo críticas no sentido de poder estar *maquiando* os resultados da educação para continuar recebendo os investimentos do Banco Mundial,⁷⁷ caso cumpra as metas estipuladas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas

⁷⁷ Depósitos feitos aos países em desenvolvimento, caso fomentem melhorias em seus programas educacionais. Tal pedido foi feito aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, e registrado na “Declaração de Salamanca”, produto da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em junho de 2004,

para a educação, a ciência e a cultura). Essa maquiagem causaria efeitos colaterais às práticas escolares, como o analfabetismo funcional, mesmo dos alunos inseridos na escola — e respaldado nas avaliações governamentais que ignoram as peculiaridades dos grupos escolares. Efeitos esses que, inclusive, podem estar respingando nos programas de Pós-Graduação.

Essa deficiência na base educacional pode ter sido um dos fatores que iniciou as pressões para a redução de tempo de mestrado. Mas, historicamente, há outros. Segundo Saviani, a qualidade dos mestrados, em sua fase inicial, residia em fatores como demanda reprimida e a não existência do doutorado no Brasil, já que o primeiro data de 1976. Assim, “acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior” (2006, p. 152), os quais faziam um trabalho de peso, equiparando-se a uma tese de doutorado. Além disso, o peso da influência européia sobre os intelectuais brasileiros contribuiu para a qualidade desses primeiros trabalhos (IDEM).

Esse segundo momento de recepção de alunos na pós-graduação já não respondia às primeiras expectativas: pertenciam a uma outra geração, mais dependente do orientador, a que segue o modelo norte-americano. Para Saviani (2006), tal fato tanto insurge negativo, pois pode ser argumento de defesa tanto para a diminuição do tempo de mestrado, quanto para a extinção da dissertação, e, ainda, para a própria extinção do mestrado, prejudicando uma etapa de aprendizagem para o ingresso no doutorado, etapa que deveria ser mais amadurecida no processo de desenvolvimento do pesquisador.

Bianchetti, entretanto, sugere como mais coerente o caminho oposto a essa tendência. Em suas palavras, a falta de experiência do aluno em ensino e pesquisa “demandaria mais tempo para sua formação, e não a diminuição” (2006, p. 182).

Nesse sentido, o tempo não receberia apenas o valor de *choros*, ou o tempo linear, mas o valor de *kairós*, o tempo necessário para a maturação do aluno tanto em relação ao conhecimento (as leituras e as discussões em que se envolve nesse período), quanto em relação ao processo de escrita do seu texto (BIANCHETTI, 2006, p. 166-168).

na Espanha. O intuito da reunião era tratar a educação para todos. Dali, saíram normas gerais para uma educação inclusiva, para a melhoria da educação no mundo, e fomentação educacional dos países em desenvolvimento. A deliberação da nova LDB 9394/96 já está, inclusive, pautada nessa declaração.

6.2 O (sujeito-)orientador e o mundo Pós-Moderno

O conceito de mundo do sujeito orientador ganhou novas características: apesar de permanecer no paradigma capitalista, como já era quando estes professores eram estudantes, a ideia de capitalismo se resignificou. Se, antes, as pressões eram, ainda que teoricamente, locais, atualmente passam a ser globais. Em tempo e espaço redimensionados, atualmente existe um aqui-agora que se estende a todos os aspectos: grandes negócios sendo fechados por pessoas de lugares longínquos sem as viagens que antes duravam meses; relacionamentos afetivos sendo iniciados de formas não-presenciais; uma gama de informações acessível no apertar de uma tecla. Por isso, “a medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (GIDDENS, 1991, p. 15-16)

Tais mudanças fazem mudar também o papel social de seus atores. Hoje, por exemplo, o professor de um programa de mestrado em estudos de linguagem não responde simplesmente a um superior imediato, ou aos pressupostos filosófico-organizacionais da instituição em que atua; antes, atende a uma hierarquia que certamente se inicia no Norte:⁷⁸ pressões para um programa de qualidade internacional; adequação de teorias, cujos referenciais se iniciaram nos países mais desenvolvidos; recebimento de um número maior de alunos devido à valorização da pesquisa, prevista em Lei, só para citar exemplos dessa hierarquização.

Se as instituições redefinem suas identidades, os atores também têm redefinido seus papéis dentro das instituições: um orientador que, por demanda das pressões contemporâneas em que alunos progredem até chegar ao seu programa de pós-graduação sem conhecimentos básicos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, acaba cumprindo um papel de professor particular; ou, pelas ofertas da Grande Rede (que possibilita aproximação tempo-espacial), os contatos eletrônicos acabam substituindo encontros presenciais para a orientação; em tempos em que a autoridade é compartilhada, os orientadores promovem grupos de co-orientação, onde os alunos acabam contribuindo para as pesquisas dos colegas, em experiência catártica,

⁷⁸ “Norte” e “Sul”, aqui, são metáforas para as Américas, representando as relações de poder entre elas, usadas principalmente por teóricos das Ciências Sociais. Rajagopalan e Moita Lopes são alguns linguistas que utilizam este termo no Brasil. Boaventura também desenvolve o tema.

emprestada da terapia em grupo.⁷⁹ Todas essas, saídas encontradas pelo orientador, para atender às demandas da contemporaneidade e cumprir seu papel.⁸⁰

Além disso, atualmente esses indivíduos têm que responder a outras novas exigências globais: ser feliz e bem sucedido a qualquer custo, já que este é tido como o tempo das conquistas. Por isso, as pessoas se sentem na obrigação de ser felizes e de comprar, junto aos produtos anunciados, a felicidade. E fazer tudo como se fosse um grande prazer:

“no dever de se vender como se fosse um prazer, de fazer ceia de natal em casa à meia noite, de comemorar o gol que todo mundo está comemorando (...) de fazer cursos e mais cursos, ascender na empresa, escrever mil e um artigos por ano na universidade, enfim, todos parecem viver na “obrigação” de se cumprir uma ordem invisível, e de ser visivelmente feliz e vencedor” (LIMA, 2004).

Sobre este aspecto, podemos refletir sobre as pessoas que voltam às escolas motivadas pela necessidade de um certificado de conclusão do Ensino Médio como uma forma de ascensão para melhores cargos e salários; ou têm de trabalhar em dois ou três empregos para sustentarem seus filhos. Mas neste contexto de pesquisa, penso em outro aspecto: o quanto orientar também cumpre este papel da obrigação do sucesso a qualquer custo. A quem um orientador está efetivamente respondendo, quando orienta, mesmo insatisfeito com a qualidade daquela pesquisa? E por que sofre tanto quando uma pesquisa não chega ao fim, mesmo prevendo que seria malfadada? Será que por conta das consequências “será estigmatizado pelos seus pares”, terá “sentimento de culpa” ou, ainda, “sofrerá os sintomas de uma doença psicossomática” (IDEM). Para Foucault

“em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (1996, p. 9)

Assim, nem esses profissionais vivem distantes de seu contexto situacional e cultural, tampouco os seus discursos estão livres dessas pressões. Trazer, portanto, suas questões, a partir do seu próprio ponto de vista e não a partir do que os outros têm a dizer sobre eles mostrou-se importante para uma maior compreensão do papel social desses sujeitos.

⁷⁹ Um método terapêutico usado pela Psicologia, que considera eficaz a troca de experiências entre indivíduos que vivenciam ou vivenciaram situações semelhantes.

⁸⁰ As experiências aqui citadas aparecem ao longo das falas dos sujeitos desta pesquisa, bem como em Bianchetti e Machado, 2006.

6.3 Relações micro e macrossociais da prática orientar

Ainda segundo os pressupostos da ACD, o sujeito da fala não é dono dos efeitos que produz nos seus textos — falados ou escritos. Isso porque a linguagem não é transparente; o sentido não é transparente; tampouco o são as relações sociais.

Por não serem transparentes, são complexas. Desse modo, complexivizando os dados, valho-me, para a interpretação dos resultados, de trechos de outros momentos de interação entre mim e os sujeitos desta pesquisa — correspondências eletrônicas, questionário, encontros pessoais a fim de ampliar algumas discussões.

Nesse sentido, assumo uma postura qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de que triangular os dados não é usá-los para validar os primeiros achados, mas para possível ampliação de questões; assim como assumo junto ao meu papel de intérprete dos resultados, que esta construção de significados é apenas uma das possíveis que emergem dos dados — e que estará cindida, assim como eu, neste momento sujeito do discurso, o sou enquanto sujeito.

Marco esta pesquisa também como produto da Pós-Modernidade. Primeiro, porque eu, uma aluna de mestrado, tive condições de tratar o discurso de doutores e Pós-doutores, após entrevistas e troca de correspondências várias com eles. Acesso esse que talvez não tivesse em outro contexto sócio-histórico, a parte da Pós-Modernidade que ressignifica inclusive essas relações.

Ao relatar esse dado, nas primeiras análises enviadas aos sujeitos desta pesquisa (“eu, aluna de mestrado, analisando o discurso de doutores e pós-doutores (...”), Raquel respondeu-me: “Suas expectativas são infundadas. O que acontece é que a gente é mais velha e leu e escreveu um pouco mais do que os mais jovens. Só isso.”

Uma explicação possível para essa acessibilidade pode ser o desejo que esses orientadores têm de saber sobre o próprio fazer, através da reflexividade - outra característica da Contemporaneidade. O trecho extraído do questionário de Rafaela também parece remeter a isso: “A busca de destrinchar Orientação através de entrevistas com os orientadores, ao invés de, por exemplo, uma análise textual (das dissertações) ou etnográfica (do processo de criação da dissertação)”. Ou a uma necessidade de que se ouçam suas vozes.

Com o objetivo de dar evidência à voz do Orientador, inicio as interpretações do que vi dos temas que emergiram sem que se lhes fossem pedidos; e dos processos, na forma como eles se posicionaram:

A primeira consideração relevante é o fato de cinco dos seis temas abordados pelos sujeitos não terem sido linguisticamente evocados nas entrevistas. A segunda é o fato de os dados concentrados nesses temas não evocados serem mais numerosos que os evocados, conforme a tabela-síntese 16.

	Questões evocadas	Questões não evocadas	Total	Questões Evocadas	Questões Não Evocadas	Total
Paulo	8	29	37	5%	18%	23%
Cláudia	12	19	31	7%	12%	19%
Fátima	13	18	31	8%	11%	19%
Rafaela	2	21	23	1%	13%	14%
Consuelo	8	15	23	5%	9%	14%
Raquel	8	10	18	5%	6%	11%
	51	112	163	31%	69%	100%

Tabela 16: Resumo das questões evocadas e não evocadas no discurso dos sujeitos

Tanto a aparição dos temas não evocados quanto o número de sujeitos que abordaram semelhantes temas não evocados foram pistas importantes para os resultados obtidos nesta pesquisa. Assim, a seleção dos sujeitos cuja atuação se dá em Instituições diferentes; a seleção de pares de uma mesma instituição; e a seleção de sujeitos com tempo de experiência diversificada foram fatores que contribuíram para observar que o papel social Orientar evoca algumas questões basilares, como as vistas aqui: a) orientam em função de relações; b) orientam em função de obrigações; c) orientam em função do saber; d) orientam em funlai da Pesquisa; e) orientam em função da metodologia.

É destacável também o fato de nenhum dos sujeitos ter se apresentado discursivamente em todos os temas não evocados. O quadro 22 abaixo ajuda a visualizar essa afirmativa.

