

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Karla Daniele de Souza Araújo

A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: Espaço para o encontro, a mudança e
a abertura do ser

Recife
2018

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO

A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: Espaço para o encontro, a mudança e a abertura do ser

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Hennes Sampaio

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

- A663a Araújo, Karla Daniele de Souza
A atividade de orientação acadêmica: espaço para o encontro, a mudança e abertura do ser / Karla Daniele de Souza Araújo. – Recife, 2018.
187 f.: il.
- Orientadora: Maria Cristina Hennes Sampaio.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.
- Inclui referências e apêndices.
1. Orientação acadêmica. 2. Análise dialógica do discurso. 3. Hermenêutica da facticidade. 4. Ergologia. I. Sampaio, Maria Cristina Hennes (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-106)

KARLA DANIELE DE SOUZA ARAÚJO

**A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: Espaço para o
encontro, a mudança e a abertura do ser**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGÜÍSTICA.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 8/3/2018:

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Hennes Sampaio
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Doris de Arruda Carneiro da Cunha
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto
LETRAS - UFPE

Pro^a. Dr^a. Elizabeth Brait
LINGÜÍSTICA - USP

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner
FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO - UFPE

AGRADECIMENTOS

Por alguma razão, sempre gostei de ler os agradecimentos em teses e dissertações que examinava. Talvez porque ali enxergasse a caminhada do pesquisador, porque ali – aqui – deixamos de lado a primeira pessoa do plural e emergimos como sujeitos, exaustos de um trabalho que é tão prazeroso e tão dolorido. Agradeço, então, a nomes, que são vozes, que foram abraços e aulas, e que perpassam, mesmo sem saber, essa pesquisa:

à presença de todo dia, Pietro, Heitor e Pedro, que foram combustível para as horas na frente do computador e descanso nas horas de desligá-lo da tomada; que compreenderam, apoiaram, leram Heidegger comigo e brincaram com massa de modelar enquanto eu escrevia;

à presença de toda vida, Fernando e Verônica, meus pais, que contavam para todo mundo que eu estava terminando o doutorado desde o primeiro ano de curso;

à família toda, rede de apoio, que torna tudo mais fácil: Dona Dina, Nando, Milka, Helena, Leo;

à Professora Doutora Maria Cristina Hennes Sampaio, que transformou um projeto sem pé nem cabeça numa jornada pela filosofia da linguagem. Todas as leituras, aulas, e-mails e skypes estão nessa tese;

às participantes da pesquisa, Sofia e Flávia, que tão gentilmente abriram seus arquivos, seu escritório, sua casa, seus textos para mim, sem nem me conhecer, permitindo que tudo isso acontecesse;

às professoras Maria Inês Campos e Dóris Cunha, pela leitura generosa que fizeram à época do exame de qualificação, que apontou caminhos importantes para essa pesquisa;

aos professores do PPGL, ativos e aposentados, interlocutores há 18 anos, que desde a graduação acenderam em mim a ideia de que eu nunca poderia parar de estudar; em especial Angela Dionisio, Judith Hoffnagel e Beth Marcuschi, eternas orientadoras.

Deixar-ser é libertar tudo quanto é para o vigor de sua própria essência. Deixar-ser é poupar (*schonen*), não no sentido de não usar, mas no sentido de cuidar com atenção e carinho. Deixar-ser é deixar repousar em sua própria essência, através do desvelo que custodia e salvaguarda. (MARTIN HEIDEGGER, 2006a)

RESUMO

No contexto do curso de Mestrado, a relação que se estabelece entre orientando e orientador pode ter várias configurações, o que motiva o questionamento: de que forma a orientação acadêmica pode promover espaços de construção de conhecimentos na formação do orientando? Para investigar essa questão, recorreremos a duas frentes teóricas. Por um lado, a filosofia da linguagem de Bakhtin (1988, 1997) e a hermenêutica da facticidade de Heidegger (2003, 2012a), que se entrelaçaram, permitindo-nos observar a história que os sujeitos constroem discursivamente. Recorreremos também à Ergologia (SCHWARTZ, 1998 e FAÏTA, 2002), através da qual trabalhamos a noção de orientação acadêmica como atividade. Participaram da pesquisa uma professora do PPGL da UFPE, juntamente com uma de suas orientandas de mestrado. O *corpus* analisado foi formado pela transcrição de três sessões de orientação acadêmica; entrevistas semiestruturadas feitas com as participantes; e versões da dissertação da orientanda. Observamos, respaldados pela Ergologia, que a atividade de orientação impeliu os sujeitos a lidar com questões institucionais e pessoais, através das normas que regulam suas funções. Identificamos cinco normas antecedentes, postas pelo Regimento do PPGL, que geraram ações de renormalização singulares, fundidas às individualidades dos sujeitos. Dois valores institucionais emergiram na atividade: o *compromisso com a formação do pesquisador* e a *produtividade acadêmica*. Dentre os valores pessoais, identificamos a busca pela *autonomia* como um imperativo importante para a orientanda; enquanto as ações da orientadora destacaram o valor do cuidado; como dupla, ambas demonstraram o valor da *colaboração*, da responsabilidade compartilhada. No plano da análise dialógica, tomamos o espaço e a temporalidade como caminhos para a escuta atenta dos discursos das participantes, apoiando-nos nos conceitos de exotopia e cronotopia. Pela noção de exotopia, vimos o gesto exotópico de acabamento da orientadora, tanto sobre a escrita da orientanda como em relação ao seu amadurecimento pessoal. Analisando os enunciados da orientadora, identificamos comentários a) sobre a estrutura do texto, b) sobre o conteúdo e a organização da pesquisa, c) de confrontação, d) de elogio, e) com indicações teóricas, e f) com sugestão de análise. Ainda que o comentário de elogio seja o mais confortável, foi na tensão que se deu a maior contribuição da orientação. Esse sentido pode ter um acento negativo, de autocracia e silenciamento, mas aqui vimos a tensão como pluralidade e possibilidade de mudança. Isso só é possível se houver um princípio de escuta à palavra do outro, fundado sobre o diálogo e guiado pela ética do ato responsável. Por sua vez, as

respostas da orientanda evidenciaram um progressivo desenvolvimento na interpretação do objeto de estudo sob a sua perspectiva. Junto à voz da orientanda, o discurso de autoridade apareceu de modo bastante marcado através da referência teórica, indicando o reconhecimento e assimilação da palavra de autoridade. Por outro lado, vimos a exposição da palavra interna da orientanda como uma busca pela fala autêntica, que representa o sujeito em sua historicidade.

Palavras-chave: Orientação acadêmica. Análise dialógica do discurso. Hermenêutica da facticidade. Ergologia.

ABSTRACT

In the context of the Master's course, the relationship established between the student and the supervisor can have several configurations, which motivates the questioning: in what way can academic orientation promote spaces for building knowledge in the formation of the student? To investigate this question, we have recourse to two theoretical fronts. On the one hand, Bakhtin's philosophy of language (1988, 1997) and Heidegger's hermeneutics of facticity (2003, 2012a) have become intertwined, allowing us to observe the story that the subjects construct discursively. We also refer to Ergology (SCHWARTZ, 1998 and FAÏTA, 2002), through which we work on the notion of academic orientation as an activity. Participated in the research a teacher of the PPGL of the UFPE, along with one of her masters student. The *corpus* analyzed was formed by the transcription of three sessions of academic orientation; semi-structured interviews with participants; and versions of the dissertation of the student. We observed, supported by Ergology, that the activity of orientation impelled subjects to deal with institutional and personal issues, through the norms that regulate their functions. We identified five antecedent norms, set by the PPGL Rules, that generated singular renormalization actions, fused to the subjects individualities. Two institutional values emerged in the activity: the commitment to the researcher's training and academic productivity. Among personal values, we identify the search for autonomy as an important imperative for the student; while the actions of the supervisor highlighted the value of care; as a pair, both demonstrated the value of collaboration, of shared responsibility. At the level of dialogical analysis, we take the space and the temporality as ways to attentively listen to the participants' discourses, relying on the concepts of exotopy and chronotopy. Through the notion of exotopy, we saw the finishing exotopic gesture of the supervisor, as much on the writing of the student as on its personal maturation. Analyzing the statements of the supervisor, we identified comments a) about the structure of the text, b) about the content and organization of the research, c) of confrontation, d) of praise, e) with theoretical indications, and f) with suggestion of analysis. Although the comment of praise is the most comfortable, it was in the tension that gave the greatest contribution of the orientation. This sense may have a negative accent, of autocracy and silencing, but here we see the tension as plurality and possibility of change. This is only possible if there is a principle of listening to the word of the other, based on dialogue and guided by the ethics of the responsible act. In turn, the responses of the student showed a progressive development in the interpretation of the object of study

from its perspective. With the voice of the student, the discourse of authority appeared quite markedly through the theoretical reference, indicating the recognition and assimilation of the word of authority. On the other hand, we have seen the exposition of the inner word of the student as a search for authentic speech, which represents the individual in his historicity.

Key words: Academic orientation. Dialogical discourse analysis. Hermeneutic of facticity. Ergology.

RESUMEN

En el contexto del curso de Maestría, la relación que se establece entre orientando y orientador puede tener varias configuraciones, lo que motiva el cuestionamiento: ¿de qué forma la orientación académica puede promover espacios de construcción de conocimientos en la formación del orientando? Para investigar esta cuestión, recurrimos a dos frentes teóricos. Por un lado, la filosofía del lenguaje de Bakhtin (1988, 1997) y la hermenéutica de la facticidad de Heidegger (2003, 2012a), que se entrelazaron, permitiendo observar la historia que los sujetos construyen discursivamente. También recurrimos a la Ergología (SCHWARTZ, 1998 y FAITA, 2002), a través de la cual trabajamos la noción de orientación académica como actividad. Participaron de la investigación una profesora del PPGL de la UFPE, junto con una de sus orientandas de maestría. El *corpus* analizado fue formado por la transcripción de tres sesiones de orientación académica; entrevistas semiestructuradas hechas con las participantes; y las versiones de la disertación de la orientanda. Observamos, respaldados por la Ergología, que la actividad de orientación impulsó a los sujetos a lidiar con cuestiones institucionales y personales, a través de las normas que regulan sus funciones. Identificamos cinco normas precedentes, puestas por el Reglamento del PPGL, que generaron acciones de renormalización singulares, fundidas a las individualidades de los sujetos. Dos valores institucionales surgieron en la actividad: *el compromiso con la formación del investigador y la productividad académica*. Entre los valores personales, identificamos la búsqueda por la *autonomía* como un imperativo importante para la orientanda; mientras que las acciones de la orientadora destacaron el valor del *cuidado*; como doble, ambas demostraron el valor de la *colaboración*, de la responsabilidad compartida. En el plano del análisis dialógico, tomamos el espacio y la temporalidad como caminos para la escucha atenta de los discursos de las participantes, apoyándonos en los conceptos de exotopía y cronotopía. Por la noción de exotopía, vimos el gesto exotópico de acabamiento de la orientadora, tanto sobre la escritura de la orientanda como en relación a su maduración personal. En el análisis de la enunciación de la orientadora, identificamos comentarios a) sobre la estructura del texto, b) sobre el contenido y la organización de la investigación, c) de confrontación, d) de elogio, e) con indicaciones teóricas, y f) con sugerencia de análisis. Aunque el comentario de elogio es lo más confortable, fue en la tensión que se dio la mayor contribución de la orientación. Este sentido puede tener un acento negativo, de autocracia y silenciamiento, pero aquí vimos la tensión como pluralidad y posibilidad de cambio. Esto sólo es posible si hay un principio

de escucha a la palabra del otro, fundado sobre el diálogo y guiado por la ética del acto responsable. Por su parte, las respuestas de la orientanda evidenciaron un progresivo desarrollo en la interpretación del objeto de estudio bajo su perspectiva. Junto a la voz de la orientanda, el discurso de autoridad apareció de modo bastante marcado a través de la referencia teórica, indicando el reconocimiento y asimilación de la palabra de autoridad. Por otro lado, vimos la exposición de la palabra interna de la orientanda como una búsqueda por el habla auténtica, que representa al individuo en su historicidad.

