

## O ORIENTADOR E SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA PELO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Silvia Adelia Henrique GUIMARÃES

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ*

**Resumo:** A LDB prevê que a educação superior promova criticidade, reflexibilidade, correlação de saberes e incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica. Entretanto, pouco se ouve sobre essas questões a partir da voz do orientador de pesquisas acadêmicas. Neste sentido, o presente trabalho procura responder o que os orientadores têm a dizer sobre sua prática social. De caráter interpretativo, conta com dados gerados por orientadores de mestrado em Linguística/Linguística Aplicada no Rio de Janeiro. Pautada no Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLYDAY, 2004), a análise linguística possibilita a interpretação de 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. A pesquisa possibilitou ainda a discussão em torno de aspectos práticos (FAIRCLOUGH, 2001): a) a reflexão dos sujeitos sobre seus papéis e atribuições; e b) a atualização do aporte teórico, aplicado a um tema ainda pouco explorado.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Transitividade. Discurso do orientador. Mestrado.

## THE ADVISOR AND THEIR INTERPERSONAL RELATIONS: A DISCOURSE ANALYSIS USING THE TRANSITIVITY SYSTEM

**Abstract:** The LDB establishes that higher education should promote critical thinking, reflectivity, correlation of knowledge and encourage research and scientific investigation. However, little is heard about these issues from the voice of the advisor of academic research. In this sense, this paper attempts to answer what the advisors have to say about their social practice. Interpretive in nature, this research analyses data generated by advisors of master's degree programs in Linguistics/Applied Linguistics in Rio de Janeiro. By means of the Systemic Functional Linguistics Transitivity System (HALLYDAY, 2004) the linguistic analysis confirms the interpretation that advisors act on idiosyncrasy, and that the main social actors of this act are the advisor and the graduate students, in an asymmetrical power relation. The survey also allowed discussions on practical aspects (FAIRCLOUGH, 2001): a) the reflection of the subjects about their roles and responsibilities, and b) the update of the theoretical background, applied to a topic not yet largely explored.

**Keywords:** Systemic-Functional Linguistics. Transitivity System. Advisor's Discourse. Master's Degree Program.

## EL ASESOR Y RELACIONES INTERPERSONALES: UN ANÁLISIS DISCURSIVA REALIZADO POR EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD

**Resumen:** La LDB establece que la educación superior promueve la crítica, de reflexión, de correlación de conocimientos y el fomento de la investigación y la investigación científica. Sin embargo, se escucha muy poco sobre estos temas desde la voz que guía la investigación académica. En este sentido, el presente trabajo trata de responder a lo que los supervisores tienen que decir acerca de su práctica social. Carácter interpretativo, ha generado datos rectores de Maestría en Lingüística / Lingüística Aplicada en Río de Janeiro. Guiados en el Sistema de transitividad de Lingüística Sistémico Funcional (SFL) (HALLYDAY, 2004), el análisis lingüístico permite la interpretación de que el trabajo de guía en la idiosincrasia, y que los principales actores sociales que están haciendo el orientar y asesorar en relación poder asimétrica. La encuesta también permitió que la discusión en torno a los aspectos prácticos (Fairclough, 2001): a) la reflexión de los sujetos sobre sus funciones y responsabilidades; b) actualizar el marco teórico aplicado a un tema todavía relativamente inexplorado.

**Palabras clave:** Lingüística Sistémico Funcional. Sistema de transitividad. Discurso del consejero. Maestría.

### INTRODUÇÃO

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

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; MACHADO, 2006).

Os textos publicados por professores orientadores sugerem a necessidade de realização e divulgação de estudos sobre o tema (SAVIANI, 2006). Essa sinalização indica urgência de debates sobre o papel social desse profissional, a fim de, inclusive, sistematizar os problemas recorrentes e possibilitar lutas por soluções práticas. Portanto, o objetivo primeiro desta pesquisa foi “tocar no assunto”.

O segundo objetivo da pesquisa foi procurar os discursos que se repetiriam na fala desses orientadores, desmembrado em duas perguntas centrais: Apesar de não haver um protocolo específico a que devam seguir, haveria formas e procedimentos que se repetiriam na fala desses orientadores? Em que aspectos os discursos de destoariam?