Sujeito	Temas que não surgem nas questões não evocadas
Rafaela	Modelo de orientação
Paulo	Sua relação com o saber
Consuelo	Motivação institucional para orientar Sua relação com o saber Sua relação com a Pesquisa
Cláudia	Modelo de orientação
Fátima	Modelo de orientação
Raquel	Relação Pesquisa Modelo de Orientação

Quadro 22: Categorização dos sujeitos dos temas não evocados

Tais resultados podem sugerir um fazer *intuitivo*,⁸¹ possibilitando algumas interpretações: a) parece haver um tema basilar, a relação orientador/orientando, para o fazer do orientador, que levou os sujeitos a tocarem nas relações interpessoais;⁸² b) parece não haver padronização, nem temas-padrão para a constituição do fazer do Orientador, permitindo que levantassem temas diversificados; c) parece haver uma hibridização do fazer do orientador, ora marcado como professor, ora como representante institucional, ora como pesquisador — já que os orientadores se posicionam em mais de um tema.

Estes dados, por outro lado, levam-nos a pensar em que aspecto os orientadores se destacaram em suas construções discursivas, a partir dos processos escolhidos nas orações principais ou absolutas, o que está resumido no quadro 23.

Destacam-se nas questões não evocadas	
Relações	Rafaela / Paulo
Instituição	Raquel
Pesquisa	Cláudia
Saber	Fátima
Modelo de orientação	Consuelo

Quadro 23: Destaque dos sujeitos nas questões não evocadas

Os destaques feitos a partir dos quadros e tabelas não essencializam os sujeitos desta pesquisa, mesmo porque estão marcados pelas características da pós-modernidade, das identidades fragmentadas; ou seja, são, conforme Hall (2006), sujeitos sociológicos.

Além disso, o desenho dos sujeitos em suas construções linguístico-discursivas possibilita a construção de sentido de que o Papel Social “Orientar” também pode ser marcado pelas mesmas características dos demais papéis sociais da pós-modernidade: identidades profissionais geradas pela diversidade; a possibilidade de as profissões se redesenharem e se reconfigurarem (fato exemplificado pelas novas orientações via *e-mail*; grupos de discussões transformados em co-orientações pelos alunos-colegas...). Assim, uma prática social marcada pela formalidade do contexto acadêmico, que raramente supõe alterações em seus produtos (citem-se como exemplos os gêneros acadêmicos, raramente hibridizados), acaba se remodelando. De acordo com Giddens, “A tradição não é inteiramente

⁸¹ Agradeço à Dra. Gisele, minha orientadora, por ajudar a chegar a esta terminologia.

⁸² O fato de Raquel não citar o tema na constituição deste corpus mostra-se ínfimo em relação aos demais; isto porque, ao longo da entrevista, ela também aborda o tema.

estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes” (1991, p 45), resignificando sujeitos e papéis.

Essa multiface do Papel social Orientar parece surgir não apenas nos temas escolhidos, mas também na diversidade das escolhas dos processos (ver tabela 17 a seguir).

Processos nos temas não evocados			Surgimento no(s) tema(s)
Mentais	42	38%	Todos os temas
Relacionais	24	21%	Todos os temas
Materiais	30	27%	Todos os temas
Comportamentais	13	12%	Relações Instituição
Existenciais	3	3%	Instituição Pesquisa Modelo de orientação
	112	100%	

Tabela 17: Resumo das escolhas dos processos e dos temas

“Definir” e “fazer” é comum a todos os temas. Tal representação é esperada, segundo os pressupostos de Halliday (1994), já que são processos constantes nas relações humanas. Contudo, a análise detalhada dos processos mostra que, léxico-gramaticalmente, os sujeitos mais “fazem” do que “são”; e a tabela 18 contribui para desenhar essa interpretação.

	Relações	Instituição	Saber	Pesquisa	Modelo	Total	
Intensivos identificativos	7	4	3	4		18	11%
Intensivos atributivos		1				1	1%
Possessivos identificativos	2		1			3	2%
Possessivos atributivos	2				1	3	2%
Circunstancial identificativo			1			1	1%
						26	16%

Tabela 18: Resumo dos processos relacionais através dos temas não evocados

As subdivisões, portanto, das categorias dentro mesmo dos processos relacionais, foram entendidas como pistas para esse “ser” híbrido, que ora “é”, que ora “tem atributos” e que ora “tem alunos”...

Mais concretas, aqui, por outro lado, parecem ser as ações desse orientador, que “faz” pesquisadores, “atua” sobre um aluno, que pode nos levar também às características dinâmicas da pós-modernidade.

O “pensar” desse orientador é o mais aparente no cópuz, presente em todos os temas. Essa recorrência possibilita reforçar, primeiro, a crença de que o Orientador é um Ator Social do “saber”. Segundo, porque nesse “saber”, voltam a definir e a fazer, processos presentes nas orações encaixadas, sugerindo léxico-gramaticalmente que o Papel Social do orientador parte do mundo interior, talvez por isso impossibilitando uma institucionalização, ou padronização desse Papel Social.

Assim, esse “saber”, que orienta a função Orientar, possibilitaria as variadas manifestações desse “fazer”, definidas na subjetividade. Manifestações essas apresentadas ao longo deste capítulo e resumidas no gráfico 17.

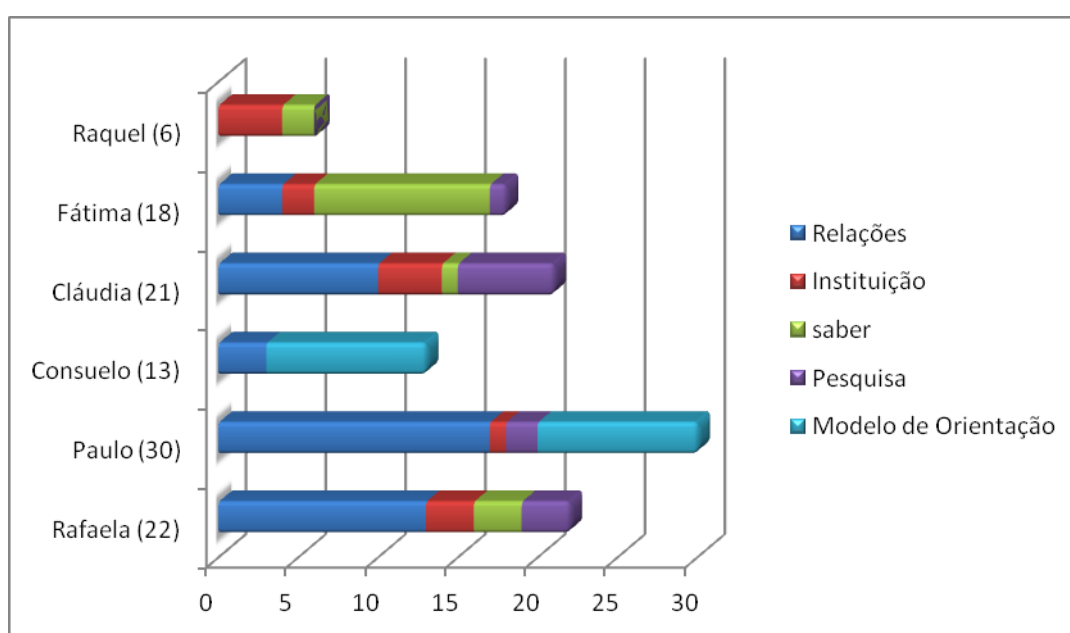


Gráfico 17: Resumo da escolha dos temas por sujeito

Apesar de valorizada, a prática Social Orientar foi considerada complexa, difícil e complicada pelos sujeitos desta pesquisa. Por outro lado, os dados possibilitam entender que a valorização desse papel social não parece estar ligada à definida complexidade desse fazer, mas à retroalimentação da Ciência. Por que, então, teria sido entendido como complexo pelos sujeitos desta pesquisa?

As pistas linguísticas que serviram de entrada para uma interpretação desse tópico estão na definição, já discutida, do Papel Social Orientar enquanto prática intuitiva, cumprida na subjetividade. Se a função social “pesquisar” centra-se na reflexão, como se “ensinaria” um aluno a refletir? Se reflexão demanda tempo, esse parece ser um regime temporal também ressignificado, despindo-se semanticamente do valor de *chronos*.

Temos, na Orientação, portanto, um aluno que deve cumprir algumas funções sociais, como produção de trabalhos finais das disciplinas; produções acadêmicas; participação em Congressos — e, na maioria das vezes, continuar trabalhando para se manter —, tudo isso em um tempo cronológico: dois anos. Por outro lado, tanto o papel social desse aluno enquanto integrante de um Programa de Mestrado quanto o papel social de Aprendiz de pesquisador centram-se em um novo objetivo: a Pesquisa.

Se a pesquisa, portanto, demanda reflexão, essa reflexão centra-se em um outro nível de tempo: o tempo *kairós*, do original grego, traduzido por “tempo da prontidão”, a atuação do professor orientador não estaria centrada no ritmo institucional ou político-educacional, mas sim no tempo do aluno, de amadurecimento, de reflexão...

Ao responderem às perguntas do questionário, que buscava ampliar esse tema, Cláudia e Paulo, respectivamente, sinalizam isso: “pouco tempo para o aluno amadurecer e realizar uma dissertação de qualidade”; “não concordo com o tempo de apenas 2 anos para realização de um mestrado”.

Nesse sentido, ainda que uma construção de sentido possível para a relação entre os Orientadores e alunos esteja centrada no Poder (na pressão para o cumprimento de prazos, no melhoramento da tessitura...), ainda assim, pode ser uma relação assimétrica em que o Orientador se veja, muitas vezes, limitado pelo Papel Social do “aluno-kairós”, dando ao Orientador a sensação de complexidade do seu fazer.

Por outro lado, o Orientador-institucionalizado, o que precisa cumprir prazos por estar subordinado a uma relação político-educacional, ou científico-produtiva, pressiona o “aluno-chronos”, cumprindo seu papel social com a sensação de não ter seguido suas crenças, na hibridização do seu fazer: professor que deixa de ser quem “ensina para a ciência”⁸³ para passar a ser momentaneamente aquele que orienta para a conclusão de um trabalho específico, uma dissertação. Um exemplo desta questão está encontrada em um trecho de Raquel, também no questionário: “Uma orientação não levada a cabo de forma adequada leva a perder um programa — isto é muito desgastante — mas há pouco o que fazer.”

Teríamos, assim, um tempo de reflexão colonizado pelo tempo da produção.⁸⁴ Essa interpretação possibilita levantar outra questão, abordada por Hall (2006), sobre o *poder disciplinar*, cujo objetivo central é manter os sujeitos sociológicos sob a égide da disciplina, a fim de poder tratá-lo como um *corpo dócil* (DREYFIUS; RABINOW, 1982, p. 135, *apud*

⁸³ Paráfrase de “ensina para a vida”.

⁸⁴ Agradeço à prof. Dra. Branca Fabrício Falabella, da UFRJ, por ter me recebido e possibilitado a discussão sobre a “colonização do tempo”.

HALL, 2006, p. 42). Ainda segundo o Hall (idem), uma das formas de manutenção desse poder é o conhecimento especializado, chamado por Giddens de “sistemas peritos” (1991). Um aluno, portanto, tanto dependente do programa, quanto do conhecimento especializado do seu orientador, é colocado em situação de dominação.

Nesse aspecto, e a partir de uma interpretação possível das pistas referentes a “tempo”, “pressão” e “reflexão”, geradas em outros momentos das entrevistas,⁸⁵ o Papel Social Orientar pode ser considerado sancionador do aluno-sujeito-reflexivo. Se assim visto, pode cumprir, portanto, uma função de reprodução de uma ciência servil, na perspectiva sociológica da Pós-Modernidade.

