

A DEFINIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL "ORIENTAR": A VOZ DO PROFESSOR-ORIENTADOR ATRAVÉS DOS PROCESSOS RELACIONAIS DA LSF

Silvia Adélia Henrique Guimarães

sguimaraes05@hotmail.com

Mestre em Linguística, UERJ.

Resumo: Apesar da importância social do professor-orientador para a fomentação das pesquisas acadêmicas, pouco se ouve sobre esse fazer a partir da voz do orientador. Neste sentido, o presente trabalho procura responder o que os orientadores têm a dizer sobre sua prática social. De caráter interpretativo (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999), esta pesquisa conta com dados gerados em entrevista semiestruturada, feita a orientadores de mestrado em Linguística/Linguística Aplicada, de instituições federais, estaduais e privadas do Rio de Janeiro; sendo dois participantes de cada esfera. O Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) pautou a análise textual do *corpus*, sendo recortados para o presente trabalho os processos relacionais (Halliday, 1994, 2004). A interpretação dos resultados sugere 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. Mas aponta também para um discurso de resistência à hegemonia.

Palavras-Chave: Professor-Orientador. Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Transitividade. Processos relacionais.

Abstract: The LDB (Education Law) provides for higher education, promoting criticality, reflectivity, correlation of knowledge and incentives to research and scientific work. However, little is heard about these issues from the voice of academic research's advisers. In this sense, we attempt to answer what advisers have to say about their social practice. Interpretive in nature (Alves-Mazzotti, 1999), this research is supported by data generated by Rio de Janeiro's advisers of Master's degree in Linguistics/Applied Linguistics. Based on LSF's transitivity system, the linguistic analysis permits one interpretation that advisers act on idiosyncrasy, and that the main social actors involved are the advisers and advisees through an asymmetrical power relationship. It was also possible to discuss practical aspects: a) the subjects' thoughts on their own roles and responsibilities and b) update the theoretical framework, applied to a less explored topic.

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

Introdução

"Águas profundas são as palavras da boca do homem, e ribeiro transbordante é a fonte da sabedoria." (Provérbio de Salomão, 18.4)

Este trabalho apresenta um recorte da minha dissertação de mestrado, que objetivou analisar o discurso de seis professores-orientadores de mestrado, no Rio de Janeiro. A pesquisa parte de um problema: não há espaços abrangentes para a voz do orientador sobre o seu fazer, apesar de sua importância social.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê que a educação superior deve promover 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 poucos trabalhos que contêm a voz do orientador aparecem ainda em forma de relatos de experiências pessoais, ou promovendo denúncias contra as mudanças político-educacionais na pós-graduação, as quais não consideram suas experiências sobre o assunto (FLECHA, 2003; BIANCHETTI E MACHADO, 2006); vozes essas que surgem, portanto, ainda sem a força de representação de uma categoria.

Tais relatos sugerem que estudos sobre o tema precisam ser divulgados; e que muitos debates sobre o papel social desse profissional ainda devem ser promovidos, para que os trabalhos deixem de ser isolados, a fim de, inclusive, sistematizar os problemas recorrentes e lutar por soluções práticas (SAVIANI, 2006).

Neste sentido, o objetivo primeiro da escolha do tema da dissertação aqui recortada foi “tocar no assunto”. Promover uma discussão sobre a relevância desse profissional que, apesar de ser um pesquisador, nesse momento de orientação, está cumprindo um papel de educador, visto que está orientando futuros pesquisadores.

O segundo objetivo da pesquisa de mestrado 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 de destoariam? Sendo estes, portanto, meus objetivos específicos neste trabalho.

Na pesquisa do Mestrado aqui contextualizada (GUIMARÃES, 2011), as respostas foram buscadas pelo viés da Análise Crítica do Discurso, em suas três dimensões, segundo a postulação de Fairclough: a primeira dimensão, descritiva; a segunda dimensão, interpretativa; e a terceira dimensão, explicativa. Por limitações espaciais, trago tais reflexões para este artigo a partir da primeira dimensão, apresentando os resultados via processos relacionais - conforme veremos na seção referenciais teóricos.

No presente artigo, pretendi discutir a prática social “orientar”, analisando o discurso do orientador a partir dos processos relacionais da Linguística Sistêmico-

Funcional. Objetivando organizar esses resultados, este trabalho está dividido em seções. Em um primeiro momento, trouxe um embasamento teórico para os principais achados emergidos dos dados, já com exemplos e reflexões trazidos do *corpus*; em segundo momento, contextualizei o trabalho metodologicamente para, em seguida, apresentar e discutir os dados. Ao final, trouxe algumas considerações, optando por não denominá-las “conclusão”, principalmente pelo caráter inicial das pesquisas na área, esperando, portanto, estar contribuindo de maneira relevante às pesquisas em Linguagem.