Interpreto, portanto, que as temáticas várias que emergiram no *corpus* partiram de alguma necessidade que os orientadores pudessem ter de se posicionarem, de revelarem discursivamente algo do seu papel social. Oportunidade para usarem sua voz. E aqui, divulgamos uma delas: “as relações interpessoais dos orientadores” no cumprimento de suas funções. Considerei relevante essa categoria semântica pelo fato de não ter sido um tópico diretamente evocado pelas três perguntas feitas aos participantes, quais sejam: “Por que orienta?”, “Como definiria a função do orientador?” e “Como se sente em relação a isso?”. Assim sendo, os dados, organizados no campo semântico relações interpessoais, foram tratados linguisticamente pelo Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994) e discutidos à luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1999).

Para melhor organização da apresentação dos resultados, este artigo está dividido em seções. Em primeiro momento, apresento o aporte teórico que embasou a análise; em segundo momento, contextualizei o trabalho metodologicamente para, em seguida, apresentar e discutir os dados. Ao final, fiz algumas considerações, optando por não denominá-las “conclusão”, principalmente por seu caráter seminal, esperando, portanto, contribuir de maneira relevante às pesquisas nas Ciências da Linguagem.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Halliday, precursor da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante 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 o teórico, 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 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.<sup>1</sup>

Segundo Halliday (1994), a língua se organiza em torno de três formas principais de construção de sentido: a *ideacional* (ou reflexiva), a *interpessoal* (ou ativa) e a *textual*, as chamadas metafunções. A metafunção ideacional cumpre o propósito de entender a representação do mundo externo ou interno do falante; a metafunção interpessoal tem por objetivo entender as relações do falante; já a metafunção textual cumpre o objetivo de 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;<sup>2</sup> (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; FERNANDEZ, 2005).

O texto nessa perspectiva terá uma relação dialética com o contexto, mas também será realizado 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). Além dos fraseados, um conceito importante para a LSF é o *encaixamento*. Entendido como um mecanismo pelo qual uma oração desempenha uma função na estrutura de uma outra oração (HALLIDAY, 1994),

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Para ilustrar esse conceito, Ghio; Fernandez citam que a ação verbal durante o jogo de futebol é distinta da discussão sobre futebol no bar (2005, p.37).

o encaixamento cumpre um papel importante na análise de alguns dados, contribuindo para a ampliação da análise dos fraseados.

Por defender uma gramática que proponha categorias de base semântica, a LSF utiliza a oração como base de análise, entendendo-a como unidade principal (mesmo que muitas vezes recorra às orações encaixadas) 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. Esses processos serão aqui explicados pelo modelo teórico de Halliday (1994) e sua revisão/ampliação (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), mas exemplificados através do *corpus* desta pesquisa. Segundo as referências explicitadas, estes são os seis processos, todos eles determinados por uma circunstância:

- **processo material** é o processo de fazer. Nele pode haver um ator, uma meta, uma extensão e um beneficiário. Ex.: “*em geral* (circunstância) *eles* (ator) *fazem* (processo material) [*o trabalho*] (meta)”.
- **mental** é o processo do sentir, que pode apresentar um experienciador e um fenômeno para o processo. Ex.: “*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).
- **processo comportamental** é o processo de agir; tem um comportante e uma extensão/fenômeno. Ex.: “*pelas conversas que eu* (comportante) *tenho* (processo comportamental) *com meus colegas* (extensão)”.
- **verbal** é o processo do dizer; tem um dizente e um alvo. A verbiagem é a mensagem propriamente dita. Ex.: “*eu* (dizente) *diria* (processo verbal) *que setenta por cento são boas são boas pesquisas* (verbiagem)”.

- **processo existencial** é o processo de existir. Nele, há um participante/existente: “e aí tem (processo existencial) o sistema CAPES (existente)”.
- **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. Ele opera 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). Nos processos relacionais, cada uma dessas três categorias, a saber, Intensiva, Circunstancial e Possessiva, pode 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”. 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.