Essa ciência servil, se pensada no contexto sócio-político-educacional no qual estamos inseridos, retrataria o que ocorre também em outros campos e em outras dimensões da nossa sociedade (produtividade nos resultados da educação básica; ensino da língua inglesa; mídia...), já tratadas por alguns pesquisadores da Linguística Aplicada, como Rajagopalan e Moita Lopes, pelo prisma da dominação norte-sul (2008).

Em uma releitura da Teoria Crítica no contexto contemporâneo, Santos (2009) defende que todo o conhecimento crítico deve se iniciar na crítica do conhecimento — o conhecimento-emancipação: “Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito.” (p. 30). Nesta perspectiva, produzir conhecimento é levar o outro da posição de objeto à posição de sujeito.

Esse conhecimento-emancipação implica um reconhecimento do multiculturalismo, objetivando extinguir o silêncio e a diferença. Ainda segundo Santos (2009), o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação (engendrado na ordem em lugar do caos) aniquilou as muitas formas de saber, principalmente dos saberes próprios dos povos-objeto do colonialismo ocidental. Destruição essa que silenciou também as necessidades e as aspirações dos povos ou de grupos sociais (SANTOS, 2009, p.30)

Portanto, ouvir as vozes do Sul — neste caso o professor que Orienta em um contexto Acadêmico de terceiro mundo — ajuda a ouvir suas vozes retratarem definições, angústias e dificuldades que lhes são peculiares. Segundo Fátima,

⁸⁵ Como em **Cláudia**: “mas as dificuldades são grandes, né?: o tempo essa urgência de produtividade...”; em **Fátima**: “A gente tá vendo que há uma: ... como se diz? eu falei esse termo uma vez = a banalização da pós-graduação ... como que se todo mundo tem que fazer pós-graduação: não só enquanto aluno, mas também enquanto ser professor de pós-graduação: e aí tem o sistema capes, tem que fazer em dois Anos: coRREN:do, quatro anos no máximo o doutoRA:do aí você vê. A pessoa precisa de mais tempo”; e **Rafaela**: “eu tenho que ler UM sabendo que depois tem outro pra ler e: que todos têm muito pouco tempo. Eh: então essa parte é a parte um pouco negativa. Que a gente tem um prazo, tem uma questão de tempo”.

“Orientar não é uma tarefa fácil e, em geral, não há cursos de formação de orientador. Aprende-se no processo, na base da tentativa e do erro. Acho que esta pesquisa pode trazer elementos muito importantes para um debate que nos faça pensar em formas de preparar o orientador para que sua tarefa se torne menos árdua, especialmente no início.”

Ouvir a voz do Orientador parece provocar, também, ainda que de forma incipiente, uma discussão sobre um fazer aqui visto como híbrido e subjetivo, relacional e institucional, ainda que não haja institucionalização desse fazer.

Ao acessar os Regimentos dos Programas de Pós-Graduação, nas três esferas, observei que o papel social orientar é citado em contexto burocrático; sendo, ali, o orientador visto sumariamente como um professor universitário. Os trechos abaixo objetivam exemplificar esse achado:

- **ESFERA ESTADUAL:** Capítulo I: (...) §3º - Para começar a orientar Dissertações, o professor deve ter antes ministrado pelo menos uma disciplina do Mestrado e, para permanecer no quadro de orientadores, deve manter o nível de publicação de, a cada 3 (três) anos, pelo menos 7 (sete) produções científicas, sendo pelo menos 3 (três) do Indicador 1. (...)
- **ESFERA FEDERAL:** Cap. 1: (...) Art 8º (...) § 3º Um docente poderá desenvolver simultaneamente no Programa o máximo de 3 (três) projetos de pesquisa e 6 (seis) orientações. (...) Cap. III (...) Cap. IV: Art. 28º § 1º- O limite máximo e mínimo de disciplinas que o aluno pode cursar, por período, poderá ser alterado, em casos excepcionais, a critério da Comissão Deliberativa do Programa, consultado o orientador do aluno.
- A ESFERA PRIVADA: “Capítulo VII: da orientação ao aluno - Art. 50. Caberá ao Professor Orientador da dissertação ou tese: avaliar o projeto de dissertação ou tese do aluno; acompanhar as diferentes etapas do desenvolvimento de sua pesquisa; e avaliar a versão da dissertação ou tese a ser submetida à Banca Examinadora. Parágrafo único. O Professor Orientador poderá ser substituído em caso de ausência ou outro motivo, a critério da Comissão de Pós-Graduação.

Os Programas de Pós-Graduação das esferas Estadual e Federal têm em comum o fato de atribuírem, em seus regulamentos, afazeres que envolvem o cerne da atividade social desenvolvida no meio acadêmico, como ministrar cursos, desenvolver projetos de pesquisa, publicar e inclusive orientar; mas tais afazeres parecem pairar na atividade social da Pesquisa, da qual a orientação é parte, se vista dessa forma.⁸⁶ Tanto que estabelecem, como pré-requisito para a função, a experiência com o saber. A única instituição cujo Regulamento abre

⁸⁶ Sobre essa questão, Bianchetti (2006) relata que parece ser “uma atividade envolta numa aura de mistério, de segredos compartilhados, de confidências de difícil publicização” (p. 172-173). O pesquisador defende que o tema “orientação”, o qual chega a comparar a encontros de “confessionários”, precisa ser mais pesquisado e abordado para deixar de ter essa marca.

um capítulo específico para a Orientação é a Privada e, ainda assim, assemelha-se às demais, limitando suas instruções ao resultado do fazer, sequer tocando no “como” fazer.⁸⁷

Estes recortes parecem corroborar a necessidade citada pelos sujeitos desta pesquisa de um lugar de discussão sobre o seu papel social que se realiza na empiria; isto porque, segundo eles, as discussões promovidas sobre o tema são de nível informal. Vejamos alguns exemplos extraídos das respostas ao questionário:

- ➔ “Mas as conversas acontecem nas nossas salas de trabalho, no departamento, no restaurante do campus, e por e-mail” (Rafaela);
- ➔ “Em conversas informais, em geral durante intervalos de almoço, mas também após a arguição de candidatos.” (Fátima);
- ➔ “Na universidade, em reuniões e em conversas informais. Por telefone.” (Cláudia)

Além desse aspecto, atribuem o aprendizado desse papel social à experimentação e à observação do fazer dos seus próprios orientadores, citando a falta de um lugar de discussão sobre essa prática social: “Ter sido orientada como monitora, mestranda e doutoranda, observar e refletir sobre como meus orientadores me orientavam. Conversar com colegas sobre o processo de orientação de alunos meus e deles.” (Cláudia).

Tais aspectos: a burocratização desse campo pelas instituições e a informalidade na aprendizagem podem contribuir para desenhar o papel assim como está: na intuição. Este mapeamento pode até contribuir para o entendimento do porquê de as fontes sobre o fazer do Orientador (como em Bianchetti, 2006) virem em forma de relatos de experiências pessoais.

Se espaços oficiais para a discussão sobre esse campo contribuiriam para um remodelamento do fazer orientação eu não saberia responder, e nem foi esta a proposta deste trabalho; mas talvez pudesse minimizar algumas angústias dos orientadores por enxergarem que não estão sozinhos nesse “fazer no escuro”, já que “*Não sei se na sua ‘Universidade’ também é assim...*” (Consuelo).

Tais considerações serão retomadas no último capítulo deste trabalho, as “Considerações Finais”, que retomam as perguntas da pesquisa e pontuam o que foi evidenciado e interpretado desta pesquisa.

⁸⁷ Aqui não há uma defesa para a constituição de regras para o fazer do orientador, como uma espécie de “dez regras para...”. Meu objetivo, vale lembrar, é de tocar as questões a partir do que ressoou das vozes dos participantes desta pesquisa e associá-las ao campo de atuação, bem como às questões macrosociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

mas eu também to sentindo que eu mesma to usando este momento pra refletir sobre a minha sobre meu papel como orientadora – minha relação com os alunos, minha relação com os temas, e com qualquer avanço mínimo que a gente talvez faça na área de linguística aplicada. (Rafaela Levi)

Deparei-me com a inquietação que me levou à proposta desta pesquisa no primeiro período deste curso (2010/1). Isso porque outros professores com perfis e até mesmo linhas de pesquisa completamente diferentes dos de minha orientadora faziam considerações semelhantes, que ratificavam, sem saberem, as considerações que minha orientadora fazia em relação ao desenvolvimento do meu projeto de pesquisa inicial.

Perguntas e respostas de pesquisa

A partir da inquietação exposta, veio-me a pergunta: como esses atores sociais, apesar de lidarem com pesquisas e alunos tão diferentes, falam “a mesma língua”? Falam?

Tomando por base essa questão foi que quis saber:

- ? “Como se constrói o discurso do professor orientador?”: a partir dessa pergunta eu tentaria observar se há uma hegemonização da fala desses Atores Sociais;
- ? “O que há de ideologia e poder subjacente a tal discurso?”: a pergunta possibilitaria que eu tentasse observar se seria confirmado discursivamente algo disseminado pelo senso comum de que “orientador ‘manda’ na pesquisa do aluno” (quem nunca ouviu essa famosa frase?);
- ? “Como esse discurso influencia a formação do orientando?”: a partir desta pergunta, tentei observar se os dados responderiam se essa influência (parti do pressuposto de que há uma influência) é discursivamente intencional ou naturalizada no discurso desses Atores Sociais, forjando em si mesma a crença de que devem influenciar.

Conforme exposto na subseção 2.6 (Perguntas de pesquisa: redefinições e reencaminhamentos), as perguntas de pesquisa foram se redesenhando ao longo do trabalho, de forma que a terceira pergunta acima não foi focada no orientando, mas se redirecionou e

pairou no discurso do orientador sobre como este considera essa relação de influência.

Mantendo em vista que produção de subjetividade diferencia-se de produção ideológica, após análise dos dados, procurei ver, a despeito das nuances encontradas nas construções léxico-gramaticais dos sujeitos, o que pairava de comum, constituindo ideologias (EAGLETON, 1997; FAIRCLOUGH, 2001). Após esse filtro, considerei satisfatoriamente respondidas as principais perguntas desta pesquisa. Para isso, os sentidos foram construídos: a) a partir da perspectiva discursiva desses Atores, à luz do Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional; b) e das relações entre o nível microssocial e macrossocial possibilitadas pela Análise Crítica do Discurso.

Considerando que os níveis de micro e macroanálise foram devidamente retomados nas considerações finais dos capítulos de análise (3, 4, 5, e 6), meu principal objetivo aqui é resumir as interpretações a partir daquelas análises. Assim:

↳ Sobre os papeis sociais, foi possível interpretar, dos dados, que

- ✓ O Orientador cumpre um papel social baseado na experiência acadêmica e no saber, servindo primariamente ao desenvolvimento científico da área em que atua;
- ✓ O orientador está interessado no aprendiz de pesquisador, para disseminar seu saber e fazer desse segundo ator social um representante competente dos interesses acadêmicos;
- ✓ Manifesta-se um discurso da reprodução de um papel social da excelência, que parece excluir os alunos que não têm o perfil acadêmico que se espera, ou remodelar os que chegam à academia sem as características esperadas;
- ✓ Parece ser uma prática Social fixada na subjetividade e na intuição.