Palabras clave: Orientación académica. Análisis dialógico del discurso. Hermenéutica de la facticidad. Ergología.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trecho de entrevista com Sofia.....	71
Quadro 2 - Trecho de entrevista com Sofia.....	73
Quadro 3 - Trecho de entrevista com Sofia.....	73
Quadro 4 - Trecho de entrevista com Flávia	74
Quadro 5 - Trecho da Orientação 1	75
Quadro 6 - Trecho de entrevista com Sofia.....	76
Quadro 7 - Trecho da Orientação 1	76
Quadro 8 - Trecho da Orientação 1	76
Quadro 9 - Trecho de entrevista com Flávia	78
Quadro 10 - Trecho de entrevista com Flávia	81
Quadro 11 - Trecho de entrevista com Flávia	82
Quadro 12 - Trecho de entrevista com Sofia.....	83
Quadro 13 - Trecho da Orientação 1	85
Quadro 14 - Trecho da Orientação 3	87
Quadro 15 - Trecho da Orientação 2	87
Quadro 16 - Trecho da Orientação 3	87
Quadro 17 - Trecho da Orientação 2	88
Quadro 18 - Trecho da Orientação 1	89
Quadro 19 - Trecho da Orientação 3	89
Quadro 20 - Trecho da Orientação 1	90
Quadro 21 - Dissertação versão n.10; comentário 29.....	97
Quadro 22 - Dissertação 10; comentário 37	98
Quadro 23 - Trecho da Entrevista com Flávia.....	99
Quadro 24 - Dissertação versão n.1; comentários 4, 57	100
Quadro 25 - Dissertação versão n.10; comentários 2, 3	101
Quadro 26 - Dissertação versão n.8; comentários 3, 14, 21	101
Quadro 27 - Trecho da dissertação versão n.8, p.9	102
Quadro 28 - Trecho da dissertação versão n.9, p.11	102
Quadro 29 - Comparativo das versões 8 e 9 da dissertação	102
Quadro 30 - Dissertação versão n.9; comentário 6.....	103
Quadro 31 - Trecho da dissertação versão final, p.11	104
Quadro 32 - Dissertação versão n.1; comentários 2, 20, 21, 23, 25	104

Quadro 33 - Dissertação versão n.10; comentários 8, 12, 13, 14, 15, 16, 19	106
Quadro 34 - Trecho da entrevista com Sofia	108
Quadro 35 - Trecho da Orientação 1	108
Quadro 36 - Trecho da Orientação 1	109
Quadro 37 - Trecho da Orientação 1	110
Quadro 38 - Trecho da entrevista com Sofia	110
Quadro 39 - Trecho da entrevista com Sofia	112
Quadro 40 - Dissertação versão n.1; comentários 30, 35, 45, 48, 63	113
Quadro 41 - Dissertação versão n.1, comentários 6, 8, 9, 19, 22, 26, 36, 52, 66, 67	116
Quadro 42 - Comentários e trechos da dissertação versão n.1	116
Quadro 43 - Comentários e trechos da dissertação versão n.1	119
Quadro 44 - Comentários de elogio, dissertações n. 1, 8, 9, 10	120
Quadro 45 - Dissertação versão n.1, comentários 37, 46, 49, 64	121
Quadro 46 - Trecho da entrevista com Sofia	122
Quadro 47 - Dissertação versão n.10, comentários 24, 25, 31	123
Quadro 48 - Trecho da entrevista com Sofia	125
Quadro 49 - Trecho da entrevista com Flávia	127
Quadro 50 - Trecho da Orientação 1	129
Quadro 51 - comparativo entre versão inicial e versão final	132
Quadro 52 - comparativo entre versão inicial e versão final	133
Quadro 53 - comparativo entre versão inicial e versão final	134
Quadro 54 - Trecho da Orientação 3	136
Quadro 55 - Dissertação versão n.8; comentário da própria orientanda	139
Quadro 56 - Trechos da Orientação 1	140
Quadro 57 - Trecho da Orientação 1	141
Quadro 58 - Trecho da Orientação 1	142
Quadro 59 - Trecho da Orientação 1	144
Quadro 60 - Trecho da Entrevista com Sofia	144
Quadro 61 - Trecho da Orientação 3	146
Quadro 62 - Trecho da Orientação 1	150
Quadro 63 - Trecho da entrevista com Sofia	151
Quadro 64 - Dissertação versão n.1; comentários 12, 53, 55	152
Quadro 65 - Trecho da Orientação 2	153

Quadro 66 - Trecho da Orientação 1	155
Quadro 67 - Trecho da dissertação versão final, p.62	156
Quadro 68 - Dissertação versão n.9; comentários 14, 17- 23, 25.....	157
Quadro 69 - Trecho da dissertação versão n. 9, p.28	158
Quadro 70 - Trecho da Orientação 3	160
Quadro 71 - Dissertação versão n.9, comentário 7	161
Quadro 72 - Dissertação versão n.10, comentário 5.....	161
Quadro 73 - Trecho da Orientação 1	162
Quadro 74 - Trecho da entrevista com Sofia	163
Quadro 75 - Trecho da Orientação 3	164
Quadro 76 - Trecho da entrevista com Sofia	169
Quadro 77 - Trecho da orientação 2	169
Quadro 78 - Trecho da orientação 3	169
Quadro 79 - Trecho de entrevista com Sofia	172
Quadro 80 - Trecho de entrevista com Flávia	172
Quadro 81 - Trecho de entrevista com Sofia	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conceito atribuído aos PPG de acordo com o tempo de titulação de Mestrado	26
Tabela 2 - Conceitos baseados na relação entre a quantidade de publicação de alunos e o total de titulados no triênio.	28

SUMÁRIO

1	PALAVRAS PRÉVIAS: A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA.....	19
2	ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: PANORAMA DE UMA ATIVIDADE.....	23
2.1	A ABORDAGEM ERGOLÓGICA.....	23
2.2	A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA, DOCUMENTOS E SUJEITOS.....	25
3	UM OLHAR SOBRE OS FENÔMENOS DA LINGUAGEM.....	32
3.1	ELEMENTOS DA TEORIA DIALÓGICA.....	32
3.1.1	Os sentidos da Enunciação.....	34
3.1.2	Uma abordagem dialógica.....	38
3.2	CAMINHOS DO PENSAMENTO HEIDEGGERIANO.....	44
3.3	ENCONTROS DE BAKHTIN E HEIDEGGER: PARA PENSAR AS CIÊNCIAS HUMANAS.....	50
3.3.1	Primeiro encontro: O homem.....	51
3.3.2	Segundo encontro: O outro.....	53
3.3.3	Terceiro encontro: A verdade.....	57
4	METODOLOGIA.....	62
4.1	LOCAL DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	63
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DO CORPUS.....	64
4.3	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	64
4.4	O MÉTODO DIALÓGICO.....	66
4.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	67
5	ANÁLISE DOS DISCURSOS: OS SUJEITOS EM ATIVIDADE.....	69
5.1	NORMA 1) CUMPRIMENTO DE CRÉDITOS E SUAS RENORMALIZAÇÕES.....	71
5.2	NORMA 2) APROVAÇÃO NO EXAME DE QUALIFICAÇÃO E SUAS RENORMALIZAÇÕES.....	75

5.3	NORMA 3) ELABORAÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO E NORMA 4) ASSISTÊNCIA AO ALUNO NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA E SUAS RENORMALIZAÇÕES;.....	77
5.4	NORMA 5) PRESIDÊNCIA DA BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO.....	90
6	ANÁLISE DOS DISCURSOS: O ESPAÇO, O TEMPO E O ACONTECIMENTO DO SER.....	92
6.1	TEMPO E ESPAÇO.....	93
6.2	ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE EXOTÓPICA: OS SENTIDOS DO (IN)ACABAMENTO DO TRABALHO DE PESQUISA.....	97
6.3	OS EXCEDENTES DE VISÃO E OS SENTIDOS DAS CONTRIBUIÇÕES.....	99
6.3.1	Comentários sobre a estrutura do texto.....	100
6.3.2	Comentários sobre o conteúdo e a organização da pesquisa.....	105
6.3.3	Comentários do tipo confrontação.....	115
6.3.4	Comentários de elogio.....	120
6.3.5	Comentários com indicações teóricas.....	121
6.3.6	Comentários com sugestão de análise.....	123
6.3.7	As formas dos comentários e suas entonações.....	125
6.4	OS EXCEDENTES DE VISÃO E OS SENTIDOS DAS RESPOSTAS.....	131
6.4.1	Resposta de construção pessoal.....	132
6.4.2	Resposta de espelhamento.....	134
6.4.3	Resposta de retirada de conteúdo.....	135
6.4.4	Resposta de recusa.....	138
6.5	OS SENTIDOS DO PROCEDER RESPONSÁVEL QUE MOVE OS SUJEITOS.....	139
6.6	OS SENTIDOS DO ENCONTRO: ENTRELAÇANDO DISCURSOS.....	147
6.6.1	Orientadora e orientanda: resolvendo questões de assimetria.....	148
6.6.2	O discurso de autoridade.....	152
6.6.3	O discurso internamente persuasivo.....	156
6.7	TEMPO, ESPAÇO DE ALTERAÇÃO.....	165
6.7.1	O cronotopo do caminho.....	167
6.7.2	O cronotopo do encontro.....	168

6.7.3	O cronotopo da metamorfose.....	171
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS.....	180
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA - Orientador.....	185
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA - Orientando.....	187

1 PALAVRAS PRÉVIAS: A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

Quando fiz a entrevista para a seleção de doutorado, no final de 2012, estava grávida do primeiro filho. No exame de qualificação, em 2015, já havia duas crianças me esperando em casa. Costumo dizer que esta tese foi o terceiro parto ao longo desses 5 anos de escrita, e isso diz muito sobre seu processo de construção. Ao escrever sobre a atividade de orientação acadêmica entre Sofia e Flávia, das quais falarei mais à frente, inevitavelmente analisei minha própria formação: revisitei as angústias, os tropeços, a dificuldade com os prazos e em achar uma rotina de trabalho. Por outro lado, vi no crescimento de Sofia minhas próprias transformações, minhas respostas para a pergunta: por que inventei de fazer um doutorado?