A LSF tem sido um modelo linguístico usado nas análises de práticas sociais<sup>3</sup> inclusive pela Análise Crítica do Discurso (ACD). Para a Análise Crítica do Discurso, a relação entre linguagem e sociedade é interna e dialética: as estruturas sociais tanto informam como também são informadas pelos textos, possibilitando que o discurso influencie na transformação ou reprodução de tais estruturas (FAIRCLOUGH, 2001).

A ACD trabalha situações discursivas cuja aplicação seja de relevância prática para a sociedade, tais como o discurso do educador, do profissional da saúde, dos políticos, das

---

<sup>3</sup> A expressão práticas sociais será usada neste trabalho para designar todas as construções discursivas que emanam do viés da interação, já que este aporte teórico entende que o discurso molda e é moldado pelas diversas relações, principalmente as de poder.

minorias – e tantos outros grupos –, relacionando as micro às macrointerações. Isso porque o discurso realiza um trabalho ideológico, ou seja: toda fala está carregada de representações ideológicas, revelando uma ideologia histórica e contextualmente localizada.<sup>4</sup> Sendo assim, a análise do discurso é interpretativa e explanatória, depreendendo questões a partir desses contextos, não podendo, portanto, afirmar uma verdade absoluta e inexorável, mas com possibilidades interpretativas e também de transformações (FAIRCLOUGH; WODAK, p. 271-280, *apud* DIJK, 2010, p. 115).

O caráter interpretativo da ACD, somado ao postulado às ferramentas descritivas da LSF possibilita, portanto, que as análises deixem o campo dos simples comentários, para ganhar consistência científico-metodológica (FAIRCLOUGH, 2003).

## 2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho insere-se no paradigma qualitativo. É de natureza crítica, já que entende que “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVEZ-MAZZOTTI 1999, p. 139). 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.

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.

---

<sup>4</sup> O termo *ideologia* não é conceituado na ACD de forma definitiva. As situações e contextos podem revelar ideologias, já que são também representações dos aspectos desse mundo. Nesse sentido, as ideologias contribuem para o estabelecimento e a manutenção das relações de poder, dominação e exploração (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). À ideologia cabe 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” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

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” (ou derivadas: orientação, orientador...) e pronomes substantivos. A partir da seleção das orações, agrupei-as por campos semânticos, organizando o *corpus* em categorias discursivas, o que possibilitaria estudar possíveis identidades de projeto ou idiosincrasias<sup>5</sup> nessa prática social.

Os dados da pesquisa foram divididos e analisados a partir de fraseados. Cada fraseado recebeu o nome do sujeito discursivo, adicionado de dois-pontos e um número, de 01 em diante. Assim, tive, por exemplo: (Consuelo 012), que representa o décimo segundo fraseado do sujeito denominado Consuelo.

Após dividir as respostas em nível de fraseados, os dados foram organizados em campos semânticos, como mencionado no parágrafo anterior. Na pesquisa, encontramos seis principais categorias semânticas, quais foram: 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 a categoria “Suas relações interpessoais”. Esta categoria englobou 47 ocorrências compositoras do presente *corpus*, cujo tratamento deu-se pelo já explicitado Sistema de Transitividade.

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 *corpus*, elas foram essenciais para a construção de sentidos da oração principal.

O procedimento metodológico aqui descrito contribui para o estudo proposto, ajudando a responder as perguntas e instigar reflexões.

---

<sup>5</sup> O dicionário Michaelis define assim: i.dios.sin.cra.si.a *sf* (*gr idiosykrasia*) **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 situarem discursivamente o seu fazer interpessoal, os sujeitos desta pesquisa relacionaram seu papel basicamente ao Outro-aluno. Os dados sugerem que eles estabelecem esta relação orientador-aluno como uma relação sumária na função orientar, já que foi a categoria que mais agrupou processos nas questões não evocadas (47 ocorrências, representando 29% do total do *corpus*). Aqui analiso separadamente cada processo.