1. Pressupostos teóricos

Seguindo os pressupostos de Firth, Halliday, precursor da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), 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).

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.¹

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.

Segundo Halliday (1994), a língua se organiza em torno de duas formas principais de construção de sentido: a *ideacional* (ou reflexiva) e a *interpessoal* (ou ativa), chamadas de metafunções. As metafunções cumprem dois propósitos:

¹ Há 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.

entender a representação do mundo externo ou interno do falante (metafunção ideacional) e entender as relações do falante (metafunção interpessoal). A essas duas metafunções é agregada uma terceira, a *textual*, cujo objetivo é analisar a materialidade dos textos - falados ou escritos.

As metafunções *realizam(-se)(n)*um contexto de situação através do *registro*, tendo em vista as variáveis contextuais campo, relações e modo. Em suma, (a) O **Campo** do discurso refere-se à natureza da atividade social; aqui, inclui-se o tema e a atividade do agente discursivo;² (b) as **Relações** identificam quem participa de determinado evento discursivo, o *status* e o papel dos participantes - direciona a análise aos papéis desempenhados por esses participantes; e (c) o **Modo** define o papel e a natureza da linguagem na interação, concentrando-se na função e no canal do texto em determinado contexto - refere-se às construções simbólicas dos interactantes, ao uso da língua propriamente dita (GHIO E FERNANDEZ, 2005).

Além desses conceitos, na LSF é imprescindível definir o conceito de texto. Este 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 apresenta três elementos: o processo, os

² 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).

participantes e a circunstância. Esses processos serão explicados pelo modelo teórico de Halliday (1994) e pela revisão/ampliação de sua proposta (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004), mas exemplificados através de orações extraídas do *corpus* desta pesquisa, objetivando familiarizar o leitor com o contexto das construções discursivas encontradas nesta pesquisa.

Como a análise dos dados deste artigo concentra-se nos processos relacionais, farei uma exposição mais detalhada do mesmo, utilizando, para os exemplos, excertos extraídos do *corpus*. Limito-me a resumir os demais processos, mas objetivo contextualizar o leitor à teoria.

O *processo material* é o processo de fazer. Nele pode haver um ator, uma meta, uma extensão e um beneficiário: “*em geral* (circunstância) *eles* (ator) *fazem* (processo material) [*o trabalho*] (meta)”. O *mental* é o processo do sentir, que pode apresentar um experienciador e um fenômeno para o processo: “*eu* (experienciador) *acho* (processo mental de percepção) [*que ele entra com déficit maior*] (fenômeno)”. Este processo pode ser de cognição (decisão e compreensão), percepção (observação de fenômenos) e afeição (sentimentos); o processo comportamental é o processo de agir; tem um comportante e uma extensão/fenômeno: “*pelas conversas que eu* (comportante) *tenho* (processo comportamental) *com meus colegas* (extensão)”. O verbal é o processo do dizer; tem um dizente e um alvo. A verbiagem é a mensagem propriamente dita, como por exemplo: “*eu* (dizente) *diria* (processo verbal) *que setenta por cento são boas são boas pesquisas* (verbiagem)”. O processo existencial é o processo de existir. Nele, há um participante/existente: “*e aí tem* (processo existencial) *o sistema CAPES* (existente)”. Todos os processos podem ser determinados por uma circunstância (Halliday, 1994).

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 1, sugerido por Halliday (1994, p. 119) e adaptado com exemplos do *corpus*:

Modo \ Tipo	(i) Atributivo	(ii) Identificativo
(1) Intensivo	you <u>fica</u> immobilized	(orientar) <u>é</u> uma tarefa complicada (= Uma tarefa complicada <u>é</u> orientar)
(2) Circunstancial	A orientação <u>acontece</u> em dois anos ³	many questionnaires <u>ficavam</u> in my head (= in my head <u>ficavam</u> many questionnaires)
(3) Possessivo	the students <u>têm</u> individual lacunas	eu <u>tenho</u> mais experiência (= A maior experiência <u>é</u> minha)

Quadro 1: Síntese da classificação dos processos relacionais

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

³ Exemplo criado, pelo fato de não aparecer este tipo de processo no *corpus*.

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 anos⁴
 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.

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.