Tive a sorte, assim como a orientanda que acompanhei nesse trabalho, de encontrar uma orientadora que abriu todos os espaços para que eu achasse meu caminho de construção de conhecimento, fazendo com que eu experimentasse leituras e conceitos novos. No entanto, sei que não é a realidade para muitos orientandos de mestrado e doutorado, e vi de perto alunos sem nenhum tipo de apoio dos orientadores, abandonando o curso ou sendo pressionados a mudar toda a pesquisa às vésperas da qualificação. Já nos meses finais da escrita, li a notícia de que um doutorando de uma universidade de São Paulo tinha cometido suicídio por não saber lidar com a situação, os prazos e cobranças. Nesse cenário, que pode representar crescimento e estímulo para uns e adoecimento e angústia para outros, vários questionamentos emergiram, sobre o que fiz e o que presenciei, sobre o fazer científico e os sentidos do acontecimento do ser dentro do ambiente acadêmico. Não sem alguma dificuldade, afastei-me dos moldes que conhecia sobre pesquisa acadêmica e fui atrás de novas formas de saber e de fazer, enquanto acompanhava Sofia na sua própria trajetória, construindo seu próprio conhecimento também.

Foi, portanto, e em tudo, uma jornada dupla: reli a minha história presenciando a história dela. Por isso mesmo, senti que precisava fazer essa espécie de prólogo, pois a tese acabou funcionando como um metadiscorso, é sobre ela e é sobre mim, sobre nossas escolhas e dificuldades, e, sobretudo, sobre nosso aprendizado. É também uma justa homenagem às orientadoras, a dela e a minha, por serem tão generosas em assinar esses trabalhos conosco.

1 INTRODUÇÃO

Entendendo a linguagem como prática social, ao analisá-la estamos debruçando-nos sobre a sociedade e a cultura das quais ela é constituinte e constitutiva. Com base nessa relação, pode-se dizer que as interações humanas estão sócio-historicamente situadas, e que estudar a linguagem oferece-nos pistas para entender questões que afetam diretamente a vida em sociedade.

Uma das principais práticas de linguagem, no ambiente da Universidade, é a atividade de orientação acadêmica, evidenciada pela cultura de saberes, que é a marca da Academia. Nesse contexto, a relação que se estabelece entre as duas figuras centrais, orientando e orientador, é uma construção que pode ter várias configurações, envolvendo a transmissão e reprodução de saberes já consolidados, e a de produção de novos saberes.

Nesta perspectiva, na presente investigação iremos analisar, a partir das práticas discursivas estabelecidas entre orientador-orientando, em um Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como se configuram tais práticas e as formas de construção de conhecimento resultantes desta relação formativa. Espera-se que o processo que esses sujeitos vivenciam ao longo da pesquisa seja permeado por sugestões e respostas, numa interação que nos permita observar, na atividade de orientação acadêmica, a dinâmica de construção de saberes.

Ao tomarmos a pesquisa, e mais especificamente a orientação acadêmica, como “espaço formativo” (FERREIRA E IBIAPINA, 2011), entendemos que o orientando tem a oportunidade de começar a elaborar seus próprios modos de saber e de fazer, apresentando-se como interlocutor para seu orientador e para o meio acadêmico de modo geral. Nesse contexto, o problema sobre o qual nos debruçamos é a abertura ou não de espaços de ação e de construção de saberes na atividade de orientação. Essa questão tanto diz respeito ao orientador, que acompanha o processo de pesquisa e através dele se modifica, como também diz respeito ao orientando, que interpreta as sugestões recebidas e age a partir de suas motivações e responsabilidade. Espera-se que seus movimentos de resposta possam resultar no crescimento de sua autonomia, no que se refere à construção de saberes, e no seu empoderamento em relação à gestão da atividade formativa.

Pensando nisso, buscamos aqui responder ao seguinte questionamento: *de que forma a orientação acadêmica pode promover espaços de ação e construção de conhecimentos na formação do orientando?*

Formulamos a hipótese de que a atividade de orientação acadêmica guiada por uma ética da responsabilidade pode abrir espaço para uma ação enunciativo-discursiva que propicie o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento do orientando, assim como o crescimento pessoal e profissional do orientador.

Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral desta investigação:

- Compreender, através do estudo de aspectos enunciativos e discursivos observados na atividade social da orientação acadêmica, de que maneira se dá a construção do conhecimento nesse espaço formativo.

A partir disto, propomos como objetivos específicos:

- Descrever e interpretar a atividade de orientação acadêmica como trabalho real, a partir das formas de interação verbal entre orientador e orientando e dos sentidos que elas expressam;
- Descrever e interpretar as relações dialógicas estabelecidas entre os diversos discursos produzidos entre orientador e orientando.

Nessa arena de co-construção de saberes, procuramos colaborar para a reflexão sobre a orientação acadêmica como espaço formativo, no qual sujeitos sócio-historicamente situados apresentam suas necessidades e, em busca de soluções, estabelecem uma relação discursiva dialógica, confrontando e avaliando pontos de vista, reconstruindo sentidos e compartilhando significados.

Esta pesquisa organiza-se da seguinte forma:

- Depois da Introdução, no capítulo 2, traçamos um panorama da orientação acadêmica, a partir, principalmente, da noção de *atividade* vinda da Ergologia, o que nos leva a observar um pouco do histórico, organização e valores envolvidos no fenômeno sobre o qual nos debruçamos;
- No capítulo 3, discutimos a linguagem a partir de questões essenciais para nossa abordagem, apoiando-nos, por um lado, na filosofia da linguagem de Bakhtin, e, de outro, na hermenêutica da facticidade de Heidegger, que aqui se entrelaçaram, dando-nos suporte para observar a história que os sujeitos constroem e compartilham através de seus discursos;

- No capítulo 4, em que tratamos da metodologia, detalhamos os elementos que compõem essa pesquisa, como local do estudo e caracterização dos participantes, os instrumentos de coleta dos enunciados, a constituição do *corpus* e algumas questões de análise;
- O capítulo 5 traz a primeira parte da análise dos discursos, sob o enfoque da Ergologia, a partir dos conceitos discutidos no capítulo 2. Identificamos as normas antecedentes que regem a atividade de orientação acadêmica em foco e, através dos processos de renormalização, observamos como os sujeitos desempenham seus papéis, exercendo suas singularidades. Perpassam suas ações os valores que emergem da atividade, as infidelidades do meio com as quais têm que lidar e as principais dificuldades encontradas;
- No capítulo 6 seguimos com a segunda parte das análises, ancorando-nos principalmente nos conceitos de espaço e tempo, tanto em Bakhtin (2003) como em Heidegger (2009), em conjunto com todo o aparato teórico construído no capítulo 3. Observamos como os gestos exotópicos trocados entre orientadora e orientanda entrelaçam-se na construção da dissertação da mestranda, os movimentos de comentários e respostas, algumas das principais formas de enunciados que constituem seus discursos, e como a assimetria da relação aparece em suas palavras, através do discurso de autoridade e do internamente persuasivo. Analisamos, ainda, formas do cronotopo na atividade de orientação, e os sentidos que carregam com relação às participantes e à ação por elas desenvolvida.

2 ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: PANORAMA DE UMA ATIVIDADE

Ao levantarmos a possibilidade da orientação acadêmica como espaço formativo, evocamos um contexto de intensa produção científica e cultural: a Academia. Lugar do saber por excelência, espera-se que aí se desenvolvam os futuros pesquisadores nas diversas ciências, e, de fato, são várias as situações que propiciam a construção e divulgação do conhecimento: as aulas de graduação e de pós-graduação; palestras, seminários, congressos, colóquios e os mais variados tipos de eventos; reuniões e culminâncias de projetos de extensão; grupos de estudo docente e discente; e, dentre tantos outros, a orientação acadêmica. Passamos agora a examinar algumas questões sobre a organização e o histórico dessa atividade, que nos ajudarão a entender o fenômeno no qual se engajam os sujeitos dessa pesquisa.

Seja no nível da iniciação científica ou da pós-graduação, a orientação acadêmica responde à busca pelo conhecimento, que se traduz na pesquisa. No curso das tradições científicas, o que já está posto convive com as rupturas e mudanças de paradigmas, como propôs Thomas Kuhn (1970). Assistimos, assim, a um fluxo de mudanças contínuo, em que o *novo é substituído pelo mais novo*, como já previa Heidegger (2009), o que nos faz pensar sobre a emergência do tempo e os múltiplos interesses relacionados à Universidade (políticos, econômicos, tecnológicos, etc) que se somam nesse cenário.

No contexto específico de cada Universidade, a orientação acadêmica está presente e é legitimada como parte do processo de formação de pesquisadores. Ela se concretiza em torno de vontades fundantes (WILLIGES, 2008) – orientando e orientador –, que estabelecem entre si um acordo de trabalho conjunto. Por nos depararmos com uma situação de trabalho, recorreremos à Ergologia em busca de ferramentas conceituais que nos permitissem compreender os sujeitos em atividade, e que brevemente apresentamos a seguir.

2.1 A ABORDAGEM ERGOLÓGICA

A Ergologia, como aparato teórico, retoma a Ergonomia, disciplina que se estabeleceu em meados do século XX, buscando contribuir para as questões implicadas na adaptação do trabalho às pessoas (TELLES & ALVAREZ, 2004). Segundo Faïta (2002), os trabalhos iniciais no campo da Ergonomia exploraram a atividade laboral principalmente em dois aspectos centrais: o trabalho prescrito, ou seja, as tarefas que o trabalhador tinha a executar, e

o trabalho real, ou as dimensões concretas de sua realização. Por volta da década de 1980, especialmente na França, experimentações e debates sobre o trabalho desencadearam estudos pluridisciplinares, ampliando a abordagem ergonômica. A nova disciplina, que receberia o nome de Ergologia a partir dos anos 1990, apresentou-se como “um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p.37), aproximando-se do ponto de vista do trabalhador e considerando o permanente debate de normas e valores que envolvem a atividade humana.

Ao considerar a orientação acadêmica como um *trabalho*, referimo-nos, portanto, à noção ergológica de uma atividade humana em situação real. A Ergologia não abandona a diferenciação entre o trabalho prescrito e o trabalho real proposta pela Ergonomia, mas amplia essa perspectiva. Admite, por exemplo, que o trabalhador é guiado por protocolos que, associados às singularidades da experiência, criam uma situação dinâmica e complexa, ressignificada a todo instante por esse sujeito. Dessa forma, seguindo a proposta da Ergologia, chamaremos o conjunto de regras e diretrizes que atravessam o trabalhador de *normas antecedentes* (SCHWARTZ, 1998), o que inclui observar, como destacam Telles & Alvarez (2004):

- a) a historicidade constitutiva da atividade;
- b) as diversas naturezas das restrições que incidem sobre ela e
- c) os valores sociais que ali circulam.

A ideia de norma antecedente responde ainda à constatação de que, de fato, o trabalho prescrito nunca corresponde ao trabalho real, e, ao olhar para a atividade concreta, o que se vê são inúmeros movimentos de *renormalização*, ou seja, adaptações, ajustes, reorganizações feitas a partir das necessidades que vão se apresentando. A abordagem do trabalho pelas normas antecedentes e renormalizações, desenvolvida principalmente por Schwartz (1998), vai ao encontro do que Meyerson (1948) explica sobre as ações dos homens, que se organizam em sistemas simbólicos culturais, o que evidencia, por exemplo, a questão dos valores imbricados na atividade, valores esses julgados necessários para a vida material e intelectual do homem.