↳ Sobre os atores sociais, foi possível interpretar, dos dados, que

- ✓ Os atores sociais que cumprem o papel “orientar”, parecem fazê-lo na subjetividade, desde que atinjam os objetivos ideológicos dessa função social;
- ✓ Os atores sociais parecem atuar de forma hibridizada junto aos alunos, à instituição, ao meio acadêmico, em negociação constante do seu fazer;
- ✓ Os atores sociais valorizam o seu papel social;

↳ Sobre as principais crenças dos atores sociais, foi possível interpretar, dos dados, que

- ✓ Os atores sociais não esperam que os alunos cheguem prontos ao meio acadêmico;
 - ✓ Os atores sociais esperam que os alunos se transformem na/para o meio acadêmico;
 - ✓ Os atores sociais não parecem acreditar que seus laços sejam com a instituição a que se filiam, mas primariamente com o campo acadêmico;
 - ✓ Os atores sociais atuam em relação assimétrica de poder, tanto em relação a seus alunos quanto em relação às pressões sofridas pela instituição e pela CAPES.
- ↳ Sobre o espaço para a identidade de projeto, foi possível interpretar, dos dados, que
- ✓ O papel social “orientar” deixa espaço para uma reconstituição de sua prática;
 - ✓ O ator social “orientador” pode ter voz de resistência às relações de poder.

Essas interpretações são possíveis, mas não fechadas, acabadas nem únicas, já que “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006)

Na proposta analítica da ACD, uma investigação deve partir de um problema social, observado em nível de rede de práticas discursivas. Depois disso, o analista deve se concentrar em observar “2) quais características nas redes de práticas sociais impedem a superação do problema”, para “3) verificar as funções do problema nas práticas discursiva e social” e “4) especular sobre possíveis maneiras de superar os obstáculos, refletindo, por último, “sobre a análise realizada” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60-66).

A presente pesquisa parte de um problema social que impede que a questão sequer seja percebida como tal: não há espaços abrangentes para a voz do orientador, apesar de sua importância social. Ao proceder às análises, entendo que as redes de práticas sociais que impedem a superação do problema são as instâncias superiores imediatas desses orientadores. Questionar politicamente as normas institucionais seria questionar seus pares que em dado momento estão na direção/coordenação desses cursos, o que geraria problemas relacionais. Afetar a política do bom relacionamento prejudicaria outros fatores além das orientações, como as concessões de auxílio viagem, só para citar exemplo. Tal lógica parece estender-se também para as defesas, em que muitas vezes os orientadores não reprovam determinada pesquisa por saber que isso prejudicaria seu par, que orientou de tal pesquisa.⁸⁸

Portanto, não ouvir a voz do orientador parece ter a função social de manutenção das políticas educacionais (representadas nesses discursos pela CAPES), visto que os questionamentos dos professores orientadores desestabilizariam a ordem de um discurso que

⁸⁸ Baseio-me na leitura integral das entrevistas e questionários respondidos pelos sujeitos desta pesquisa, além das falas de diversos professores deste segmento aos quais já ouvi em conversas informais, como também nos artigos contidos em Bianchetti & Machado (2006), para estas interpretações.

pretende responder quantitativamente ao necessário desenvolvimento acadêmico no Brasil. Uma forma de superar essas questões é dar espaço ao que esses atores sociais têm a dizer, nos dissensos, nos consensos, nas reproduções ou nas resistências, trazendo a questão dos bastidores outros níveis sociais.

A reflexão sobre as análises estão contidas na última seção, antes do ponto final.

Algumas limitações e implicações.

Algumas foram as limitações encontradas neste trabalho. Uma delas foi o fato de não poder concentrar-me na riqueza do tipo de produção textual em questão: textos orais. Por sua peculiaridade, as orações se desdobravam em orações encaixadas, e muitas vezes em outras encaixadas dentro das encaixadas, desencadeando tanto temas quanto processos a partir das primeiras. Desta forma, delimitar o texto a nível micro, ou seja, em nível de fraseados (ou de oração principal) foi, muitas vezes, reduzir também o valor semântico que aquela oração carregava do seu contexto, mesmo que tal decisão tenha se justificado pela necessidade de critérios para recortar e definir o *córpus*.

(Paulo:06)

Então eu acho que orientar é um pouquinho mostrar a esse orientando que ele só vai conseguir desenvolver uma pesquisa se ele curtir muito ler e reler e se aprofundar e conhecer aquilo que como objeto ele tá querendo investigar.

Assim, mesmo que em alguns casos eu tenha optado por considerar o contexto para a análise, ou as orações imediatamente encaixadas — desconsiderando as demais encaixadas —, estou consciente que tal decisão não resolveu plenamente a limitação.

Outra limitação ainda em nível teórico foi a dificuldade na classificação dos relacionais identificativos e atributivos em português. Halliday (1994) sugere um critério semântico e um critério de confirmação (reversibilidade e a utilização dos artigos indefinidos). Estes últimos, contudo, nem sempre puderam ser usados na classificação dos fraseados, o que sugere a necessidade de estudos em Transitividade em português que se concentre nessa questão.

Outra questão relevante que merece esclarecimento é o *ranking* dos processos. Se inicialmente esta pesquisa parece não confirmar o que outras pesquisas sobre Transitividade

têm encontrado em relação à recorrência dos processos, uma observação precisa ser registrada a partir síntese dos processos presentes no *cópus*, representada na tabela 19:

Processo	Ocorrências	Percentual
Mentais (com registro de “acho”)	55	34%
Relacionais	47	29%
Materiais	38	23%
Comportamentais	14	9%
Verbais	5	3%
Existenciais	4	2%
Totais	163	100%

Tabela 19: *Ranking* dos processos no *cópus*

Mesmo com o alto índice de processos mentais cognitivos “acho” (21 ocorrências), considero que este trabalho confirma a maior ocorrência de relacionais, de materiais e, em terceiro lugar, dos mentais. Isso porque os processos mentais cognitivos “acho” embasaram a análise da carga semântica das orações encaixadas, que:

- a) serviram como fenômeno;
- b) apresentaram na maioria das orações encaixadas processos relacionais.

O que me levou a adaptar a tabela dos processos, conforme 20.⁸⁹

Processo	Ocorrências	Percentual
Relacionais	47	33%
Materiais	38	27%
Mentais (sem registro de “acho”)	34	24%
Comportamentais	14	10%
Verbais	5	4%
Existenciais	4	3%
	142	100%

Tabela 20: Adaptação do *Ranking* dos processos no *cópus*⁹⁰

⁸⁹ Gostaria de aproveitar uma frase bem-humorada da prof. Dra. Inés Miller ao iniciar seus comentários sobre as apresentações no V JED/2011, na PUC-RJ. Ela disse que a partir de então não “**acharia** mais nada”: as escolhas dos processos mentais de cognição achar, feitas pelos sujeitos não foram consideradas como limitadoras, nem ganharam o sentido pejorativo que a expressão “eu acho” recebe em muitos contextos, dentre eles o Acadêmico. Isso, a meu ver, contrariaria a premissa básica da LSF de que os falantes têm direito a escolhas, e essas cumprem propósitos comunicativos. A limitação, destaque, não está na produção desse tipo de processo, nem tampouco na produção de orações encaixadas nos textos orais; mas a limitação está, a meu ver, na impossibilidade de esta pesquisa ir a fundo nas análises das produções discursivas completas. E esse processo (achar) tanto foi positivamente entendido, por revelar algum propósito na escolha do falante, que não foi excluído do *cópus*: o achar (saber/entender) o que “define” ou “faz” foi relevante para as construções de sentido deste trabalho e obviamente recebem valor semântico diferente de quando o sujeito simplesmente “define” ou “faz”

Desdobramentos temáticos possíveis

Um desdobramento possível, ainda que não tenha partido das análises, mas da experiência narrada de um dos sujeitos de pesquisa é uma pesquisa que envolva o tema estágio de orientação: o tempo de “estágio” possibilitou ao sujeito Paulo uma oportunidade de vivenciar a prática de orientação.⁹¹

Tal experiência parece provocar uma reflexão: se um programa de pós-graduação está preparando futuros pesquisadores, então, seria interessante possibilitar oficialmente momentos de co-orientação e/ou de discussões formais sobre o tema/função “orientar”, para o desenvolvimento daquele que também poderá tornar-se um orientador de pesquisas. Um estudo contrastivo e longitudinal entre instituições que possibilitem essa experiência e instituições que não a possibilitem, por exemplo, também parece relevante para observar até que ponto uma preparação prévia e formal influencia o fazer do orientador.

Outro desdobramento possível é o estudo discursivo dos participantes desta pesquisa a partir da noção de *Ethos*. Vários trabalhos identificam professores de outros segmentos educacionais, mas não localizei algum que abordasse o tema em relação ao professor-orientador.

Dois outros temas também evocados — e veementemente — por todas as vozes, embora também não tenham constituído o *cópus* deste trabalho, foram a coautoria e a produção textual dos alunos. Portanto, soa produtivo um estudo que possibilite essa polêmica entre os orientadores, pelo menos na área da Linguística; ou um estudo contrastivo entre as áreas de Humanas e Exatas, segundo sugestão dos próprios recortes discursivos, parece responder a uma exigência do campo em questão.

Uma pesquisa que se concentre nos novos *meios* de orientação também parece profícua, principalmente com os recursos da internet constituindo as relações orientador-orientando, que muitas vezes deixam de ser presenciais.

Como se pode notar, o presente trabalho é apenas seminal.

⁹⁰ A Prof. Dra Anna Elisabeth Balocco lembrou que os sujeitos estavam respondendo algo que não lhes fora diretamente perguntado; por isso, o trabalho de fase através do processo “acho”. Em sua opinião, portanto, esse ranqueamento seria desnecessário.

⁹¹ Trata-se da resposta à pergunta do questionário: “Que experiência/curso etc. considera ter contribuído de forma relevante para sua atuação como orientador?”, cuja resposta foi: “Minha experiência no doutorado que cursei na XXX. Diferentemente de outros cursos de pós-graduação, na XXX eu não tinha apenas disciplinas a cursar, mas tb atividades a desenvolver como, por ex., coorientação de mestrandos. Foi essa a experiência que considerei decisiva para a minha formação, entre 1993 e 1996.”

Antes do ponto final:

Saviani (2006) credita à orientação a importância crucial da pós-graduação, dizendo que “através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio desta difícil prática, que é a pesquisa” (p. 158). Portanto, “trazer à tona” a voz do orientador, conforme fala literal de um dos participantes (Cláudia), a fim de refletir os pontos nodais das pesquisas em mestrado, pode contribuir efetivamente para um movimento de transformações, ainda que em nível individual em princípio. Além disso, possibilita reflexões que podem incidir em melhorias *para e do* aluno de mestrado — além de fomentar discussões sobre o tema.

Após ler o capítulo de análise que enviei a cada sujeito desta pesquisa, Raquel relatou através de correspondência eletrônica que considera importante que *de fato* sejam levadas em conta as histórias de vida desses sujeitos de pesquisa. Segundo ela é imprescindível que se considere a idade, a formação e o tempo de atuação do orientador para entender o que ele quer transmitir. Em suas palavras,

*Um professor em fim de carreira como eu não vai estar muito interessado em relações pessoais, mas na urgência da passagem do tempo e na pressão de compartilhar as coisas lidas e estudadas, ou no dinheiro investido na formação dele em universidade estrangeira pelo governo brasileiro. Ele olha para trás muito mais do que para frente. E avalia o aqui e agora!*⁹²

Entendo que esta foi a forma que Raquel teve de refletir sobre o tema: a partir de sua própria história de vida, contextualizando-a e relacionando-a ao seu fazer. Ela parece não querer que sua voz seja mal interpretada.

Até o envio deste texto para os membros da banca, Raquel foi o único sujeito que deu retorno sobre o conteúdo da pesquisa e que discutiu com meus textos. Nas interações feitas ao longo do processo, os outros concentraram suas observações no tema escolhido para esta pesquisa. Essa, em si, pode ser uma pista para identificar Raquel como um sujeito reflexivo, preocupado com seu papel social e com o desenvolvimento desse fazer. Apesar de se rotular discursivamente como “pessimista”, pode estar, em sua “história de vida”, atuando nas relações interpessoais, ainda que não as tenha enfatizado no nível do discurso.