#### 3.1. O OUTRO NOS PROCESSOS MENTAIS

Os processos mentais foram os mais recorrentes nas escolhas dos seis sujeitos desta pesquisa (19 ocorrências), representando 40% dos processos utilizados. Neles os sujeitos “sabem” sobre o Outro-aluno, conforme tabela 1.

Tabela 1: Resumo das subcategorias dos processos mentais por sujeito. Fonte: Guimarães, 2011.

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

As análises que se seguem mostram detalhadamente os três subtipos de processos mentais: os cognitivos, os de afeição e os de percepção.

##### 3.1.1. Os mentais cognitivos

Dos 19 processos mentais que se referiam às relações interpessoais, 11 foram de cognição (58% das ocorrências). Apresento, na tabela 2, alguns exemplos para análise pontual, reiterando que os processos cognitivos “achar” ganham, em toda a análise, o valor de “pensar”, “considerar”.

Tabela 2: Exemplos de Mentais cognitivos. Fonte: Guimarães, 2011

REFERÊNCIA	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(Rafaela:09)	Então <u>acho</u> [[que na verdade o meu papel vai se desdobrando dependendo do do do aluno
(Rafaela:12)	outros que <u>precisam</u> de um empurrão
(Paulo:17)	Ele <u>quer</u> queimar etapas.
(Paulo:18)	Ele <u>espera</u> , espera [[que essa orientação seja TUDO pra ele.
(Consuelo:10)	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,
(Consuelo:11)	Eu <u>acho</u> [[ que (orientar) é muito afetivo também
(Consuelo:12)	o interpessoal ali tem que funcio-[[ você não pode NÃO <u>gostar</u> do seu orientador acho que- ou de um orientando
(Cláudia:19)	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

Das onze orações principais que apresentavam processos mentais cognitivos, o experienciador foi o aluno em três ocorrências. Em duas delas, encontram-se fenômenos que atribuem sentidos de dependência ao aluno: (Rafaela:12) e (Paulo:18). A terceira 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) (Consuelo:12). Os demais processos tiveram os fenômenos atribuídos às orações encaixadas.

Quatro das cinco ocorrências de orações encaixadas revelam a extensão na própria oração principal. Elas sugerem mais uma vez que o orientador “sabe” sobre seu papel, seja materializando, classificando, ou sentindo. O recorte (Paulo:18) é um desses exemplos e mostra que o orientador “sabe” em nome do aluno.

De acordo com estes dados, o aluno parece ser colocado em situação de dependência, mesmo quando o experienciador é o aluno, como em “ele crescendo com o que eu to ensinando” (Cláudia:19).<sup>6</sup> O aluno também é avaliado de forma negativa, mesmo quando

<sup>6</sup> Aqui, não considerei 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”.

cumprir um papel ativo, como em “(ele) quer queimar etapas”<sup>7</sup> (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 a) depende do fazer do orientador (Rafaela, Paulo, Consuelo e Cláudia); b) quando atua, o faz de forma equivocada (Paulo); c) possa confiar em seu orientador (Consuelo).

Os mentais cognitivos dão pistas para a construção da identidade discursiva dos orientadores aqui pesquisados. Vejamos o que os demais processos indicam, nas subseções que seguem.

### 3.1.2. Os mentais de afeição

Foram encontradas 5 ocorrências de processos mentais de afeição neste campo semântico. Estão nas falas de Rafaela (1), Paulo (2) e Cláudia (2). A diferença entre as aparições dos atores sociais professor-orientador e aluno nos processos de afeição é que, aqui, eles revelam como se sentem em relação às possibilidades de desdobramentos dessas relações. Vejamos a tabela 3 que segue.