Nessa perspectiva, o trabalho é visto como um *uso de si* por parte do trabalhador, o que lhe exige mais do que a execução de uma tarefa. Esse conceito de uso de si, caro à Ergologia, é desenvolvido por Schwartz (2000) e destaca as formas como o trabalhador

reorganiza o trabalho, faz escolhas baseadas no encontro (ou embate) de valores institucionais e pessoais. Essas escolhas indicam dois tipos de usos de si: o uso de si por si e o uso de si pelos outros, explicitando as ações individuais e coletivas que constituem qualquer atividade.

Pensando nessas escolhas é que Schwartz (1998) fala da *competência* do sujeito: o sucesso da atividade tem a ver com a dimensão conceitual, ou seja, com o conhecimento sobre os procedimentos, mas também com a capacidade do sujeito em fazer-se presente, imbuído da historicidade que lhe é constitutiva. Isso é possível quando ele, a partir das condições iniciais que lhe são apresentadas, experimenta seu ser em cada questão nova que lhe é colocada. Percebe-se que os conceitos apresentados até agora permitem-nos investigar o trabalho sem perder de vista o homem, ou melhor, resgatando o homem dentro do ser vivo, em sua singularidade mesmo diante do coletivo, das metas e regras que lhe são anteriores. Vemos, ainda, a possibilidade de evidenciar a historicidade de uma situação em que valores e saberes estão em jogo, perpassada por questões de linguagem, hierarquia, ética e ciência. Privilegia-se ainda o olhar dos próprios sujeitos sobre a atividade que realizam, considerando-os em sua complexidade e priorizando a linguagem como um espaço singular para a compreensão de suas ações e dos sentidos produzidos e mobilizados na esfera da atividade (FAÏTA, 2002).

No capítulo 5, que traz a análise dos discursos sob o viés da Ergologia, tomaremos principalmente como base as noções de normas anteriores e renormalizações para compreender os movimentos dos participantes ao longo da atividade. No entanto, antes de observar os sujeitos nos usos que fazem de si, é preciso entender de que modo se organiza essa atividade e como se constituiu ao longo do tempo dentro de um espaço social de trabalho.

2.2 A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA, DOCUMENTOS E SUJEITOS

A construção das figuras de orientando e orientador no contexto educacional brasileiro remonta à história da pós-graduação no Brasil. Como relata Saviani (2007), a partir da segunda metade do século XX esse nível de ensino começou a despontar no país seguindo a tradição da experiência europeia, cuja ênfase era sobre o aspecto teórico da pesquisa, em contraste com o foco técnico-operativo norte-americano. Num primeiro momento, o público brasileiro era de professores já com razoável maturidade intelectual e experiência no ensino superior, e o tempo para realização da pesquisa era mais estendido. Desse modo, Saviani (2007) justifica que um razoável grau de autonomia dos orientandos era pressuposto pelos

orientadores no que diz respeito à escolha do objeto de investigação, da metodologia, do enfoque teórico, dos procedimentos de análise, etc. Naturalmente, com o tempo a demanda era outra, e alunos saídos dos cursos de graduação e professores do ensino básico começaram a chegar às salas de aula de pós-graduação, exigindo uma presença mais efetiva do orientador nesse processo de formação de novos pesquisadores. Além disso, avaliações externas, a partir da década de 90, estabeleceram padrões de exigência em termos de produtividade e limites de tempo para a finalização das pesquisas, redesenhando o formato dos programas de Pós-Graduação em todo o país (cf. MORAES, 2006).

Um exemplo disso diz respeito à regulação do tempo para a conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado. Não há uma norma do Ministério da Educação (MEC) sobre o prazo máximo de entrega de teses ou dissertações, ficando a cargo de cada Programa a decisão de admitir um prazo mais ou menos elástico¹. No entanto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação ligada ao MEC que visa à expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país, utiliza o tempo de finalização como um dos critérios para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação (de agora em diante, PPG).

O item 3.4 da ficha da Capes para a avaliação dos PPG trata justamente da “eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas”, mensurando seu tempo de formação de acordo com a tabela a seguir, para o Mestrado (CAPES, 2013):

Tabela 1 - Conceito atribuído aos PPG de acordo com o tempo de titulação de Mestrado

Conceito	Meses
Muito Bom	24 a 30
Bom	31 a 33
Regular	34 a 36
Fraco	37 a 39
Deficiente	> 39

(Fonte: CAPES, 2013)

Da nota geral atribuída ao curso, o critério 3.0, que avalia o Corpo Discente, representa 35%. Por sua vez, essa nota dada ao Corpo Discente é composta por vários subitens, dentre os quais o 3.4, citado acima, que é responsável por 20% da avaliação. Isso quer dizer que, ainda que o MEC não interfira na autonomia das Universidades, deixando em

¹ Segundo a sessão “Perguntas Frequentes” do site da Capes (www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao-stricto-sensu/7443-sobre-pos-graduacao-stricto-sensu. Acesso em 20/03/2016)

aberto o tempo de curso, entende que o tempo ideal é de dois anos, e quanto mais próximos os titulados estiverem disso, melhor para o Programa, subindo seu conceito dentro da avaliação da Capes².

Que papéis assumem, então, orientadores e orientandos em um curso de Mestrado? Tomamos o caso do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fundado em 1976, que tem como objetivo geral³ “a formação de profissionais qualificados para as atividades de ensino e pesquisa nas áreas de Teoria da Literatura e Linguística, tendo como prioridade a busca contínua pelo avanço do conhecimento científico nos seus respectivos campos de estudo”.

Para os cursos de Mestrado, o objetivo específico é “oferecer condições – através das linhas de pesquisa, dos grupos e núcleos de pesquisa, *das orientações*, das disciplinas oferecidas, da biblioteca do programa, e dos seminários e congressos promovidos – para que o aluno aprofunde e desenvolva seu conhecimento profissional e acadêmico e, principalmente, sua habilidade para realizar pesquisa nos citados campos de estudo” (grifo nosso).

A partir desses objetivos, pode-se entender que o papel que se espera do orientando é *que desenvolva conhecimentos profissionais e acadêmicos no plano de elaboração de uma pesquisa*. De acordo com o Artigo 40 do Regimento do PPGL, ele deve, para obter o grau de Mestre:

- I. ter cursado e obtido o número total de créditos exigidos;
- II. ter sido aprovado por comissão de Exame de Qualificação;
- III ter sido aprovado perante comissão examinadora de Dissertação para o Mestrado;
- IV. ter atendido às demais exigências estabelecidas no Estatuto, Regimento Geral da Universidade, resoluções do CCEPE e neste Regimento.

Quanto ao cumprimento dos créditos, são exigidos 24 no total, o que equivale, por exemplo, a 6 disciplinas de 60 horas cada, distribuídas entre as obrigatórias e as de livre escolha, seja a partir da oferta do PPGL ou de outros Programas.

O Exame de Qualificação, de acordo com o Art. 41 do Regimento, deve ser prestado ante uma comissão de dois professores, sendo um deles o professor orientador. Nesse

² Para um programa ter nota superior a 4, deve ter pelo menos Bom, e para nota 5, deve ter um Muito Bom no item 3.0. Segundo o Relatório Trienal da Capes de 2013, na Área de Avaliação Letras e Linguística, “um item desse quesito que discriminou muitos dos programas foi o tempo de titulação”.

³ Todas as informações referentes ao Programa, desde sua história até os documentos aqui citados foram obtidos no site: <<http://www.pgletras.com.br>>. Acesso em 14/05/2014.

momento, o mestrando deve apresentar a defesa de 70% da dissertação, no intervalo entre o 18º e 20º mês de Curso, contendo súmula, discussão teórico-metodológica e análise parcial dos resultados.

Por fim, a aprovação final da dissertação resulta da deliberação de uma comissão examinadora formada por três professores, sendo pelo menos um membro externo, e presidida pelo professor orientador da pesquisa. Consultando os demais documentos citados pelo Regimento (Estatuto, Regimento Geral da Universidade e resoluções do CCEPE), não identificamos nenhuma outra indicação específica sobre o trabalho de pesquisa do orientando, e sim questões gerais, administrativas e burocráticas sobre sua vida acadêmica na Universidade.

Ainda sobre o proceder esperado do orientando, recorremos aos documentos de avaliação da Capes, por entendê-los como indicadores de expectativas. Como já vimos, a ficha de avaliação dos cursos de Pós-Graduação inclui a análise do corpo discente como um dos critérios para a conceituação dos Mestrados oferecidos pelas Universidades do país.

Dentro desse item, além de se avaliar o tempo para a titulação, é observada também a quantidade de alunos por orientador e a produtividade do aluno, tanto no decorrer do curso quanto depois de sua conclusão. No item 3.3, que se refere à produtividade, avalia-se “a relação de discentes e egressos autores (titulados nos últimos três anos) com publicações em relação ao número de titulados” (CAPES, 2013). A partir da fórmula: soma dos produtos com autoria discente no triênio dividido pelo número de alunos titulados no triênio, extrai-se um resultado que leva aos seguintes conceitos:

Tabela 2 - Conceitos baseados na relação entre a quantidade de publicação de alunos e o total de titulados no triênio.

Conceito	Resultado
Muito Bom	> 3,0
Bom	2,0 – 2,99
Regular	1,0 – 1,99
Fraco	0,20 – 0,99
Deficiente	< 0,19

(Fonte: CAPES, 2013)

A partir da leitura desses documentos percebemos que as tarefas do orientando no caminho para a titulação exigem: o cumprimento de créditos, a aprovação no exame de

qualificação e a defesa da dissertação perante a banca examinadora, de acordo com o Regimento. É ainda altamente desejável o respeito ao prazo de 24 meses para a conclusão e a produção de três ou mais trabalhos de sua autoria nos três anos que seguem o ingresso no Curso, considerando-se o conceito Muito Bom da Capes.

No entanto, esses documentos não contemplam *o como* do trabalho do orientando. Nesse sentido, Schwartz (1998) ajuda-nos a pensar questões importantes sobre os processos de trabalho, quando pergunta: como se constitui a dialética entre as normas estabelecidas (prazos, objetivos, tarefas, etc) e o espaço para a singularidade do sujeito? Que valores estão em jogo dentro dessa atividade? Que jogos são operados entre a dilatação do saber e as tentativas de reconfiguração do "meio"? Essas indagações tornam as regras mais complexas, pois evidenciam a subjetividade inerente a qualquer papel que desempenhamos socialmente, inclusive o de orientandos. Deixaremos, por ora, a resposta para esses questionamentos em aberto, buscando mais recursos que fundamentem essa discussão. Não obstante, a pergunta que permanece é: o que se requer do orientador?

A ficha de avaliação da Capes também contempla o corpo docente como um item específico, que compõe 20% da nota geral do curso de Mestrado. Esse tópico inclui a análise da participação dos docentes em projetos de pesquisa, no ensino e na orientação, sendo o ideal (conceito Muito Bom) que todos coordenem pelo menos um projeto, nenhum participe de mais de três, e todos orientem no máximo oito discentes.

Com relação ao processo de orientação de Mestrado no contexto do PPGL da UFPE, o Artigo 39 do Regimento indica que compete ao professor orientador da Dissertação:

- I. dar assistência ao aluno na elaboração e na execução do projeto de pesquisa de Dissertação;
- II. presidir a Banca Examinadora de Dissertação.