Isso se revela, por exemplo, em outro trecho de sua entrevista, ao dizer “compro livro que eu não tenho... eu estudo, pra poder... acompanhar aquele aluno. Eu estou tentando que

⁹² Correspondência eletrônica datada de 17/10/2011.

ele me mostre quais são os habitats dos animais que são interessantes pra mim, tá?”.⁹³ Sugere, portanto, em suas escolhas léxico-gramaticais que é um sujeito empírico do saber e das relações, a ponto de, por exemplo, uma pesquisa como esta mobilizá-la à interação.

Para meu desenvolvimento acadêmico, o presente trabalho contribui para as reflexões sobre a complexidade do fazer orientação, já que eu, aluna do mestrado e “deste lado da moeda” também não percebera tal dimensão. Isso possibilitou, inclusive, que eu repensasse minha prática docente na educação básica: não esperar que meu aluno consiga dimensionar meu fazer; ou compreendê-lo quando não entender meu papel. Também fez com que eu não ouvisse mais tão naturalmente os saberes compartilhados que se repetem nos corredores de nossos cursos a respeito do fazer do orientador. Além disso, esta experiência me faz visitar esta dissertação com novo olhar: “encerro-a”, reconhecendo que acabo de produzi-la em conjunto, pois vejo em tantos pontos deste texto tantas contribuições de minha orientadora, Dra. Gisele de Carvalho, que com sua experiência, permitiu-me crescer e reconhecer dois trabalhos distintos neste só: um antes e um depois de suas leituras!

Mas devo sinalizar ainda outros pontos de reflexão enquanto (também) sujeito desta pesquisa. O primeiro é o fato de a idiosincrasia desse fazer marcar a atuação de cada orientador como verdade a ser seguida. Dessa forma, quando os sujeitos desta pesquisa, ou outros professores orientadores olhavam este trabalho, emitiam seu parecer analisando ou a estrutura do trabalho, ou sua redação, ou ainda os aspectos metodológicos dos quais discordam eles mesmos. O que, ao final, reforçava a ideia de que eles detinham a “autoridade”. Uma discussão produtiva sobre o tema aconteceu em um dos seminários da Prof. Dra. Anna Elizabeth Balocco, que sinalizou para as peculiaridades do que o sujeito “fala” sobre sua atividade e como ele de fato “a cumpre”: as posições de sujeito (FAIRCLOUGH, 2001, p. 162). Segundo ela, abordar essas diferentes posições de sujeito seria interessante. Isso porque relatei no seminário que pedira que os sujeitos emitissem suas impressões sobre o andamento da pesquisa (ou seja, que eles dissessem o que passaram a refletir sobre o que eles mesmos e os colegas disseram sobre seu fazer e se de alguma forma desnaturalizariam alguma questão), e quem respondia, comentava aspectos técnicos e/ou teórico-metodológico deste trabalho, assumindo uma postura de “orientador” em relação a mim. Devo destacar que todas as observações foram relevantes e foram agregadas de alguma

⁹³ Esta fala retoma a metáfora da visita ao zôo, em que Raquel conta que o orientador tem a opção de aguardar na entrada, sugerir visitas ao aluno ou tomar o aluno pela mão e mostrar cada *habitat*.

forma à pesquisa, mas o objetivo central do diálogo, que é o que desejo ressaltar aqui, não se cumpriu da maneira proposta.

Além disso, o que ouvi, tanto durante as aulas/seminários quanto ao longo das discussões nos congressos de que participei, abordava a importância da construção do “discurso acadêmico”, ao qual o aluno deveria se acostumar, incorporar e desenvolver. Ou seja, adaptar-se ao modelo pronto da “Academia”, palavra que entendi como uma entidade com vida e poder próprios, tendo em vista os argumentos que eu ouvia. Assim, eu agregara ao longo das discussões a lexia “Academia”. Até que minha orientadora fez uma observação que novamente me levou a refletir e, enfim, encorajar-me a deixar fluir o que chamo aqui de “meu discurso de resistência” antes do ponto final, assumindo as prováveis críticas. Seria incoerente ao modelo teórico que abordo, calar-me de minhas impressões, já que também vivi todo este processo e não estou à margem dele. Parte da mensagem da minha orientadora dizia: “eu, particularmente, não gosto da palavra Academia, muito menos com maiúscula. Parece que você está meio que se curvando à dita cuja... Não se esqueça que você é um membro dela, mesmo que ainda novata ou júnior. Nada de reverências! Prefiro ‘contexto acadêmico’ ou ‘meio acadêmico’”. Entendo esse como um discurso de resistência mais da professora Gisele do que meu, contudo, escolher reproduzi-lo faz dele também minha posição, já que refleti. E decidi mudar alguns posicionamentos. Um deles, acrescentar este parágrafo ao texto já “pronto”. Outro, assumir que me reverenciar seria acatar de forma irrestrita as sugestões ou da minha orientadora (que, devo destacar, em momento algum foi autoritária) ou de qualquer outra pessoa, sem antes refletir e compreender tais sugestões, agregando-as ao meu saber. Se sou aprendiz de pesquisador, penso, já devo começar a assumir posições teórico-metodológicas – e estilísticas – junto com os riscos das críticas; e principalmente, preciso entender que não há trabalho perfeito, e que ouvir irrefletidamente os mais experientes para buscar essa perfeição não seria suficiente, pois nesse fazer idiossincrático, sempre haveria outros para discordar de um determinado aspecto. Este, portanto, foi meu espaço de fala.⁹⁴

Sei que haverá espaço nesta dissertação também para cada leitor falar – refalar, desfalar... tanto em seus ambientes de atuação, quanto em futuros trabalhos que respondam a este. Isto porque o tema possibilita posicionamentos vários, seja em nível de dissenso, ou de consenso, ou ainda de negociações: o importante é que o tema *aflore*. (Obrigada pela sugestão de um sinônimo para a última palavra, Gisele! Mas não foi a última:)

E que venham as vozes!

⁹⁴ Um espaço de fala proposto também por Chouliaraki e Fairclough (1999), quando defendem que toda análise deve conter uma reflexão sobre a mesma.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. Graal: São Paulo, 1985.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.25-44.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos: In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 165-185.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburgh University Press, 1999.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 21 set. 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIJK, T. A. V. *Discurso e Poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.

_____. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FLECHA, B. S. C. *Mestrandos à deriva: cadê o orientador?* Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2003. (Estudos temáticos). Disponível em: <www.almg.gov.br/educacao/sobre.../mestrandos_a_deriva.pdf> Acesso em: 27/05/2010.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder. In: MICROFÍSICA do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 68-79.

_____. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOWLER, R. Sobre a Linguística Crítica. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., p. 207-222, 2004. Disponível em:
<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/00.htm>> Acesso em 16/08/2010.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Manual de Linguística Sistémico Funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y Hasan - Aplicaciones a La lengua española*. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral, 2005.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, p.13-47, 2009.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEM, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

IKEDA, S. N; VIAN, O. A análise do Discurso pela perspectiva sistémico funcional. In: LEFFA. *Linguística Aplicada*. Pelotas: Educat, 2006. p. 31-69.

LIMA, R. *Para entender o pós-modernismo*. Disponível em:
<pt.scribd.com/doc/5275812/Para-entender-o-posmodernismo> Acesso em: 01/04/2011.

LIMA-LOPES, R. E.; VENTURA, C. S. M. A transitividade em português. *DIRECT Papers*, n. 55, p. 01-22, 2008.

LIMA-LOPES, R. E. de. *Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES, C. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: REFLEXÕES sobre a Análise Crítica do Discurso. B. Horizonte: FALE/UFGM, 2001.

MAZZILLI, S. *Orientação de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara, SP; Brasília, DF: Junqueira & Marin; CAPES, 2009. v. 1.

MEURER, José Luís. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (dis)curso - lemd*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/00.htm>> Acesso em 16/08/2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAPA, S. M. B. I. *Prática Pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2008.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2005.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a Lingüística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33., 2006. *Proceedings...* p. 1069-1081.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SAVIANI, D. *LDB. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

THOMPSON, John. B. O conceito de Ideologia. In: IDEOLOGIA e Cultura Moderna. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 44-99.

APÊNDICE A: Modelo de questionário

Prezado participante, este questionário está dividido em perguntas abertas e fechadas. Informo, entretanto, que os itens são apenas diretrizes gerais para os assuntos abordados. Fique à vontade para ampliar/desdobrar as respostas, caso desejar, mesmo quando os tópicos não apontarem para isto.

1) Dados pessoais:

Nome	
Idade	Estado Civil
Naturalidade Teresina -	
Residência	
Filhos: () Sim () Não Quantos ()	

2) Dados formativos

	Curso/Área	Instituição	Ano de conclusão
Graduação			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-doutorado			
Principal interesse de pesquisa no campo da linguística:			

3) Dados profissionais

Tipo de experiência docente	Início da atuação	Término da atuação
Educação básica		
Graduação		
Pós-Graduação		
Trabalho de orientação		

4) Que experiência/curso etc. considera ter contribuído de forma relevante para sua atuação como orientador?

5) Em sua atuação como orientador, orientou quantas dissertações de mestrado?

6) Quantas ou quais orientações de mestrado foram cientificamente marcantes para sua atuação enquanto orientador?

7) Quantas ou quais orientações o marcaram pessoal e positivamente?

8) Quantas ou quais orientações foram pessoal e negativamente marcantes para você?

9) Em que locais costuma conversar com seus pares sobre o tema orientação?

10) Costuma ocorrer alguma divergência nessas conversas? Se sim, de que tipo?

11) Há algum tópico do sistema (educacional, legal, institucional...) sobre o tema orientação do qual discorda?

Se sim,

- a) em que aspecto(s)?
- b) De que forma revela sua posição?

12) Em sua opinião, qual é a melhor gratificação pelo trabalho de orientação?

13) Em sua opinião, existem aspectos no trabalho de orientação que ainda não acontecem satisfatoriamente? Se sim, comente o(s) nível (is) em que isso ocorre, justificando.

- a) Pessoal
- b) Relacional (orientador/orientando)
- c) Institucional
- d) Legal

13) Ao longo de sua experiência como orientador/a, que mudanças você aponta como as principais na sua forma de conduzir a orientação?

14) Existe alguma postura/forma, no processo de orientação, que rejeite?

15) Sobre a escolha do tema desta pesquisa:

- a) Que pontos considera positivos?
- b) Que pontos considera negativos? Nenhum

APÊNDICE B - Perguntas semiestruturadas: entrevistas

- 1) Se estamos em um momento histórico da pesquisa em educação no Brasil, em que cada vez mais docentes têm tido acesso ao título de Mestre, parece ser também histórica a atuação do orientador nesse fazer científico.
 - a) Por que orienta?
 - b) Como você definiria a função do orientador nessa perspectiva?
 - c) Como se sente em relação a isso?
- 2) Segundo o senso comum, vários são os motivos que levam o docente a pleitear esse nível de titulação: renivelamento da categoria profissional, aumento salarial por título, pontuação em concursos, status, e a pesquisa pela pesquisa “per se”, acaba ficando em segundo plano.
 - a) É isso que você vê na prática?
 - b) Caso concorde com o senso comum relatado, como você justificaria esse interesse pela pesquisa deixado para segundo plano?
- 3) Como você definiria a qualidade das pesquisas realizadas atualmente?
- 4) Como pressente a qualidade das pesquisas na área da educação para daqui a uns dez anos?
- 5) Por que no momento da seleção para um curso de mestrado o projeto de pesquisa é aprovado e em momentos posteriores, já em trabalho conjunto com o orientando, esse projeto é redefinido?
 - a) Em sua prática, isso acontece invariavelmente?
 - b) O que faz um projeto ser aceito?
- 6) Existem momentos em que você tem sensações negativas no transcurso de uma orientação?
 - a) Se sim, quais?
- 7) Como se sente fazendo parte desta pesquisa e sendo, neste momento, o que se chamaria no Positivismo de “Objeto de Pesquisa”?
- 8) Acha que seu conhecimento teórico, científico, “contamina” sua fala ao responder estas perguntas, isentando-o ou defendendo-o de responder com “achismos” ou com a construção de um discurso subjetivo?
- 9) Você “separa” seus momentos de “cientista” de momentos de dona de casa ou chefe de família, esposa ou esposo, mãe ou pai, amiga ou amigo etc?
- 10) Ao orientar, sente-se como um contribuinte direto para a pesquisa em linguística? Justifique.
- 11) Já passou por alguma mudança de paradigma na pesquisa linguística?