Tabela 3: Os mentais de afeição. Fonte: Guimarães, 2011

REFERÊNCIA	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(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)	<i>Na verdade isso (se sentir refém do tempo do aluno) <u>angustia</u> (afeição) [[mas não é o fator mais importante =</i>
(Paulo:18)	<i>(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)	<i>Agora de uma maneira geral eu me <u>sinto</u> feliz [[por ver esse processo de engajamento dos alunos né (afeição)</i>
(Cláudia:21)	<i>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>

<sup>7</sup> A construção de sentido de “queimar etapas” como algo negativo está no contexto 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.<sup>8</sup>

Das cinco ocorrências referentes aos mentais de afeição, quatro apresentam o orientador como o experienciador e uma, o aluno. Nas ocorrências em que o experienciador é o Orientador, o fenômeno (encontrado nas orações encaixadas) confirma (Claudia:20, Claudia:21), classifica (Paulo:17) e justifica (Cláudia:21) o sentimento do orientador. Já na única ocorrência em que o aluno é o experienciador, o sujeito discursivo orientador *atribui* sentimento ao aluno (“ele muitas vezes está preocupado” (Paulo:18)), o que sugere o lugar desse orientador: o lugar do conhecimento, que “sabe” sobre o orientando, a ponto de “falar em seu nome”.

Nessas cinco ocorrências temos, portanto, um orientador que representa seu fazer por meio de sentimentos mais positivos do que negativos: a) Sente positivamente as conquistas do seu fazer (Rafaela e Cláudia); b) Sente o desafio do seu fazer (Cláudia); c) Sente a angústia do seu fazer (Paulo).

Os processos mentais de afeição, assim como os de cognição, contribuem para a identificação do orientador no centro desse processo. Prossigamos na análise.

---

<sup>8</sup> 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.

### 3.1.3. Os mentais de percepção

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

Tabela 4: Os mentais de Percepção. Fonte, Guimarães, 2011.

<b>REFERÊNCIA</b>	<b>EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS</b>
<b>(Rafaela:10)</b>	<i>Mas no geral eu <u>tento ver</u> aonde que aquele aluno está, no seu próprio momento acadêmico</i>
<b>(Paulo:13)</b>	<i>a orientação me <u>interessa</u> muito como trabalho, como perspectiva de relação com o aluno</i>
<b>(Cláudia:18)</b>	<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 a) Observar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo (Rafaela e Cláudia); e relacionar-se com o aluno para propiciar esse desenvolvimento (Paulo).

Assim como os processos mentais analisados nas subseções anteriores, os processos mentais de percepção também ratificam a interpretação de que o professor-orientador cumpre seu papel junto com o outro-aluno, contudo, em uma relação assimétrica. A conclusão que se segue, referente à subseção destinada aos processos mentais, contribui para a organização das interpretações que fizemos até aqui.

### 3.1.4. Algumas considerações sobre os processos mentais no *corpus*

O mapeamento dos processos mentais analisados nas subseções anteriores possibilita a criação de um panorama de como pensam esses sujeitos discursivos, conforme a tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Resumo dos processos mentais por sujeito

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%	

A análise desses dados revela o posicionamento dos sujeitos no cumprimento de seu papel social, que parece ser, resumidamente: a) um papel que se cumpre primariamente em sua relação com o aluno; b) um papel que se cumpre com um aluno dependente da experiência, do saber e da coerência do orientador; e c) um papel constituído de subjetividade e de afetividade: um orientador que “sente” o seu fazer.

Desencadeio esta análise, partindo para os demais tipos de processos, para, afinal, proceder às demais interpretações.

### 3.2. 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 desses processo no *corpus*, já que aparecem significativamente apenas nas “Relações interpessoais”, o que leva a algumas interpretações possíveis: a) o orientador pensa o seu fazer em relação ao outro (conforme seção anterior) e comporta-se de acordo com o seu pensar; e b) o orientador acredita em uma postura hierárquica em relação ao aluno e comporta-se de acordo com essa hierarquia.

A partir do mapeamento dos participantes e suas escolhas léxico-gramaticais, conforme tabela 6, podemos chegar a algumas construções de sentido possíveis neste tópico, principalmente pela escolha dos processos.

Tabela 6: Mapeamento dos participantes nos processos comportamentais

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

Vejamos alguns exemplos na tabela 7 abaixo, antes das conclusões:

Tabela 7: Os processos comportamentais. Fonte: Guimarães, 2011.