Sabemos que a orientação é um dentre os vários recursos oferecidos pelo Programa para a construção de conhecimento do mestrando, mas ela é que nos parece ser o ponto vital desse processo formativo, considerando que o Mestrado representa a imersão do aluno em novos mundos de significação. Esse processo pode ser particularmente difícil se for realizado sem apoio e orientação, como vemos no relato trazido por Pasquotte-Vieira (2015). A autora analisou questões de dialogia e alteridade em um exame de qualificação de mestrado na área de Agricultura e Ambiente, realizado em uma universidade pública no Estado de São Paulo. No caso estudado, o professor orientador optou por não assistir à qualificação, ausentando-se

após os cumprimentos iniciais, sem se justificar. Em entrevista após o exame de qualificação, a mestranda afirmou que essa “postura de omissão se estendeu ao longo de toda a orientação, à medida que o orientador não fez leituras, críticas ou sugestões” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2015, p. 49).

Entendendo que essa ausência não representa uma postura adequada com relação ao papel do orientador, podemos pensar: até que ponto deve ir a “assistência” desse professor na “elaboração e na execução do projeto de pesquisa de Dissertação”, como dito no Regimento? Podemos desde já pensar que as possibilidades se estendem às técnicas de pesquisa, ao terreno do teórico e conceitual, às questões epistemológicas e políticas. Acreditamos que a aprendizagem – em todos os níveis, mas especialmente nesse caso – é uma reconstrução de saberes prévios, e, como defende Marques (2006: 232), “a pesquisa é a maneira de assumir o comando dessa reconstrução”. Desse ponto de vista, a pesquisa, em si, já é um exercício de empoderamento, em que o sujeito procura seus caminhos de busca, consolidação e questionamento de saberes; mas essa é uma caminhada que também necessita ser aprendida, e não precisa – nem deve – ser solitária. As formas de acontecer dessa assistência é uma discussão que também retomaremos adiante. Por enquanto, podemos vislumbrar essa participação do orientador através de depoimento coletado por Viana & Veiga (2007:10), em pesquisa sobre o assunto: “Quem não interferir não está orientando. O grau de interferência varia pelo grau de amadurecimento da investigação e do aluno. Mesmo que eu vista a camisa dele, eu interfiro. Eu gosto de interferir, ajudo mais”.

Aproveitamos a fala trazida por Viana & Veiga (2007), em que a singularidade do sujeito é evidenciada a partir de suas crenças, para pensar: quem forma o orientador? Como se cultivam os modelos de orientação? Essas pesquisadoras identificaram, junto aos professores entrevistados, que as referências sobre o como orientar vêm de diversas fontes: o modo de orientar experimentado com seus próprios orientadores, a experiência docente no ensino superior, a formação inicial e continuada e até mesmo a formação recebida na família. Essas procedências não chegam a estabelecer regras ou se configurar como procedimentos regulares, mas certamente fazem parte da herança de conhecimentos e vivências que entram em campo na situação real de atividade.

Enquanto esses papéis vão tomando forma nos Programas de Pós-Graduação, seja pelas regulamentações dos documentos, seja pela prática do dia a dia, problemas peculiares à atividade também aparecem. Machado (2006) aponta para as dificuldades associadas à escrita; já Rodrigues Jr, Fleith & Alves (1993), em pesquisa com 20 orientadores e seus respectivos

orientandos da Universidade de Brasília, perceberam que os sujeitos da área de exatas atribuíram as dificuldades a aspectos de conteúdo e de como este é “trabalhado” pelo orientador. Em contrapartida, os sujeitos de humanas atribuíram a si próprios as dificuldades no desenvolvimento da dissertação.

Acrescentamos a essa discussão as ponderações de Williges (2008) sobre ética acadêmica, questão fundamental nessa reflexão, na qual nos propomos a pensar os sujeitos e não só uma rotina de trabalho. O autor defende que o objetivo do pesquisador só é alcançado plenamente quando a virtude é incorporada na ação acadêmica, sendo virtude, nesse caso, a ideia de respeito mútuo, o primado da qualidade, a dedicação, a seriedade, a disponibilidade de ambos os lados. Sendo assim, a ética deve ser vista como a busca do bem comum, instaurada pela consolidação da responsabilidade na produção do conhecimento, e na responsabilidade com o outro, questões que retomaremos mais à frente.

Os relatos e documentos que trouxemos para a discussão são pistas que nos apresentam elementos da atividade real, seus modos de acontecer no mundo. Isso não nos revela o fenômeno em si, do qual ainda vamos nos aproximar, mas move nosso pensamento em sua direção, pelo caminho da linguagem, que passamos a discutir no próximo capítulo.

3 UM OLHAR SOBRE OS FENÔMENOS DA LINGUAGEM

Dentro das práticas sociais, e, no nosso caso, na atividade social de orientação acadêmica, consideramos que a formação do sujeito dá-se na linguagem e por meio dela. Sendo assim, apresentamos agora alguns conceitos que fundamentam este estudo e orientam o modo como nos aproximamos dos sujeitos nos usos que fazem da linguagem. Para isso, recorreremos às reflexões de Bakhtin e Voloshinov, em diversas obras que nos trazem os fundamentos da Teoria Dialógica; e também a Heidegger, com sua Hermenêutica da Facticidade, que apresentamos de modo sucinto a seguir, enfocando os aspectos que nos parecem basilares para a pesquisa em Ciências Humanas.

3.1 ELEMENTOS DA TEORIA DIALÓGICA

Acompanhamos a abordagem da Teoria dialógica, a partir das obras de Bakhtin e de Voloshinov⁴ (BAKHTIN, 1988, 1997, 2003, 2008; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, 1998), quando esta propõe que o homem se constitui como um ser social interagindo através da língua e produzindo sentidos. De fato, na obra *¿Que es el lenguaje?*, Voloshinov & Bakhtin (1998) defendem que a organização produtiva da sociedade, ainda nos tempos primitivos, desenvolveu-se justamente com o advento da linguagem, a partir de sucessivos estágios de compreensão do mundo e do avanço na relação do homem com ele. Para esses autores, em um primeiro momento da comunicação oral humana, os ritos mágicos, expressos em danças e cantos, teriam estimulado a articulação fônica, junto aos gestos e mímicas. Daí em diante, supõem a formação de palavras que diziam respeito a processos de trabalho coletivo: o corpo, os animais e vegetais, os fenômenos físicos; depois, as interações entre diferentes grupos, a noção da primeira pessoa e da propriedade privada (eu/meu x tu/teu), as estruturas sociais iniciais e toda a organização econômica decorrente. Ao recompor esse cenário, Voloshinov & Bakhtin situam a linguagem como uma superestrutura das relações sociais, pois “reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (1998, p.23).

⁴ Acompanhamos as controvérsias em torno da autoria de algumas obras desses autores, como a possibilidade de ser apenas de Voloshinov a escrita de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e de *O que é Linguagem?* Reforça essa ideia o tom eminentemente marxista de ambas as obras, o que as aproxima ideologicamente desse autor. Neste trabalho, entretanto, faremos menção a Bakhtin como coautor por estar assim registrado nas obras consultadas.

Por outro lado, é inegável a influência inversa: da linguagem sobre a vida social, já que a palavra é que permitiu que os homens se compreendessem mutuamente, coordenassem suas ações coletivas, facilitando não só a organização laboral, como também permitindo o que Voloshinov & Bakhtin (1998) chamam de pensamento social ou consciência social. Esse processo de compartilhamento de sentidos se dá quando o significado de um gesto, símbolo, som etc. torna-se compreensível a outro homem em decorrência da vida coletiva, do acúmulo de experiências e interações anteriores, criando assim um signo, que gera compreensão e resposta. Ao tornar-se constante dentro de um grupo social, o signo deixa de ser um ato apenas exterior, transformando-se em linguagem interior para cada um dos sujeitos, carregado de significados. Um exemplo simples desse movimento são as formas de cumprimento em diferentes culturas. Enquanto bater palmas, para nós, brasileiros, é um aplauso, ou talvez um chamado na porta da casa de alguém, no Zimbábue é uma forma de cumprimentar um conhecido na rua, ou ainda de dizer “obrigado”, dependendo da velocidade do gesto. No Tibet, mostrar a língua para outra pessoa é um modo de lhe dar boas vindas; enquanto a tribo Masai, que habita o Quênia e a Tanzânia, tem o hábito de cuspir nos amigos como forma de saudação, gestos que seriam mal recebidos se repetidos em outras comunidades. Para cada grupo, bater palmas, mostrar a língua ou cuspir assumem sentidos diferentes, todos marcados pela história daquela comunidade, deixando de ser um ato aleatório e gerando compreensão. A língua à mostra dos tibetanos, por exemplo, remonta à lenda de um antigo rei que tinha uma língua preta maligna, de modo que hoje, ao expor a língua sadia, o sujeito envia um sinal positivo aos outros.

A partir desse entendimento da construção histórica, coletiva dos signos, desenvolve-se uma noção de ideologia, definida da seguinte forma em nota adicional ao texto *¿Que es el lenguaje?*: “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sîgnicas” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1998, p.40). Ao situar a ideologia nos processos do cérebro humano, Voloshinov & Bakhtin referem-se à ideia de pensamento social, expresso numa linguagem interior, que é a matéria da própria consciência humana.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* o caráter semiótico da ideologia também aparece, e ali vemos o destaque dado à palavra dentre os outros signos, pois é “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais (...), constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças (...). A palavra é capaz de registrar as fases

transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 27). Dessa forma, a palavra, entendida na teoria dialógica muitas vezes como discurso (a partir do mesmo termo russo *slovo*), funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica. Ela está refratada ideologicamente, pois toda expressão verbal tem uma *coloração sociológica e histórica*, uma *orientação social* que lhe perpassa e lhe modifica (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1998). Essa imbricação entre linguagem e sociedade/homem é tal que, se tentássemos abstrair toda a bagagem social que a palavra carrega consigo, não restaria nada, pois até a língua em que nos expressamos já é uma marca; e mesmo se buscássemos abstrair a língua e ficar apenas com a sensação, cairíamos novamente na materialidade da nossa linguagem interior, por meio da qual nosso pensamento e consciência tomam forma. Voloshinov & Bakhtin (1998) ilustram esse movimento com a imagem de uma criança que vai retirando sistematicamente as camadas de uma cebola, buscando encontrar seu núcleo. Quando retira a última capa, no entanto, nada lhe resta, pois com ela já se foi toda a cebola.

3.1.1 Os sentidos da Enunciação

Uma palavra nova, um neologismo, por exemplo, começa a acumular camadas de sentidos a partir do momento em que é enunciada, lançada ao mundo. Quando o ex-ministro do trabalho do governo de Fernando Collor, Antônio Magri, proferiu, na década de 1990, que o Plano Collor era *imexível*, cunhou um termo aceitável do ponto de vista dos processos de formação de palavras, mas que virou chacota nacional. A palavra virou símbolo de uma eloquência forçada, e sobre ela respingou o fracasso do Plano Collor e do próprio ex-ministro, que logo em seguida encerrou sua carreira de político e sindicalista, acusado de recebimento de propina. De lá para cá o termo já está dicionarizado, mas quando alguém o utiliza é comum que seja com um tom pejorativo, irônico, muitas vezes com o uso de aspas e referindo-se a uma situação política desordenada. Outros contextos de enunciação, desde então, agregam novos sentidos à palavra, em uma dinâmica contínua.