Se sim:

 - a) Em que momento de sua vida?
 - b) Por quê?
 - c) Qual adotava e qual adota?
- 12) Algum orientando, com seus argumentos, já fez você mudar sua postura em relação a uma pesquisa?
 - a) Como se sentiu?
- 13) Geralmente, como se dá sua relação com seus orientandos?
- 14) Algum orientando já se tornou seu parceiro de pesquisa e continua sendo até a presente data?

APÊNDICE C – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., portador(a) do registro civil, declaro ter tomado ciência da apresentação do Projeto de Pesquisa abaixo identificado e para a qual fui convidado, consentindo, de forma livre e voluntária, em participar da mesma, assinando, abaixo, o documento.

Prezado professor,

Eu, Dra. Gisele de Carvalho, apresento minha orientanda Sílvia Adélia Henrique Guimarães, inscrita na linha de pesquisa “Linguagem e Subjetividade”, no Programa de Mestrado em Letras da UERJ (área de concentração: Linguística), que desenvolverá um trabalho cujo título, inicialmente, será: “O discurso gerador de ciência: o papel do orientador na fomentação do fazer científico de seus orientandos.”

O **objetivo central** do trabalho é investigar o discurso do professor orientador e analisar de que forma, e através do seu discurso, são respondidas questões como: “Qual o papel do orientador na geração de novos pesquisadores?”; “Como se constrói o discurso que influencia os orientandos?”; “Como ideologia e poder estão inseridos nesse discurso?”.

Serão convidados para a pesquisa professores universitários que atuem como orientadores de dissertações em pesquisas linguísticas, sendo pelo menos um de uma Universidade Federal, um de uma Universidade Estadual e um de uma Universidade Privada. Os participantes voluntários terão sua **identidade preservada** sendo, para os mesmos, dados nomes fictícios em qualquer tipo de publicação acadêmica dos resultados.

Nosso interesse inicial é promover pesquisa com

- a) um questionário de apresentação, com perguntas pessoais, de cunho sócio-cultural;
- b) uma entrevista semiestruturada sobre questões relacionadas ao seu fazer pedagógico na orientação de dissertações de mestrado, gravada em áudio;
- c) e um encontro do orientador com um orientando, que poderá ser gravado em vídeo.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho analisar diretamente as instituições ou as gestões das mesmas, os alunos com quem o orientador atua, estes serão temas que provavelmente surgirão nas falas dos participantes da entrevista e, assim sendo, os dados serão tratados e analisados, o que pode gerar incômodo para o professor que não desejar se sentir exposto, mesmo com a identidade preservada.

O benefício desta pesquisa para a comunidade docente e, conseqüentemente, para a sociedade é que atualmente ainda há poucas pesquisas sobre o discurso do orientador acadêmico, muito menos numa perspectiva integral: trata-se desse docente ouvindo-se diversas vozes (a do senso comum, a dos resultados das pesquisas, a dos orientandos) ou numa perspectiva meramente teórica (o professor enquanto cientista) ou uma perspectiva prática (o professor enquanto ‘reprodutor’ do saber). Pouco se tem tratado sobre esse professor que leva para o ambiente de orientação a soma de tudo o que ele é, inclusive reprodutor de ideologias. Ouvir estes representantes da classe começa possibilitar a ampliação do tema e jogar luz para futuros trabalhos.

Para maior comodidade, os encontros serão realizados na própria Unidade de atuação do professor, com a autorização prévia da instituição, e nos horários e dias disponibilizados pelos participantes. Informo, ainda, que qualquer custo financeiro por conta da pesquisa será ressarcido aos participantes. Assim como não haverá qualquer divulgação das imagens dos mesmos.

Além disso, devo dizer que o professor não está constrangido a participar da pesquisa e, caso se voluntarie para a mesma, tem total liberdade para retirar o consentimento para a participação do trabalho em qualquer estágio da mesma podendo, inclusive, solicitar de volta os dados já registrados.

Disponibilidade para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e a qualquer tempo pelos telefones (21)xxxx-xxxx; (21) xxxx-xxxx; através do endereço eletrônico silviaadeliaguimaraes@gmail.com.

.....
Pesquisador responsável

.....
Pesquisado

ANEXO A – Norma da transcrição utilizada no corpus

Normas para transcrição		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoção enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"....

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D².

Disponível em <http://educacao.uol.com.br/planos-aula/medio/portugues-gravar-e-transcrever.jhtm>

ANEXO B – Transcrição dos recortes das entrevistas

Cláudia Câmara

1)

- a) (risos) Bom, eu oriento porque é meu, porque é uma de minhas tarefas, né? (risos) como professora de pós-graduação. Agora, é:: o que me: o que me fAZ na verDAde orientAR: é um dos, ah, uma das coisas que eu gosto de fazer como professora da pós, né? Então, quer dizer, dentro de um programa de pós graduação você tem que eh dAR aula, você tem que fazer pesquisa e você tem que orientar pesquisas, né? tão, em termos muito PESSOAIS, eh, orientar tem a ver com o que eu gosto de ser como professora, que é observar o crescimen:to daquele aluno. No caso a formação de um pesquisador, né? Então é- super interessante pra mim, entendeu? Então ver como o aluno: entra e como o aluno vai se desenvolve:ndo enquanto pesquisador interagindo não só comigo, mas com os outros pares dele, né? Então o que . eu busco na minha orientação criar realmente o nosso grupo de pesquisa e dentro do grupo eh- faz parte desse processo de orientação, né? Criar esse gru-fazer com que o orientando, o mestrando, participe efetivamente desse grupo, crie laços com os outros mestrandos, então eh observar esse processo mesmo, de- - formação de um de um pesquisador, né? É - Na na cria- não no sentido de que eu vá passar as coisas pra ele, eu vou ver ele crescendo com o que eu to ensinando, mas no sentido de vê-lo descobrir coisas, interagir com os pares, interagir comigo, e nesse sentido eu acho que eh a orientação é importante, não só pro orientando e pros outros orientandos que vão interagir em princípio, mas pra mim também, porque aí eu crio. o grupo de pesquisa de torna um grupo de - pesquisadores com mais ou menos experiência que são interlocutores uns dos outros né? Então eu oriento pra isso, né? Eu oriento porque faz parte do meu trabalho, porque eu gosto de ver o aluno aprendendo em qualquer nível, no caso em nível de formação como pesquisador, é bom porque ele:: eh:: ... cria, né, esse grupo de pesquisa, de colaboração. É bom pra eles e pra mim, também. (riso)
- b) É eu acho que. Tem a ver com o que eu já falei, né? De promover a inserção DO orientan:do..ah.na comunidade acaDÊMica...na comunidade de prática, né? Éh o que inclui também uma comunidade discursiva. Então não é: só: orientar o aluno e ver o produto de sua dissertação. Mas inseri-lo numa comunidade de prática de pesquisadores – quer dizer e-ele tem que vir a ser reconhecido como pesquisador nessa comunidade né, pra ta inserido nessa comunidade plenamente. Mas a gente sabe ao longo do processo que muitos mestrandos acabam vindo fazer o mestrado só pra ter um diploma, né, mas a gente, do orient - do grupo, a gente incentiva, né que essas pessoas estejam engajadas num projeto de pes- de fazer pesquisa né, não só pegar o diploma, então se o orientador não – é um pouco do que ele tem que ser e um pouco do que ele NÃO deve ser, né. Acho que NÃO deve ser só aquele que orienta escrever a dissertação, e sim aquele que orienta nesse processo de inserção do mestrando ou doutorando no: aliás o doutorando já tá mais dentro dessa comunidade né, eh,da comunidade de prática de pesquisadores da área. [[Inclui essa comunidade a parte a parte discursiva, né, quer dizer eu não sei se a gente vai falar um pouco mais sobre isso, então, eu falo mais depois.
- c) Ah, eu me sinto feliz. E muito desafiada, porque é um processo muito cansativo, né. É muito cansativo. Porque você tem eh-, você vê com alunos de históricos diferentes, também, ne, e como eu falei, desejos diferentes, objetivos diferentes, né. Ah: De certa forma, onde eu a traba:lho, a gente eu acaba tendo uma CERta homogeneização de objetivos, porque acaba dican:do quem: quer: pesquisar mesmo, outros acabam indo embora, né, comprome- nem entram, né, só vêm paquera:r, (risos) né? Eh e não entram, né, dizem que têm outras prioridades, quer dizer, não é uma questão nem de valor, é uma questão de prioridade. Então o aluno vem pra conhecer como é o trabalho e aí defendendo vai embora, né, porque tem outras prioridades. Mas eu me sinto eh: muito desafiada. E é

muito cansativo sim. Porque nem tudo são flores. Né, os alunos...eh: podem, eh, têm. Tem eh: lacunas eh: individuais, né, eu acuo que - não sei nem se você vai perguntar isso, eh que tem a ver com esse desafio e esse cansaço, né, a grande demanda né, o trabalho é muito grande. Eh. Eh. Eu não quero estar antecipando coisas mais, mas enfim, então tem uma grande demanda eh: e a questão da redação, mesmo da- da capacidade de desenvolver um tex:to, coeren:te, bem escrito, que envolva o leitor, com uma organização bem lógica e clara das ideias né, então por exemplo, eh, quando você tem alunos que tem uma carência nessa área por exemplo, isso te demanda mais, então... você vê como eu me sinto, né, feliz e às vezes cansada, né, você se sente desafiada e cansada algumas vezes. Eh: então esse tipo de demanda é um desafio grande que exige muito trabalho então acaba levando ao cansaço. Agora de uma maneira geral eu me sinto feliz por ver esse processo de engajamento dos alunos né e desafiada pra tentar: eh: criar alguns mecanismos de eh: ah: interligação eh entre seu grupo de pesquisa com outros grupos de pesquisa dentro e fora da instituição. Eh: dentro da sua instituição você interligação entre a graduação, a pós graduação e a extensão. Então todas essas coisas me preocupam entendeu, então é meio eh: - como um jogo de xadrez, sabe, acho que que o orientador, ele tem que ter uma visão estratégica também sabe, da da da área em que ele tá trabalhando ne, e não ficar só pensando no seu grupo de pesquisa, até porque seu grupo de pesquisa só vai exisitir, se desenvolver de fato se ele se interrelacionar pra fora, né, não ficar um coisa só voltada pra si.eh: então são muitos desafios, você tem que fazer o desenvolvimento de cada alu:no, o desenvolvimento do gru:po, não é, de pesqui:a. Você como o- como pesquisador além de ter que cuidar de pesquisas individuais, ter que desenvolver a sua própria pesquisa então é- é meio...nao, não vou fazer- acho que essa não é uma boa comparação não. Eu ia comparar com a questão da mãe, né, que quando eu tive filho o pessoal me perguntava, ah, como é que tá sendo e eu dizia assim, ah, eu to como toda mãe, feliz e cansada (risos). Se não pode parecer que eu to fazendo comparações que ser orientador é ser mãe, né, e não tem nada a ver com isso. Mas. tem a ver no sentido das deman:das, ne(incompreensível) que se tá fazendo uma coisa que você gosta, né. É mais ou menos isso.