RECORTE	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(Rafaela:14) (Rafaela:15) (Rafaela:16) (Rafaela:17)	Eu <u>tenho que instigar</u> ele, eu <u>tenho que é direcionar</u> ele, às vezes eu <u>tenho que abrir</u> os olhos dele <u>Fico torcendo</u> pelo aluno, né, acabar bem
(Paulo:21) (Paulo:23)	ele <u>leva</u> um tempo enorme pra ter sensibilidade pra isso (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> ( <u>busco criar</u> ) realmente o nosso grupo de pesquisa
(Fátima: 16)	Eu não vê:jo, não me <u>colo:co</u> ... para os meus alunos como alguém que TEnha o mapa da mina

A partir dos dados, interpretamos que: a) o aluno é discursivamente negativizado nessa relação, mesmo quando é agente na forma gramatical, como em “leva um tempo enorme pra ter sensibilidade pra isso” (Paulo:21); b) 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); c) 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; e d) 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: a) o orientador assume o processo de desenvolvimento

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

Os processos comportamentais confluem para as interpretações dos fraseados organizados em torno dos processos mentais, já analisados. As considerações que seguem organizam os achados gerais dos processos comportamentais deste *corpus*.

### 3.2.1. Algumas considerações sobre os processos comportamentais no *corpus*

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 – respectivamente.

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. Isso 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.<sup>9</sup>

Vejamos a tabela 8:

Tabela 8: Resumo dos processos comportamentais por sujeito

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%	

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

---

<sup>9</sup> Agradeço tanto à minha orientadora, Dra Gisele de Carvalho e à prof. Dra. Anna Elizabeth Balocco pelas discussões que contribuíram para estas considerações.

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. Este parece ter sido principal diferencial em relação aos demais processos. As subseções que seguem retratam os demais tipos de processos.

### 3.3. 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”. Vejamos os exemplos na tabela 9 abaixo:

Tabela 9: Processos relacionais. Fonte: Guimarães, 2011.

REFERÊNCIA	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(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> <sup>10</sup>
(Paulo:13)	<i>Todo início de orientação <u>é</u> 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 tabela 10).

---

<sup>10</sup> 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.

Tabela 10: Mapeamento dos participantes nos processos relacionais

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

Esse mapeamento permite a interpretação de que o fazer do orientador em relação ao aluno é tanto idiossincrático quanto multifacetado. Idiossincrático porque, como se vê nos dados, cada sujeito discursivo apresenta-se na léxico-gramática como compensador das dificuldades que encontra no processo de orientação; e multifacetado, porque cada um deles apresenta-se discursivamente como assumindo e desempenhando diversas funções ao longo dessa relação. Os processos relacionais utilizados neste campo semântico foram intensivo identificativo (1), intensivo atributivo (1) e possessivos atributivos (4), o que revela que os atributos são os que mais permeiam essa relação – de posse – com o outro.

A tabela 11 explica como os sujeitos se relacionam semanticamente com o outro.

Tabela 11: Resumo dos processos relacionais por sujeito

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%	

Em suma, pode-se interpretar que nos processos relacionais, os sujeitos se colocam discursivamente em uma relação de possuidor e possuído.

### 3.3.1. Algumas considerações sobre os processos relacionais no *corpus*

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 na tabela 12 abaixo, que foram analisados no campo “fazer” do orientador:

Tabela 12: Os processos relacionais. Fonte: Guimarães, 2011

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

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 na tabela 14 a seguir.

Tabela 14: Os processos relacionais. Fonte: Guimarães, 2011

REFERÊNCIA	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(Paulo:14)	<i>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 <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>

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 *corpus* desta pesquisa.

Apesar de os processos relacionais surgirem menos que outros processos, como os mentais e os comportamentais, as escolhas léxico-gramaticais estão marcadas de sentido que ampliam tanto as análises já realizadas pelos outros processos, quanto pelos processos que seguiram analisados.

### 3.4. OS PROCESSOS MATERIAIS

Considere 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 na tabela 15.