Falamos do caso de um neologismo, o que nos permite simular ou supor o momento da primeira enunciação, e mesmo assim essa estreia não pode ser vista como neutra ou transparente. De fato, a palavra se encontra com o mundo antes mesmo de ser proferida, quando ainda é linguagem interior, pois ali já se faz presente sua coloração histórica e já se

encontra a orientação ao outro, de que falaremos mais adiante. No caso do *imexível* de Magri diversos elementos convergiram para o termo enquanto ato interno e o atravessaram no momento da enunciação: a história pessoal do ex-ministro, seu cargo, a situação político-econômica do país, a necessidade de defender o plano proposto, o governo no qual se inseria – junto com todas suas prerrogativas e questões partidárias – a pressão dos argumentos contrários, a imprensa, a opinião pública, os adversários políticos, e uma lista infinita de outros elementos, mais ou menos explícitos. Essa abordagem vai de encontro à distinção saussureana entre *langue* e *parole*, haja vista que não concebe a língua em um estado de dormência, um reservatório de palavras ao qual apelamos para formular nossa fala, momento em que, finalmente, a língua se atualizaria. Se uma palavra nos ocorre, teremos que lidar com suas camadas, como na metáfora da cebola, que dizem respeito não só ao seu significado, ou seja, ao conteúdo a que remete como componente verbal da língua, mas também aos sentidos que com ela construímos cada vez que é proferida. A ideia de enunciação, cara à teoria dialógica, costura então a palavra à situação em que ela emerge em sua potência discursiva. No texto *Discurso na vida e discurso na arte*, Voloshinov & Bakhtin (1976, p.9) dizem-nos que: “A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único”. Desse modo, a ideia de enunciação engloba todo o evento da interação verbal e seu entorno, transformando-o em algo único quanto à combinação dos elementos constitutivos.

A noção de evento é bastante pertinente por evidenciar a singularidade da enunciação, situando os interlocutores numa dimensão de tempo e espaço. Já que a enunciação é um evento único, e que seus elementos não podem ser novamente reunidos em outra situação idêntica, o enunciado é irrepetível. Apesar disso, não deve ser visto como proferição isolada, pois cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados, como frisa continuamente Bakhtin em *Estética da criação verbal* (2003). Como realidade concreta, ele é passível de ser analisado, o que nos permite enxergar este objeto de estudo como parte de uma atividade viva, como um objeto que fala.

Algumas particularidades dessa unidade interessam-nos para que possamos compreender os enunciados numa abordagem dialógica. Bakhtin (2003) destaca:

- a) as fronteiras, que são criadas pela alternância dos sujeitos do discurso e cuja composição mais convencional é o diálogo, apesar de estar presente em qualquer situação

comunicativa. Marca também a individualidade de um enunciado frente aos que lhe antecederam e aos que vão lhe suceder;

- b) o acabamento, que, junto com as fronteiras, indica a posição do sujeito e permite uma atitude responsiva por parte do seu interlocutor, gerando as réplicas. Reforça que as relações se estabelecem entre enunciados completos, e não entre palavras ou orações descontextualizadas. A ideia de “totalidade acabada” do enunciado diz respeito ao fato de que ele formalmente deve ser interrompido em algum momento, de acordo com o tratamento exaustivo do objeto, o querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do acabamento, o que remete aos gêneros discursivos como modos de acontecer do enunciado;
- c) A expressividade, que não é própria do item lexical deslocado, mas reside na relação que o autor estabelece com o texto, imprimindo seus juízos de valor, reacentuando a palavra;
- d) A tonalidade dialógica, já que toda enunciação é orientada para o outro e gera uma resposta. De acordo com a situação e o gênero do discurso esse interlocutor pode ser mais ou menos marcado, pode interferir mais ou menos na composição do texto, mas está sempre presente.

Já no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, Voloshinov & Bakhtin (1976, p. 5) detalham algumas questões que compõem o contexto extraverbal do enunciado, apontando três fatores que permitem com que duas pessoas interajam:

- a) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível);
- b) o *conhecimento* e a *compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores; e
- c) sua *avaliação comum* dessa situação.

Esses elementos compõem o não dito, de que a palavra não dá conta, porque só se atualizam no acontecimento da enunciação. Nesse sentido, o dito e o não dito, ou seja, o realizado e o presumido se complementam, constituindo ambos o enunciado concreto. Podemos pensar no exemplo de uma orientação acadêmica, em que orientador e orientando se encontram para ler e discutir juntos um trecho da dissertação deste último. Eles se reúnem numa sala de trabalho, sentam lado a lado e olham para a tela de um computador (o horizonte espacial comum); leem o mesmo texto, que será apresentado brevemente a uma banca examinadora (compreensão da situação); sabem que este é um fator decisivo para a titulação

do estudante, que precisa ainda terminar as análises, corrigir trechos, acertar a formatação, enfim, finalizar sua pesquisa (avaliação da situação). Todo enunciado que emergir nesse cenário estará impregnado por esse contexto extraverbal, e por isso pode-se dizer que é um fenômeno fundamentalmente social, pois sempre comporta em si, junto ao material verbal, uma unidade material do mundo (a sala, o computador, a dissertação) e uma unidade das condições reais de vida (o mestrado, a orientação, os papéis sociais, os prazos, etc). O *eu*, com as emoções individuais que imprime em sua fala, está então assentado sobre um *nós*, sobre uma avaliação social baseada em julgamentos de valor compartilhados, seja por uma dupla que têm o mesmo horizonte real imediato – orientador e orientando – seja por uma classe social inteira – a comunidade acadêmica, por exemplo.

Ao compartilhar um horizonte, os falantes passam também a compartilhar enunciados presumidos, que serão mais estáveis e constantes em comunidades maiores, para as quais pequenas alterações de contexto não geram grandes mudanças de julgamento de valor. Por exemplo, se no dia anterior daquele encontro entre orientador e orientando houve uma mudança inesperada na data de defesa da dissertação, essa será uma informação importante para se compreender a tensão na fala do mestrando. No entanto, esse acontecimento tem pouco impacto para a fala geral da comunidade de linguistas, na qual os dois personagens se inserem. Dentro de um grupo ou classe, questões mais fundamentais e substanciais são tomadas como pilares para que os enunciados circulem, de tal modo que muitas vezes nem são mais questionadas ou mesmo verbalizadas. Isso acontece porque determinadas avaliações sociais e julgamentos de valor já estão fundidos ao discurso dos representantes de um grupo. Podemos pensar, por exemplo, que não seria necessário explicar que há um viés marxista no pensamento de Voloshinov se o interlocutor for uma plateia de pesquisadores em um evento acadêmico sobre a teoria dialógica, pois essa já é uma informação presumida.

Na comunicação, seja ela oral ou escrita, a expressão mais evidente desses julgamentos é a entonação, que carrega um tom emocional-volitivo, pois “expressa nossa atitude perante o objeto da enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, maravilhada, interrogativa etc.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1998, p. 41). É por isso que, em *Discurso na vida e discurso na arte*, Voloshinov & Bakhtin (1976, p. 6) atribuem à entonação o papel de estabelecer “um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer”. Já vimos, entretanto, que não se trata de uma avaliação puramente pessoal, mas que se

alicerça na interação social entre o falante, o ouvinte e o objeto da enunciação (sobre o qual se expressa uma atitude de indignação, confiança, desprezo, acolhimento, etc).

Seja de forma mais explícita ou menos explícita, reverberando dentro de um coletivo ou em um horizonte bem restrito, todos os fenômenos que nos cercam estão impregnados de julgamentos de valor, advindos das condições de vida, revelando a dimensão axiológica da linguagem, é o que nos lembram Voloshinov & Bakhtin (1976).

3.1.2 Uma abordagem dialógica

A *orientação social* da palavra, sua *coloração sociológica e ideológica*, a *situação de enunciação*, a *avaliação social*, o *horizonte comum* e tantas outras noções que citamos brevemente baseiam-se nessa interação constante e contínua do sujeito consigo mesmo e com o outro, conseqüentemente, com o mundo, com a história. Faraco (2007) considera que esse pensamento radicalmente social sobre o homem, como ser que se constitui na e pela interação com o outro, caracteriza-se como uma antropologia filosófica, no sentido de apresentar uma abordagem mais globalizante das realidades humanas. É desse ponto de vista que ele entende o dialogismo, questão central deste aparato teórico: como um *sistema filosófico* que compreende a alteridade na constituição do sujeito.

É de notar, inclusive, que o termo *dialogismo* pouco aparece nas principais obras do pensador russo, apesar de ser abordado em várias delas e em diferentes perspectivas (filosófica, antropológica, discursiva), segundo levantamento de Cunha (2011)⁵⁵. A autora aponta, por outro lado, que o adjetivo *dialógico* é amplamente empregado, qualificando diversos nomes, como: romance polifônico, personagem, oposição, afinidade, intuição, imagem, campo, relação, interação, fios, contexto, orientação, jogos, processos, ressonâncias, formas, vida, etc. O uso menos frequente talvez se explique por *dialogismo* ser um valor fundante, presumido, que permeia o discurso bakhtiniano sem se tornar uma categoria. Já as situações, interações, fenômenos, etc são dialógicos, e assim nomeados. Acompanhamos essa concepção de dialogismo como sistema filosófico, mas procuraremos também observar seus

⁵⁵ Com a ajuda de um programa de computador, Cunha (2011) identificou as seguintes ocorrências do termo “dialogismo” e “dialógico”, respectivamente, nas obras consultadas: *Marxismo e filosofia da linguagem*: nenhuma ocorrência para ambos; *Problemas da poética de Dostoiévski*: 4 e 175 ocorrências, *Questões de literatura e de estética*: 6 e 87 ocorrências, e *Estética da criação verbal*: 6 e 82 ocorrências.

desdobramentos no discurso, materializado na constituição dos enunciados; não como categoria descritiva, mas como princípio fundador.

Em *Questões de literatura e de estética* (1988), Bakhtin destaca dois tipos de relações dialógicas no viés discursivo: a) com o *discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte*; e b) com relação ao *discurso de outrem no objeto*. Não se trata de fenômenos opostos, pois ambos dizem respeito à presença do outro na interação, mas são, nas palavras do autor, em essência diferentes. Essas duas formas de dialogismo têm sido costumeiramente chamadas pelos estudiosos da teoria dialógica de dialogismo interlocutivo e interdiscursivo, respectivamente (CUNHA, 2011).

O discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte diz respeito à percepção que um autor tem de sua audiência, ao discurso-resposta futuro que ele pressente e sobre o qual se baseia para a construção de seus enunciados. Essa antecipação se entende pelo fato de que é sobre enunciados que trata a abordagem dialógica, e não sobre o sistema da língua. A compreensão do interlocutor, por conseguinte, não é passiva, sobre significados neutros, mas sim uma compreensão ativa que acontece sobre um fundo aperceptivo complexo em que se encontra esse sujeito, fundo esse formado por uma língua e o seu sentido atual, outras enunciações concretas sobre o mesmo tema, opiniões contraditórias, pontos de vista e de apreciações. Ainda que quisesse, o falante, com seu discurso vivo, “não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 1988, p.89). Nesse sentido, até um monólogo é concebido dialogicamente, pois uma palavra sempre é lançada a outro.