Consuelo Ortega

1)

- a) Por QUE que eu orien:to? Ah, porque eu acho muito interessante, eu acho é: talvez pelo pelos orienta orientandos que têm me procurado que são: todos, todos, posso dizer? É. É: e não são poucos, (incompreensível) esse ano que vem agora eu vou fazer dez anos de de doutora, Então, comecei a orientar uns três ou quatro anos depois, então todos eles praticamente professores, aliás, eu posso dizer todo mundo foi professor, é professor, enTÃO eu acho que esse espaço que o mestrado tem oferecido PAra pessoas como você, talvez, não sei se você também é professora ou não [], mas pro professor ter um espaço pra discutir o que ele faz e como é a prática docente, eu acho que é por isso que eu oriento porque eu porque eu sei lá eu acho interessante essa interlocução entre o mestran:do e alguém que já passou por esse caminho e tal porque acredito na reflexão profissional então a orientação é, nada mais é do que uma reflexão em conjunto. Eu gosto disso.
- b) Ah, como o outro mesmo pra pra discutir. Pra discutir claro que não é quer dizer esse outro vai tomar várias, várias eh sei lá, identidades, qualquer que se queira, termo teórico pra eu dar, mas vai ter vários papéis ao longo do processo, né? Acho que no início pode ser..eh: as vezes eu digo que talvez eu esteja DESorientando e não Orientando, ne? Interessante é o próprio termo, né, aqui se fala orientação, nos Estados Unidos e na Inglaterra se fala supervising, né, um supervisor, que tem uma supervisão, mas eu acho que é uma pessoa com quem você idealmente tem que se sentir á vontade pra pra debater, pra comentar leituras, pra pedir ori- pedir ajuda se precisar de ajuda, então é uma relação interpessoal

muito muito delicada, também, muito com- complicada nesse sentido, é muito – o interpessoal ali tem que funcio- você não pode NÃO gostar do seu orientador, acho que- ou de um orientando, acho que não funciona, né? Eu acho que é muito afetivo também.

- c) Ah, eu, eu adoro, eu gosto. Eu gosto muito de dar aula, e gosto muito de orientar... eh: é claro que não é fácil, é uma tarefa bastante complicada, porque aí depende de que visão que você tem de orientação. Não sei, isso o seu trabalho pode ser que venha mostrar, eu não acredito, por exemplo, numa orientação em MASSA, como por exemplo, entrou no programa e todos vão fazer o mesmo pro- o mesmo tipo de pesquisa. Eu acredito numa pesquisa, em pesquisas individualizadas a partir do que o orientando está querendo investigar, das suas questões, do seu contexto, de quem ele é, então eu respeito e acho que... que... porque eu sei que tem programas que são muito eh: para facilitar talvez a vida dos orientadores, são programas que já vêm meio, que já são: o pensados com uma sequência de CUR:sos, sequências de não sei quantas reuniões, é tudo muito arrumado, muito medido, eu acho que não é por aí, eu acho que... claro que demanda uma entrega muito maior do orientador quando não é em MASSA, ou quando, por exemplo, eu não sei, isso também depende dos programas de pós-graduação, tem alguns onde a pesquisa, a linha de pesquisa já tá tão montada que é como se os orientandos, em outras áreas, talvez não na nossa da linguística, da linguística aplicada, nas áreas exatas, parece, em alguns lugares que eu sei da mesmo da nossa área, que os orientandos entram para como se fosse alimentar uma pesquisa que já tá em andamento (será que não é disso que o senso comum do lado de cá reclama? Ter que se adaptar???). naquela linha tá se trabalhando nessa área, nessa, nesse, com essas ideias. E aí as pessoas – é como se as pessoas entrassem no mestrado. No no programa. E pode ter suas vantagens, porque é o tipo de uma visão de ciência, uma visão de pesquisa como juntar mais e mais ah comprovação, né, prum, pruma certa teoria, uma certa abordagem, então. O jeito que a gente trabalha aqui na XXX e eu pessoalmente, é abrindo muito espaço pro orientando fazer o que lhe interessa e escolher tudo, desde a, claro, a pessoa se afina ao orientador por alguma razão. E depois a parte analítica e tal vai sendo decidida acho que muito em função dos dados, em função das questões, e tal, mas eu não tenho assim um caminho só. Isso é bom por um lado, agora fica difícil por outro, também complica.

Fátima Amaral

1)

- a) Bom, eu orien- por que que eu oriento? Bom, isso faz parte da minha carreira, eu acho que eu e da e da e do- - que se faz normalmente numa universidade. A gente não só eh:: trabalha como: professor na numa disciplina, com a turma, com um programa preestabelecido, mas a gente também se envolve na produção do conhecimento e a produção do conhecimento não vem só do como do pesquisador, né, vem também das pessoas que serão formadas tanto na graduação quanto na pós, então eu acho que quem hoje em dia pensar em ser professor universitário tem que se ver: como: o professor: nesse sentido mais tradicional da sala de aula, com turmas e tal... que também É orientação, não deixa de ser, mas também como um orientador de pes de trabalhos mais direcionados com um determinado alu:no, du:ma iniciação científica ou para um mestrado e um doutorado, né? E também como pesquisador ele próprio, mas ele FORMa pesquisadores também, ah então eu acho que é natural da profissão, eu acho que hoje em dia... não se pensa mais... como se pensou no passado, o professor universitário a- apenas aquele professor que chega em sala de aula, dá aula e vai embora. Isso: não tem mais cabimento. E a orientação ela também ocorre não só formalmente nesses programas específicos de formação de pesquisador, mas a orientação também ... de estágio é orientação, eh que também é feita né

pa- pesquisa, né, mas é pra formação profissional. Eh é: também: na aula. normal. O aluno vem, solicita e vocÊ faz u- dá uma orientação, quer dizer minha visão de orientação é ampla, é parte integrante de ser professor []

- b) é orientador... eh eu acho que a função do orientador é a função do professor. Não vejo: uma: diferença não. Ela só formalmente tem esse – em determinado momento cê tá, tá tendo um trabalho mais direciona:do aí você a um a algo que tá sendo um projeto ago específico, aí se torna um orientação, mas no meu ver a meu ver um bom professor ele não é o...ele é aquele que pode apontar caminho com um indivíduo o aluno ou os alunos eh: ... sempre pensar em novas formas de ver algo em qualquer circunstância do processo educacional, eu: sabe, minha visão de orientação não é desvinculada da visão de ser professor. Nem de ser pesquisador. É tudo uma coisa só.
- c) orientação às vezes parte do pressuposto assim do termo orienta- eu tenho o: todas as diretrizes, né? Cê pensa quem te orienta SAbe tudo – eu acho que o orientado:r não é necessariamente alguém que saiba: TOdos os ... há todos os caminhos, ele aponta alguns e ele também tá experimentando então eu vejo isso como um enriquecimento pra mim enquanto enquanto professora universitária. Na orientação, muitos questionamentos ficavam na minha cabeça, lá no fundo não foram feitos, mas tavam lá latentes, ou coisas novas aparecem que me fazem repensar determinadas conceitos, procedimentos, então pra mim é importan- desde a aprendizagem enquanto professor que tá na universidade buscando conhecimento. Então... à medida em que a gente aponta o caminho é pra é pra eu andar com o aluno. De repente da um – ali não deu, não deu fruto, então a gente tem que pensar num outro caminho. Eu não vê:jo, não me colo:co ... para os meus alunos como alguém que TENha o mapa da mina. Eu estou desven- eu estou junto com o aluno tentando chegar na mina. Eu me vejo sempre assim, explorando. Só que é uma exploração que obviamente eu tenho mais experiÊN:Cia, já passei por várias caminhos de minas, então eu sei que algumas coisas a gente já sabe que não vai dar Ce:rto, ou seria bom tentar por ali, por um outro caminho, então não é... é sempre uma descobe:rta pra mim. Pra mim. Assim.

Paulo Fonseca

1)

- a) Por que que eu oriento? Veja bem. (tosse) Orientar um trabalho eh de mestrado, né? No caso é a opção que eu tenho aqui. Nós não temos um programa de doutorado né? Nós temos apenas a Área de concentração de mestrado em linguística. A questão é. A questão da pesQUIsa em linguística, né? Que foi a área que você [sobrepõe] é uma coisa que sempre me fascinou bastante, que aliás foi uma coisa que nos direcionou a fazer um concurso aqui no curso de Letras, né? Eu era professor apenas do colégio de aplicação, né? E lá eu dou aula de francês, enfim. Eh. O que é que eu querI:a num determinado momento? Trabalhar com linguística, né? Eh eu não querI:a multiplicar minha função de orientador de Francês Eu não queria vir, por exemplo, pra um departamento de neolatinas aqui pra uma área de francês, né? Me interessava porque essa era minha área de formação, nem tanto do mestrado, mas sim, mestrado eu fiz também na área, enfim, mas, mais diretamente ligado ao meu trabalho do doutorado. Então me interessou diversificar nesse momento. Chegado aqui, né, você é com:vidado, né? Na verdade foi isso, né, eu fui convidado a participar do projeto de mestrado, né, porque não estava ainda implementado. Havia...tinha havido uma exigência, né, que eu já nem me lembro como. E então eu me disponho, arregajo as mangas, e tal, aquela coisa ne de quem tá chegando, e tal, não, vão bora, vamo trabalhar, vamo ver o projeto, como está, vamo melhorá-lo e tal, e isso tudo aconteceu, e foi

aprovado. E num determinado momento, da minha da vida, aqui no Instituto, por razões que, não sei, talvez não interessem a você, se você quiser eu posso, relatar com mais detalhes, (limpa a garganta) eu tomo a decisão de parar de trabalhar no mestrado. E fiquei dois anos fundamentalmente assim: afastado, né, apenas o que, cumprindo as minhas orientações, eu tinha um compromisso com alunos, ali, né, eh: por uma razão muito simples, né, a orientação me interessa muito como trabalho, como perspectiva de relação com o aluno, e eu acho legal orienta= eu acho legal fazer pesquisa na área. Ah, gera uma certa: ansiedade a coisa da- orientação, é certo isso, porque e- você muitas vezes se sente muito refém do outro, você eh: por mais que você fale discuta oriente peça coisas e tal, se o aluno, se o seu orientando não tá no momento de produzir de escrever e eu sei que escrever (incompreensível) algumas coisas precisam se tornar pra isso, eh, você então fica imobilizado não podendo continuar. Na verdade isso angustia (fala batendo a caneta que tem em mãos na mesa, ritmando a ênfase que dá, a cada sílaba) mas não é o fator mais importante = o fator mais importante pra mim e esse é um contra- e essa é uma contradição minha- na minha- da minha profissão, a gente tem algumas, né, é exatamente o fato de por exemplo hoje em dia ser quase que incompatível a coisa da atuação no mestrado, num programa de pós-graduação e uma luta política na universidade, né? Por exemplo, são alguns casos apenas, o que que me aborrece e me aborreceu muito recentemente? Você tá numa greve e você, como é que faz quando você tem turmas de graduação e de pós, você faz greve na graduação e não faz greve na pós? Porque o CNPQ não deixa? Porque a CAPES não pode deixar, né? Não permite? Os prazos precisam ser cumpridos? E eu não acredito nisso, e isso de alguma forma me indispõe e me indispôs bastante com meu grupo, né? Eu cheguei a ter uma vontade muito grande de sair, né, do...da pós-graduação, e continuar, permanecer somente na graduação. Reconsiderarei isso por vários fatores, primeiro gosto do meu trabalho de sala de aula, do mestrado, gosto de orientar NÃO gosto das imposições que os próprios professores doutores da pós impõem, e eu entendo dessa forma, entendo que seja uma opção, mas que é muito cômodo os colegas dizerem assim nós não podemos fazer greve MAS alguém tá fazendo por mim, né? E aí o meu salário tem alguma chance de ser reajusta:do, enfim. Eh...(incompreensível) por que que eu trabalho na pós? Eu trabalho na pós por algumas razões. E gostaria de sair da pós por outras razões. Também. Tá? Não saí pelas razões que eu disse e não saí também porque eu tenho uma bolsa que eu prezo, preciso manter, né, como sobrevivência minha. Então é importante que. para manter essa bolsa é importante que eu esteja atuando numa pós-graduação. Então se você me pergunta porque que eu oriento, eu oriento por um lado por gosto, por vontade, de exercer esse tipo de função, por outro lado, reconhecendo que há uma incompatibilidade entre coisas que eu penso, uma determinada forma, enfim, que eu tenho de trabalhar (...) e coisas que eu vejo como majoritárias como decisão de um grupo. Enfim, é um pouquinho isso, não sei se eu te respondo a pergunta.