2. Pressupostos metodológicos

⁴ Exemplo adaptado do *corpus*

Este trabalho insere-se no paradigma qualitativo. Partindo do pressuposto de que “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVEZ-MAZZOTTI 1999, 139), é de natureza crítica. Apesar de não generalizar as interpretações, é capaz de sugerir como os dados, de nível micro (nível discursivo), podem estar relacionados ao macro (nível social) (FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, para chegar a essas relações, o trabalho conta com informações quantitativas, sendo denominado quali-quantitativo.

Por não ter objetivado avaliar a **prática** do orientador, mas o **discurso** dele sobre o seu papel, possibilitando espaço de reflexão sobre o seu próprio fazer, a geração dos dados foi promovida a partir da voz de seis orientadores: dois de uma universidade federal (Cláudia e Fátima), dois de uma universidade estadual (Paulo e Raquel) e dois de uma universidade privada (Rafaela e Consuelo), os quais receberam nomes fictícios para terem suas identidades preservadas. Todos atuam no Rio de Janeiro, por ser onde resido, facilitando a pesquisa.

Os dados que guiaram a análise surgiram das perguntas “Por que orienta?”, “Como você definiria a função do orientador nessa perspectiva?” e “Como se sente em relação a isso?”. Em seguida, procedi à 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, o que possibilitaria estudar possíveis identidades de projeto ou idiosincrasias⁵ na prática social “orientar”.

Apesar de terem surgido as categorias semânticas 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, neste artigo, abordo e discuto “o fazer do orientador”. Aqui, o *corpus* foi analisado via Sistema de transitividade, da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), e constitui-se das 23 orações cujos processos foram classificados como relacionais.

⁵ O dicionário Michaelis define assim: i.dios.sin.cra.si.a *sf* (*gr idiosyngkrasia*) **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 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=idiosincrasia>

3. Análise e discussão dos dados

Ao mapear os dados gerados para a pesquisa do mestrado (GUIMARÃES, 2011), procurei observar o que era recorrente nas escolhas léxico-gramaticais dos sujeitos e o que era idiossincrático, objetivando observar como se constitui o discurso do professor-orientador; se há uma “cartilha” a que seguem em sua função social. Uma porta de entrada para essa análise foi verificar os processos mais recorrentes, tanto por sujeito quanto por temas; e o agenciamento relacionado a esses processos, a fim de 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.

3.1. 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.

3.1.1. Os processos relacionais intensivos identificativos

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. Vejamos:

(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) (Raquel:06)	Primeiro que (orientar) <u>faz parte</u> ...eh: faz parte, da minha pessoa, né? <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>

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...),⁶ 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: (1) Um fazer complexo (Cláudia, Fátima e Raquel); (2) Uma constituição do trabalho docente (Fátima); (3) Uma constituição do sujeito de pesquisa (Raquel).

3.1.2. 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

⁶ Conforme o cotexto, 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.”

sujeito construiu significados através deste processo, já se pode antecipar que o orientador define seu papel a partir de atribuições.

Vejamos quais e como:

(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 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) <u>É</u> muito cansativo.</i>
(Fátima:06)	<i>mas a orientação também ... de estágio é orientação</i>
(Fátima:07)	<i>Eh (orientação) <u>é</u>: 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) <u>é</u> 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: (1) Atribuir características à visão e aos tipos de orientação (Fátima); (2) Atribuir características ao papel “orientar” (Paulo, Cláudia, Fátima e Consuelo); (3) Atribuir característica à sua escolha pela função orientar (Raquel)

3.1.3 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) vai tomar (=ter) várias identidades, qualquer que se queira, termo teórico pra eu dar, mas vai ter⁷ vários papéis ao longo do processo, né?</i>
(Cláudia:07)	<i>então (orientar) tem uma grande demanda.</i>
(Raquel:05)	<i>Olha. O orientador, ele tem três funções⁸</i>

Os três sujeitos que escolheram esses processos relacionaram o fazer do orientador a um papel atributivo. Segundo suas escolhas léxico-gramaticais, (1) o participante portador “orientador” tem papéis (atributos) subjetivos e opcionais

⁷ Descartei este processo por ter entendido que se trata de uma repetição para retomar o início da fala, marca de organização típica da oralidade.

⁸ Penso que trazer o cotexto 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?”

(Consuelo e Raquel); (2) O participante "orientar" tem um papel (atributo) pragmático (Cláudia).

3.1.4. Identidade de Projeto nos processos relacionais

Início 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 <u>ampla</u></i>

Em suas escolhas léxico-gramaticais, Fátima 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, conforme mapeado na tabela 1:

Identificador /Portador	Identificado /Atributo	Identificativos		Atributivos		Totais⁹	
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;	1	4%	4	17%	5	22%

⁹ 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.