Tabela 15: Mapeamento dos participantes nos processos materiais

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

Os exemplos expostos na tabela 16 abaixo possibilitarão uma visão mais detalhada:

Tabela 16: Os processos materiais. Fonte: Guimarães, 2011

REFERÊNCIA	EXEMPLOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(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 <u>fazer</u> 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>you <u>tem</u> que <u>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><sup>11</sup> com o aluno.</i>

Considerar os processos materiais, possibilita interpretar que neles o orientador é colocado como aquele que atua em relação ao aluno (pressiona, ajuda, faz), o que ocorre em cinco das onze ocorrências. 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

<sup>11</sup> Andar, aqui entendido como “fazer/desenvolver trabalho com”.

orientadores. Há ainda o agenciamento do orientador quanto à formação de grupos de pesquisa. Nesses processos, que surgem três vezes no *corpus*, o aluno deixa de ser visto como tal e passa a ser discursivamente tratado como o componente de um grupo de futuros pesquisadores (como em Cláudia:14). Mesmo recebendo o valor de aprendiz de pesquisador, algumas ocorrências apontam o aluno como o orientando como o Ator do processo; contudo, a oração encaixada amplia esse sentido, mostrando que esse aluno age com motivação equivocada para a inserção em pesquisa (Paulo:10).

A análise dos recortes possibilita o esquema representado pela tabela 17.

Tabela 17: Mapeamento dos Atores Sociais nos processos materiais

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

Apesar de a tabela 17 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.

Estas reflexões levam a pensar sobre a identificação destes sujeitos a partir de suas vozes. Além disso, permitiu observar o que se apresentaria de identidade de projeto, conforme passo a abordar a seguir.

#### 3.4.1. 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 (vide tabela 18):

Tabela 18: Os processos e sua contribuição para a identidade de projeto

REFERÊNCIA	DADOS EXTRAÍDOS DO CORPUS
(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;<sup>12</sup> e b) o orientador reconhece discursivamente que pode estar equivocado em alguns apontamentos de caminhos.

### 3.4.2. Algumas considerações sobre os processos materiais no *corpus*

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

---

<sup>12</sup> 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.

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, na tabela 19 abaixo.

Tabela 19: Resumo dos processos materiais por sujeito

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%	

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva dos objetivos centrais da pesquisa de mestrado (mapear o campo social orientar), essas abordagens espontâneas, de temas que não haviam sido evocados linguisticamente nas perguntas formuladas aos participantes, revelariam os temas/questões importantes do ponto de vista dos próprios atores desse fazer, e não de quem os vê de fora. O resultado foi realmente revelador: no tema discursivamente evocado, conforme mostrado na dissertação (GUIMARÃES, 2011), os processos que mais aparecem são os relacionais (45%). Contudo, nos campos semânticos não evocados, a maior incidência dos processos é dos mentais (38% do *corpus* total da pesquisa mencionada).

Tal resultado levou-me a deter-me em um dos campos semânticos não evocados: as relações interpessoais, o que também levou a outros achados, aqui publicados: nas relações interpessoais, os sujeitos da pesquisa: (I) parecem relacionar-se prioritariamente com os alunos, independentemente da instituição em que atuam; (II) marcam uma relação assimétrica de poder com o aluno; e (III) descrevem seu fazer como complexo, devido a novas demandas marcadas pela passividade do aluno.

Com o recurso do tratamento linguístico minucioso dos dados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), podemos descortinar 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 do aluno de mestrado, o que torna 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, jogando luz sobre sua voz, 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, F. *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, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

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](http://www.almg.gov.br/educacao/sobre.../mestrandos_a_deriva.pdf), Acesso em 27/05/2010.

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

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Manual de Linguística Sistêmico Funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y Hasan - Aplicaciones a La lengua española*. Santa Fé. Universidad Nacional Del Litoral, 2005.

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.

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.

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.

**Silvia Adelia Henrique GUIMARÃES**

Doutoranda em Letras pela UERJ e portadora do título de Mestre em Linguística, também pela UERJ (2011), é graduada em Letras pela Universidade do Grande Rio (2003). Coursou pós-graduação em nível de especialização tanto em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2005), quanto em Elaboração Curricular e Prática Docente na Educação Básica, UERJ (2009). Como professora regente na Rede Municipal do Rio de Janeiro demonstra especial interesse pelo produção discursiva e textual dos alunos das diversas periferias do município e pelos contextos dessa produção.