Quanto ao discurso de outrem no objeto, diz Bakhtin (1988) que a palavra, em todos os caminhos até o objeto, em todas as direções, encontra-se com os discursos de outrem e não pode deixar de participar, com eles, de uma interação viva e tensa. Da mesma forma que a palavra não consegue se despir de sua coloração ideológica, sob o risco de não restar nada, como na metáfora da cebola, seria impossível achar uma enunciação livre dos ecos dos já-ditos. Bakhtin (1988, p. 88) ajuda-nos a pensar que “apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto”. Logo, cada discurso sempre está impregnado pelo discurso alheio e ressoa essa lembrança a cada enunciação, seja de modo mais explícito e marcado, seja menos explícito, velado. Lê-se em *Estética da criação verbal*:

(...) podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, (...) Nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo (BAKHTIN, 2003, p.317)

Nesse trecho, evidencia-se não só o dialogismo impregnado na linguagem, mas uma retomada objetiva de outros textos. Ao ser retomada em um novo contexto, a palavra é ressignificada, construindo uma nova relação da qual participam suas enunciações anteriores. Só assim é possível, numa citação ou retomada, imbuir o texto alheio “de ironia, de indignação, de admiração”, como disse Bakhtin (2003), e assim é que a palavra se converte numa arena de conflitos.

Alguns modos de acontecer do dialogismo interdiscursivo podem ser visualizados em pelo menos três obras de Bakhtin e Voloshinov: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008) e *Questões de literatura e de estética* (BAKHTIN, 1988), das quais falaremos brevemente.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997) o discurso citado é examinado como forma de diálogo entre enunciados, acontecendo como discurso indireto, direto e quase-direto (ou indireto livre). É ainda apresentado a partir de dois estilos: o linear e o pictórico. O primeiro diz respeito à relação que o falante estabelece com um tipo de enunciado visto como de autoridade e intocável, o que não permite uma livre interação com o discurso referido, criando enunciados que tendem à homogeneidade estilística. Já o estilo pictórico descreve uma tendência de romper as fronteiras em torno do discurso referido, enfatizando atitudes individuais ou sociais e realçando a heterogeneidade estilística. No estilo pictórico, ao desfazer as fronteiras, tanto o discurso referido como o referente podem assumir o controle, por assim dizer, da enunciação, impondo seu estilo frente ao outro com o qual interage dialogicamente. Cunha (1992) cita um exemplo de Lotman (1976) para ilustrar esses casos: solicita-se a uma criança, que está ainda em processo de assimilação da linguagem, que reproduza a fala de um adulto. Se o texto for difícil para ela por alguma razão, é possível que apenas memorize alguns trechos e os reproduza. Fazendo a analogia, pode-se dizer que a transmissão será linear quando não se domina o tema a ser reportado, enquanto que tenderá ao

estilo pictórico quando for um tema conhecido, o que facilita a resposta do interlocutor e a interação dialógica máxima entre os discursos.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008) encontra-se uma outra discussão sobre as formas da presença do outro em um enunciado. É preciso dizer que tanto *Problemas...* quanto *Marxismo...* foram publicados em 1929, o que reforça a ideia de que o primeiro seja de autoria de Bakhtin, mas que o segundo tenha sido escrito por Voloshinov. Já havíamos nos referido em nota de rodapé a certas divergências quanto a essa questão, e optamos por indicar a coautoria de *Marxismo...* em consonância com a edição consultada. Morson e Emerson (2008), entretanto, chamam a atenção para diferenças nas abordagens dos dois livros. O de Voloshinov agrega à proposta dialógica uma visão dialética de história, que culminaria, segundo a ambição marxista do autor, no trunfo da classe operária, com a predominância da palavra direta, categórica, declarativa. Já Bakhtin, no livro sobre Dostoiévski, examina as formas de discurso do outro tendendo a favorecer o diálogo, valorizando a retórica da pluralidade e a dialogização intensa. Compreendendo que essa diferença distingue as duas abordagens, apresentamos sucintamente a proposta contida em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, sabendo que se trata de uma análise de cunho estético, mas também válida para as interações da vida cotidiana. Nessa obra, Bakhtin (2008) identifica as palavras de “primeiro” e “segundo tipo”, ambas univocalizadas, e as “palavras de terceiro tipo”, bivocalizadas, que, por sua vez, podem ser passivas (unidirecionais e varidirecionais) ou ativas.

O discurso do primeiro tipo é univocalizado, não no sentido de negar o dialogismo constitutivo, implícito a toda palavra, mas de não abrir espaço no enunciado para o já-dito, para outras vozes. É chamado de direto, não mediatizado, pois reconhece apenas a si mesmo e a seu objeto, para o qual se orienta da forma que considera ser a mais adequada possível. A palavra de segundo tipo, também univocalizada, é chamada de discurso representado ou objetificado, e diz respeito à situação narrativa de um personagem que expressa seu modo de ser ou do seu grupo com palavras do primeiro tipo, mas, na verdade, está submetido a outro centro de discurso, que é o próprio autor. Esses dois planos de discurso, entretanto, não dialogam, pois o herói está falando de seu próprio mundo, enquanto que o autor impõe de fora sua finalização estética.

O discurso de terceiro tipo é bivocalizado, ou seja, abre espaço, dentro de seu projeto de enunciado, para outra voz, e com ela interage de diversas formas. Bakhtin (2008) diferencia o discurso bivocalizado passivo e o ativo. No primeiro caso, a passividade é do

discurso referido, de modo que o autor ou falante detém o controle da enunciação e lança mão do discurso do outro para seus próprios fins. O discurso bivocalizado passivo pode ainda ser unidirecional ou varidirecional, dependendo da relação que a voz do autor ou falante trava com a voz do outro: se convergem, ou se estabelecem uma relação hostil entre si. O discurso unidirecional típico é a estilização, através do qual o falante se dirige a um objeto evocando uma palavra que lhe é anterior, estabelecendo com ela uma relação de concordância e deixando que o interlocutor perceba que há ali duas vozes. Já o discurso passivo varidirecional indica uma relação de crítica entre a palavra do autor e a do outro, como é o caso da paródia, que geralmente compreende o sarcasmo e a ironia. Um segundo exemplo varidirecional examinado por Bakhtin (2008) é o *skaz*, termo que se refere a uma forma de discurso que apresenta o processo de construção sem revisões, numa referência típica à oralidade. O *skaz* se apresenta como um tipo interessante de passiva varidirecional na medida em que expõe a discordância, a palavra que volta atrás para se desdizer e seguir por outro caminho.

Por fim, Bakhtin (2008) aponta para as palavras bivocalizadas ativas, que invertem a posição de controle do discurso referente sobre o referido. O primeiro caso citado em *Problemas da Poética de Dostoiévski* é a “polêmica oculta”, caso em que o autor se dirige ao objeto, mas ao mesmo tempo lança um olhar oblíquo para a palavra do ouvinte, do qual espera uma possível resposta contrária. Isso pode levá-lo a dar um golpe polêmico no discurso do outro, ou a se desvalorizar antecipadamente, criando ressalvas, por exemplo. Observa-se que a diferença para a paródia, que também trava uma relação crítica com o discurso do outro, está na autoridade atribuída à voz alheia no caso da palavra ativa, capaz de subjugar a voz do autor. Bakhtin (2008) continua, citando o “discurso intensamente dialógico”, que se refere à polêmica oculta presente em réplicas de diálogos, evidenciando a espera pela resposta do outro; e também a “dialogicidade oculta”, que soa como um diálogo, mas sem a presença explícita do outro, sendo possível apenas identificar os efeitos que exerce sobre a fala do locutor. Examinando diversos trechos das obras de Dostoiévski, Bakhtin (2008) apura o olhar sobre o processo de reacentuação da palavra do outro, que pode ser temida, reconhecida, constranger o falante, multiplicando infinitamente as possibilidades da bivocalização.

Em *Questões de literatura e de estética* a abordagem sobre o encontro dialógico das vozes no discurso é de outra ordem. Nessa obra, Bakhtin mostra-nos que o discurso de outrem pode surgir como “palavra de autoridade” ou como “palavra internamente persuasiva”, e que “o conflito e as interrelações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam

frequentemente a história da consciência ideológica individual” (BAKHTIN, 1988, p.142). É uma discussão, portanto, que vai além da linguística e da teoria literária, para destacar a ideologia nas relações humanas.

A palavra de autoridade é exterior ao sujeito e se apresenta como a verdade, por isso não abre espaço para questionamento; está impregnada de reconhecimento social e pode ser de ordem acadêmico-científica, religiosa, política, moral, etc. Nessas esferas, Bakhtin (1988) indica que ela pode encarnar conteúdos diferentes, evidenciando valores como autoritarismo, tradicionalismo, universalismo ou oficialismo. Já o discurso internamente persuasivo não emana de um lugar de autoridade, pois diz respeito à palavra que é nossa, como também à que é do outro, e, nesse processo, ambas podem se misturar, se reorganizar, se ressignificar em novos contextos, pois têm um caráter contemporâneo e criativo.

No uso cotidiano da linguagem esses discursos de autoridade e persuasivo estão em embate e muitas vezes se alternam. Podemos pensar, por exemplo, em como eles se entrelaçam na atividade de orientação acadêmica, somando as palavras dos participantes com outras vozes sociais. A contribuição do orientador sobre a pesquisa do orientando pode estar impregnada, em maior ou menor grau, pelo peso do saber científico, surgindo talvez como palavra de autoridade que o aluno deve reconhecer. Por outro lado, pode-se pensar se houve espaço para a ação criativa dos sujeitos; e, no caso de haver, se eles se apresentaram como interlocutores ativos, se levantaram alternativas e questionamentos, como responderam à palavra do outro com suas próprias palavras, ao lado do discurso de autoridade. Esses aspectos, de ordem enunciativa e discursiva, que envolvem também questões de poder e hierarquia, são elementos-chave para observarmos os caminhos do conhecimento no espaço da academia. Cunha (2008, p.131) destaca que olhar para o discurso citado, especialmente da forma como propõem Bakhtin e Voloshinov, nas diversas obras consultadas, é acompanhar o modo como “os sujeitos desconstroem o discurso alheio e constroem o próprio para se posicionar em relação a um conteúdo ou temática, ao outro, a ele mesmo, ao seu próprio discurso”.

As noções teóricas que fundamentam a teoria dialógica e que em partes apresentamos aqui são a base para uma compreensão da linguagem em sua dimensão histórica e social. São, antes de tudo, conceitos que pensam o próprio homem, sujeito historicamente constituído, profundamente marcado pelo princípio do dialogismo. As questões que levantaremos sobre a linguagem, na atividade de orientação acadêmica, seguem esse percurso e não perdem de vista o sujeito, pilar epistemológico da pesquisa em Ciências Humanas. Nos capítulos de análise,

partiremos da unidade do enunciado, tal como visto em Bakhtin (2003), para acompanhar as interações entre as participantes, considerando o contexto extra-verbal (VOLOSHINOV & BAKHTIN, 1976) e, de modo especial, a entonação, através da qual nos aproximamos do tom emocional-volitivo, que expressa a atitude dos sujeitos. De maneira semelhante, a palavra do outro, ao ser retomada em um novo contexto, também se reveste de julgamentos de valor, sendo constantemente ressignificada e reacentuada e imbuindo o texto de ironia, indignação, admiração, o que nos aproxima da distinção entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo na atividade de orientação acadêmica.