	Caminhos; Funções;						
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

O ponto de relevância 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 subjetividade do fazer orientação:

Possessivos Atributivos	(Consuelo:07) mas eu não <u>tenho</u> assim um caminho só.
Intensivos Identificativos	(Cláudia:07) (orientar) <u>tem</u> uma grande demanda (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 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:

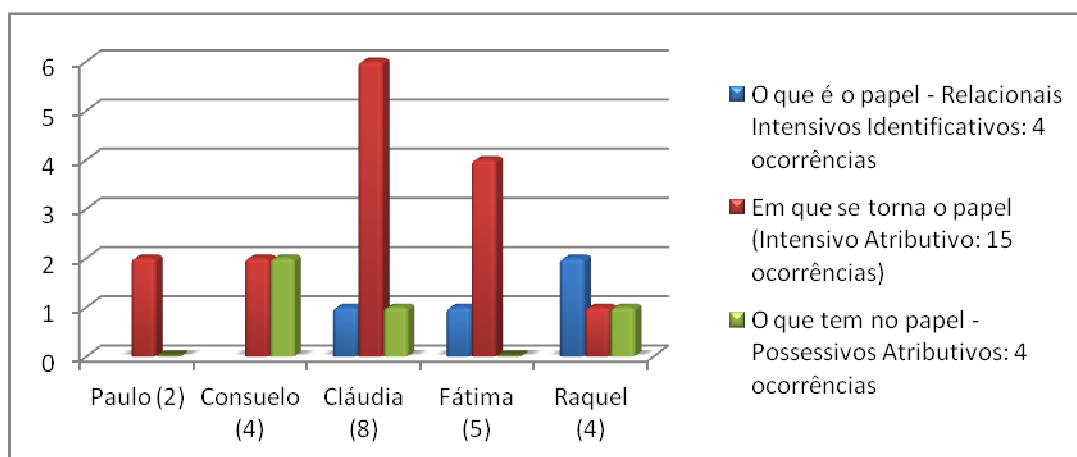


Gráfico 1: Mapeamento dos processos relacionais

Essa perspectiva quantitativa, representada no gráfico 1, possibilita-nos ver 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.

A partir dessas incidências encontradas no *corpus*, os achados responderam algumas perguntas para esta investigação: “como se dá a construção discursiva do orientador?”. As análises possibilitaram algumas interpretações, conforme visto em cada subseção deste tópico, e que retomo aqui de maneira capitulada, conforme tabela 2 a seguir:

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

A sumarização do que foi analisado desses tópicos não pretendeu ser simplista ou inflexibilizar a categorização dos achados; objetivou apenas mapear, do discurso desses sujeitos, o papel social do professor orientador de pesquisas de Mestrado. Assim, a conclusão a que se chega, neste enfoque analítico, é que parece haver uma associação desse papel ao papel do professor, mas de forma resignificada: 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.

Não apareço como uma nova voz, tampouco inovadora nestes achados. Mas pretendo descortinar, com o recurso do tratamento linguístico minucioso dos dados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), as brechas que possam apontar para transformações quanto ao tema orientação de dissertações de mestrado. Isso porque há que haver um espaço para pensar a importância das produções científicas, das atividades em pesquisa do aluno de mestrado, o que faz propício pensar o espaço da orientação da dissertação como possibilidade de análise dessa questão.

Assim, fica, dos recortes discursivos, um convite a novas pesquisas sobre o discurso do orientador, trazendo à baila não apenas sua voz, conforme a fala literal de um dos entrevistados em outro momento da entrevista, mas também contribuições

diretas e significativas aos estudos em Linguística e Linguística Aplicada, ouvindo as vozes do Sul, em suas realidades (MOITA LOPES 2008).

Referências

ALVEZ-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (orgs). *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIJK, T. A. V. *Discurso e Poder*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FLECHA, B. S. C. *Mestrandos à deriva: cadê o orientador?* Assembleia legislativa do Estado de Minas Gerais. Estudos temáticos, 2003. www.almg.gov.br/educacao/sobre.../mestrandos_a_deriva.pdf, Acesso em 27/05/2010.

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 conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional*. Vol. 16. Matruga, Rio de Janeiro, 2009, p.13-47.

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.

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 University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEM, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

LIMA-LOPES, R. E.; VENTURA, C. S. M. *A transitividade em português*. DIRECT Papers 55. 2008. p. 01-22.

LIMA-LOPES, R. E. de. *Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda*. (2001) Dissertação (Mestrado em Linguística). PUC-SP, SP.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (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.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (orgs.) *A Bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 135-163.