- b) Veja só, eh: em primeiro lugar, motivar significa o que? Motivar para a pesquisa. É isso, você recebe muito gente, né, e hoje em dia isso tá muito comum...muita gente com experiência muito: limitada. E aí eu não digo experiência de pesquisa, porque eu acho que isso a gente constrói, como enfim se constroem outras coisas também. Não é exatamente disso que eu...a isso que eu me refiro, não. MAS eh. experiência limitada, eu diria de vida, de trabalho, né? Eu acho que a gente cria problemas de pesquisa, cria situações de pesquisa QUANdo a gente tá num cam:po:, enfrentando algumas dificuldades. Isso hoje em dia não é possível. Porque as pessoas fazem uma carreira. Elas emendam a graduação, com o mestrado com o doutorado (batendo na mesa), muitas vezes até sem ter muita vontade naquele momento de fazer. MAS tá sobrando tempo, é importante ter uma bolsa e ali eu tenho condições de lutar por uma bolsa, enfim. Então, é: isso é- um elemento muito complicador. Quer dizer, você tem que de alguma forma como orientador tentar passar por

cima dessas coisas né. Quer dizer E-ssa pré:ssa, vamos chamar assim, né, de uma pós-graduação, de um mestrado, e tal. Passar por cima disso E fazer com que o cara descubra com você algum interesse de trabalho. Eu por exemplo não compartilho objeto de pesquisa com meus orientandos. Eu não. Há quem oriente dessa forma, enfim, do tipo assim – eu to pesquisando agora Esse pedaço. Eu posso te ceder esse braço aqui da minha pesquisa. Esse caminho, você vai pesquisar, vai no que isso dá: e depois a gente incorpora num conjunto maior – eu não faço dessa forma. Então, fundamentalmente, o que eu tenho feito é. Eu eh oriento não dando opção teórica ao meu aluno – ele se quiser trabalhar comigo ele tem que trabalhar numa orientação de análise do discurso porque é aquela que eu posso e quero enfim praticar. Mas ele tem total liberdade pra escolher com que tipo de material ele Vai trabalhar. Então eu acho que orientar, hoje, né, é um pouquinho isso também, né, é um pouquinho mostrar a esse orientando que ele só vai conseguir desenvolver uma pesquisa se ele curtir muito, né, ler e reler e se aprofundar e conhecer aquilo que como objeto ele tá querendo investigar. Acho que não dá pra fazer uma escolha artificial, do tipo assim, eh, veja só, o meu vizinho tá pesquisando notícias de jornal e editoriais, então também vou fazer isso porque tem muita coisa a ser – isso não costuma funcionar. Então eu acho que. Orientar hoje cumpre um pouco essa função. Quer dizer, você de alguma forma lidar com essa indefinição do outro que tá aí a sua frente. Que muitas vezes tá ali fazendo uma pesquisa porQUE não tem trabalho. E cada vez a gente vê isso se multiplicar. A volta da gente. né? O cara faz um mestrado porque não tem um lugar pra trabalhar OU tá trabalhando muito subempregado: enfim. E quer avançar. Ele quer progredir. E vê na pós-graduação um caminho pra isso. Agora apesar disso, descobrir um sentido pro trabalho, pra pesquisa, enfim. Enfim. Naquela área, né, que você enfim: escolheu pra pra atuar.

- c) Como é que eu me sinto? Olha eu tenho tido eh -eu Posso dizer que eu so- eu tenho tido em relação a essa questão de relação com o aluno, eu me sinto basta:nte: eh: conseguindo resultados, bastante é tranqüilo, né? Não é uma coisa que deixe de gerar em mim alguma ansiedade, né. Todo início de orientação é complicado nesse sentido né, você ainda não fala a língua do teu orientando, né, ele muitas vezes está preocupado com coisas que não são exatamente a sua a sua ênfase, né, na questão do do. Ele quer queimar etapas. OU o contrário, ou ele leva um tempo enorme pra ter sensibilidade pra isso - você não consegue chegar até ele, né? Não consegue mostrar a ele ou fazê-lo sentir com você a necessidade de fazer escolhas, né? Ele espera, espera que essa orientação seja TUdo pra ele. Essa orientação é muito pouco. O que eu posso fazer por ele nesse sentido é muito pouca coisa. Né? Então nesse sentido orientar é pouco, né? Os recursos são poucos. A menos que eu queira dizer qual vai ser o caminho, né? Como se eu pudesse. Né? Eu posso simular. Eu posso por exemplo pegar uma matéria e dizer ó, você vai fazer isso, faze-. isso não é difícil, mas eh, eu prefiro não apostar nesse modelo. Ah eu acho que isso não produz a-a, digamos, a construção de uma paixão por aquilo que você tá fazendo, né? De um gosto que você tá enfim encantando. Pra você. Costumo ter bons resultados, eu acho que sim. Acho que muito poucas vezes eu me vi em situações assim do ti:po não conseguir chegar a esse: orientando, né? Ele tá fazendo um trabalho que não me intere:ssa. Porque eu acho que tem isso, quando você vê o outro envolvido com aquilo que tá fazendo e tal, isso é legal pra você. Ainda que não seja a MInha opção de análise, de investigação, enfim, é uma coisa que me alimenta no sentido de ele tá: ele tá avançando, né, ele tá indo. Tá fazendo o caminho dele. Acho que poucos foram. Orientei ah: eu acho que eu tenho umas 16, 18, sei lá quantas orientações eu tenho de mestrado, eu diria que os resultados têm sido bons, talvez um caso, dois no máximo de trabalhos assim que não me interessaram, né, eu acho que não saíram bons trabalhos. Enfim.

 Rafaela Levi

1)

- a) Eh: Eu oriento: eh bom, tem o motivo institucional, eu devo orientar sem- porque porque sou do quadro principal. Então isso aí é uma característica da minha ligação com a universidade. Mas eu oriento principalmente porque eh: tem várias questões que me interessam, que eu acho que o: conhecimento: nosso que já “estagiei” (?) em vários sentidos deixe-me dizer quando eu acho que eh: eu oriento pra procurar mais respostas procurar haver mais no- conhecimentos pra ver que direções que vai: aonde que já fechou questões...aonde: eu acho que é uma curiosidade acadêmica. Que é, que precisa ser respondida em: através de um documento formal, estruturado, feito eh...por eh... metodologias, e teorias eh abalizadas pela a comunidade acadêmica. Não é, não são perguntas que devem, que podem ser respondidas impressioni impressionisticamente, né? Um trabalho de pesquisa em doutorado ou mestrado.
- b) O orientador... ele tem sempre uma relação com aquele aluno. e eu acho que isso varia de um aluno para outro. Quem sou eu, que sou uma orientadora, e eu tenho alunos que têm temperamentos diferentes, têm objetivos diferentes, agendas diferentes, têm capacidades intelectuais diferentes. Então acho que na verdade o meu papel vai se desdobrando dependendo do do do aluno. Mas no geral eu tento ver aonde que aquele aluno está, no seu próprio momento acadêmico e ajudar ele até chegar o produto final que é a a dissertação já pronta. Então o que eu tenho que fazer? Eu tenho que instigar ele, eu tenho que é direcionar ele, as vezes eu tenho que abrir os olhos dele. Eh, eh, ficar em cima dele pra não perder prazo...e...coisas assim, de várias naturezas. Então eu vejo que meu papel, meu papel é de de de ajudar a conduzir um trabalho, com parâmetros científicos e questões, eh, nesse momento histórico, questões que interessam agora. Que questões, questões que até não foram respondidas ainda. Mas eu acho que a forma como eu faço isso agora varia de aluno para aluno. tem alunos que precisam de uma orientação muito, muito...eh, via (incompreensível), outros que precisam de um empurrão. Mas a ma- em dissertação normalmente o aluno ainda está assim aprendendo a fazer pesquisa. Então, eu tento dar muita atenção a isso.
- c) Ai! Risos. As vezes me sinto eXAUStA, as vezes me sinto assim sem ideia nenhuma, as vezes me sinto assim, maravilhosamente bem, porque eu vejo que as pessoas crescem, as pessoas mudam, as pessoas descobrem, eh, descobrem caminhos, descobrem respostas, descobrem novidades. Então eu ah eu tenho vários sentimentos ao longo do processo. Tenho momentos de extrema preocupação e momentos de realização também. Fico torcendo pelo aluno, né, acabar bem.

 Raquel Bittencourt

1)

- a) Por- tem vários, tem várias: razões. Primeiro que faz parte...eh: faz parte, da minha pessoa, né? Se eu não...Eh-: por uma lado é obrigação, né?: Eh: é obrigação porque faz parte da minha atuação como professo-. Se eu não orientar, eu não faço parte do programa. Segundo, eu acho que é uma das razões mais importantes, eu gostaria de poder: eh: ... de- alguma forma, não é? Difundir aquilo que eu sei. Que depois desses anos todos, de ter estudado, não é? E guardar pra mim aquilo que eu sei? Eh seria assim muito egoísmo, né? –tão são duas, duas razões. Uma é...eh: né? uma é de Ra- é uma razão profissional e a outra é uma razão Pessoal.
- b) Eu acho que o orientador: eu tenho uma história boa pra te contar. Olha. O orientador, ele tem três funções. Eh, meu, meu...orientador de tese, né? Meu orientador de tese, ele me disse o seguinte, o orientador, ele tem três funções. Uma. Deixa eu te dar só a imagem (?).

Você pode passar. Éh. O orientador é como um...um...vamos dizer um companheiro que vai a: uma visita a uma visita num zôo, comum com uma pessoa que nunca, assim, tenha visto. Ele pode. Pegar pela mão aquela pessoa que vai visitar o zôo e parar em todas as em todos os habitats dos bichos, ele pode dizer, olha, tem esses habitats que eu Acho interessantes e deixar a pessoa visitar aqueles que ele quer, ou então ele dizer assim, ó, você faz o que você quiser e eu te espero no final. Né? Entã:o eu acho que é basicamente isso, né?

- c) A esse papel...ah...eu ultimamente eu infelizmente eu tenho sido o primeiro tipo, tá? Eu pego pela mão e visito cada um dos...cada um dos habitats dos animais. Tá? Com raríssimas exceções.