Para chegarmos a esses conceitos, vimos brevemente como Bakhtin e Voloshinov esmiúçam a presença do outro no discurso, revelando o dialogismo interdiscursivo em algumas de suas manifestações possíveis. Mas as reflexões de Bakhtin sobre o dialogismo, especialmente na obra *Por uma Filosofia do Ato* (1997) indicam que as discussões sobre a presença do outro, tanto no sentido interdiscursivo quanto no interlocutivo são um desdobramento dessa primeira obra, de ordem eminentemente filosófica. Nela aparece pela primeira vez o conceito de exotopia, que seria desenvolvido em escritos posteriores, a ideia de acontecimento, a arquitetônica das relações entre os sujeitos, a constituição do homem a partir de seu agir ético permanente.

Faremos então o movimento de voltar a essa obra inicial de Bakhtin para expandir a reflexão sobre a linguagem, sobre o pensamento na relação com o outro. Mas, para chegar a esse ponto, escolhemos um caminho particular: recorreremos a Martin Heidegger (2002, 2006b), buscando mais elementos para a compreensão do ser; e então voltaremos a Bakhtin, buscando estabelecer diálogos possíveis entre os dois filósofos.

3.2 CAMINHOS DO PENSAMENTO HEIDEGGERIANO ⁶

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) lecionou nas universidades de Marburg e Freiburg na primeira metade do século XX, tendo atraído levadas de estudantes que buscavam ouvir suas conferências como professor. Com formação em Teologia e Filosofia, seus escritos frequentemente registram a influência, entre outros, de Sócrates, Platão e Aristóteles; de Kant, Kierkegaard, Nietzsche e Dilthey; e, de modo marcante, de Edmund Husserl, seu mestre e fundador da Fenomenologia.

⁶ Alguns trechos da reflexão que segue fazem parte de um ensaio publicado conjuntamente em Sampaio, Araújo & Macedo, 2015.

A questão central da obra de Heidegger é o sentido do ser. Desde Aristóteles, esse tema fora tratado pelo viés da Metafísica, que tinha a Ontologia como área da filosofia dedicada ao estudo das propriedades mais gerais do ser, sua “essência” plena. Heidegger, especialmente a partir da publicação de *Ser e Tempo* (2012a), em 1927, coloca-se em firme oposição à proposta metafísica, justamente por esta, em busca do “ser geral”, cortar o elo com o mundo vivido, desconsiderando a historicidade e a existência. Desse modo, o filósofo vai não só refundar a Ontologia, agora sob a perspectiva do ser-no-mundo, como elaborar um arcabouço teórico que discute, entre outros temas, o pensamento, a linguagem, a relação com o mundo e com a verdade, a construção do conhecimento, o valor do cuidado, indicando novos caminhos para a Filosofia do século XX. Todas essas são questões que também nos interessam e de alguma forma dialogam com as ideias da abordagem bakhtiniana, aproximação que discutiremos mais à frente.

Importante notar que não é objetivo de Heidegger (2012a) instituir um novo conceito para o ser, que seria o mesmo que tratá-lo novamente como um objeto, procurando uma totalidade. A proposta do autor é, antes, colocar uma questão, lançar uma interrogação. Para isso, ele resgata as noções de ser e ente, examinadas desde Aristóteles: podemos entender os entes como os elementos que compõem o mundo à nossa volta, inclusive os objetos, os animais, os homens. Ao buscar o que havia de genérico e universal no homem, a Metafísica privilegiou justamente a observação do ente, do repetível, imaginando encontrar ali seu ser. Isso levou a uma compreensão do ser como simples-presença (*Vorhandenheit*), ou seja, aquilo que se pode encontrar, que está dado (HEIDEGGER, 2012a). Heidegger vai propor uma reelaboração do problema, utilizando o tempo como referência primordial (daí o título *Ser e Tempo*), que lhe permite reconhecer a historicidade do espírito vivente. Com isso ele diferencia o homem como um ente que, diferentemente de uma mesa ou de uma árvore, pode abrir-se ao ser e, não sendo uma simples-presença, aparece como evento (*Ereignis*), como acontecimento do ser.

Ao recusar o caráter de dado, o ser assume sua essência, que é de ser projeto, ou seja, de poder ser. Esta relação de possibilidades não se fundamenta sobre um abstracionismo do sujeito consigo próprio, mas como um existir concreto no mundo. Heidegger (2012a) nomeou essa natureza do homem de *Dasein*, termo alemão etimologicamente marcado pelo advérbio *aí* (*Da*), que significa o ser-aí ou estar-aí⁷, expressão fundamental de sua filosofia. *Dasein* é o

⁷ Algumas edições em língua portuguesa registram “existência” ou “presença” como alternativas de tradução para o *Dasein*. Entendemos que a opção “ser-aí”, além de evocar a etimologia da palavra alemã, é uma solução

estado de abertura em que o sujeito histórico se encontra, pois sempre está *aí*, cheio de possibilidades. Essas possibilidades concretizam-se e constroem sentidos a partir das interações do sujeito com outras pessoas, coisas ou situações, tecendo assim sua própria existência no mundo. Esta estrutura lançada do *Dasein* é o que Heidegger (2012b) chama de facticidade (*Faktizität*) da existência.

Dissemos que, para Heidegger (2012a), o homem é um ente que pode abrir-se ao ser, o que coloca essa abertura muito próxima da dimensão do sujeito, ou melhor, da sua historicidade, das suas decisões e ações, afastando-se da ideia de abertura transcendental. Um exemplo dado pelo filósofo para percebermos a dimensão ontológica na atividade humana é a obra de arte, que, como objeto presente no mundo, abre ela própria *um mundo*, apresenta-se como um projeto, e não como uma totalidade; cria diálogos, possibilita desvelamentos e ocultamentos, ou seja, aquilo que ainda há de se descobrir. Percebe-se, então, que a obra de arte não é apenas um ente entre outros do mundo sensível, mas um espaço de abertura do pensamento. Já se pode perceber que a metáfora da abertura é muito cara a Heidegger, e, como veremos, com ela chegaremos à questão da linguagem. Para isso, é importante ir à obra *Sobre a questão do pensamento* (2009), da década de 1960, em que o autor nos explica que o acontecer do pensamento deve dar-se numa dimensão de abertura e claridade, utilizando-se da imagem de uma clareira no meio de uma floresta. O ambiente simbolizado pela clareira pressupõe o espaço aberto para o pensamento e a constante luta com a penumbra, que a cerca. A luz pode percorrê-la livremente, e o sujeito pode, movendo-se por ela, questioná-la e deixar que lhe diga algo. Nesse processo, ainda que haja a luz da razão, não é o feixe luminoso o foco, e sim o que está aberto, que no questionamento ontológico é a clareira do ser. O autor segue:

A luz pode, efetivamente, incidir sobre a clareira, em sua dimensão aberta, suscitando aí o jogo entre o claro e o escuro. Nunca, porém, a luz primeiro cria a clareira; aquela, a luz, pressupõe esta, a clareira. A clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que se apresenta e ausenta. (HEIDEGGER, 2009, p. 76)

Nessa citação percebe-se o uso do verbo *presentar-se*, o que nos coloca de volta a questão do ser-aí. Sendo projeto, o *Dasein* não é uma instância perene ou transcendental, ele torna-se ou faz-se presente, e seu modo de *presentificar-se* nessa abertura, para Heidegger

bastante singular, relacionando-se diretamente com a ideia do ser e evitando que se confunda o conceito heideggeriano com o uso da linguagem corriqueira, o que poderia acontecer com “presença”, por exemplo.

(2012a), é a fala, entendida como o próprio modo de abrir-se do ser. Primeiro, porque nossa percepção do mundo passa por uma pré-compreensão das coisas, que já existem antes de nós com seus significados próprios, e com as quais tomamos contato ao nos lançarmos no mundo. Essa pré-compreensão dá-se primordialmente no pensamento e concretiza-se como linguagem, que, ao nomear o ente, o faz chegar à aparição. Decorre disso a ideia de que as coisas não são por si só, mas apenas a partir das relações que estabelecem no mundo. Depois, porque “é na fala que a presença se pronuncia” (HEIDEGGER, 2012a, p. 225), de modo que a fala é a estrutura ontológica da linguagem, e “a linguagem é a casa do ser” (HEIDEGGER, 2003, p.38). Se a palavra traz o ente à aparição, a fala é o espaço de sentido do ser, a “articulação significativa da compreensibilidade do ser-no-mundo a que pertence o ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional. Essa convivência está sempre falando” (HEIDEGGER, 2012a, p. 224). A *convivência que fala* nos remete a sujeitos que compartilham vivências, opiniões, desejos, de um ser para outro ser, o que, por sua vez, implica compreensão. Nesse ponto destaca-se a diferença entre os significados das coisas, que já estão dados no mundo, e os sentidos possíveis, construídos a partir da compreensão e interpretação dos sujeitos, sentidos esses marcados pela presença e pela coexistência.

Sendo assim, nosso interesse aqui recai sobre as situações que evidenciam a existência do *ser* na *fala*, o qual buscamos compreender. Essa assertiva pode causar certo estranhamento, pois levanta a possibilidade de haver fala sem um ser que ali se presentifique. De fato, em *Ser e Tempo*, Heidegger (2012a) defende que nem todo falar é criação, e que, comumente, o falar pode decair para um mero instrumento de comunicação, que se limita a articular e a desenvolver uma abertura já aberta. O autor relaciona essa dimensão da linguagem com uma existência inautêntica, em que o sujeitos perde-se na massa dos entes à sua volta e não vivencia suas próprias características e possibilidades. Consequentemente, o filósofo entende que esse caso leva a uma fala inautêntica, que se confunde com o impessoal, no “diz-se que”, “comenta-se que”. Não há nisso um julgamento crítico por parte do autor, inclusive porque seria difícil imaginar alguém que vivenciasse ininterruptamente o poder da linguagem fundante, em toda sua potência criadora. No entanto, a partir do momento em que a fala é o modo de abrir-se do ser, o sujeitos que não a vivencia em algum momento como linguagem essencial acaba experimentando-a como fechamento. Heidegger (2012a, p. 232) chama esse modo de linguagem de *falação*: “A falação que qualquer um pode server sofregamente não apenas dispensa a tarefa de um compreender autêntico, como também elabora uma

compreensibilidade indiferente”. De modo geral, a falação é aquela que gera a compreensão mediana, que não exige que se volte à base e ao fundamento do referencial; para Heidegger (2012a) é assim que aprendemos e conhecemos muitas coisas. Pode-se pensar que, de algum modo, essa compreensão mediana tem uma dimensão política a partir do momento em que o impessoal prescreve a disposição e determina o quê e como se vê. Talvez o modo como algumas pessoas relacionam-se nas redes sociais, compartilhando informações de forma quase automática, seja uma pista sobre a falação nos dias atuais, uma situação que expõe um modo de compreensão *desenraizado da presença*, no dizer de Heidegger (2012a). Por outro lado, a formação do pesquisador de Mestrado, ainda mais na área de estudos da Linguagem, deve se ancorar numa compreensão ativa do ser na fala, na linguagem que é abertura para o pensamento.

A questão do pensar e, conseqüentemente, da construção de conhecimento, que são de nosso interesse, urgem nesse cenário atual de agilidade e volatilidade da informação. Acompanhando Heidegger (2012a), podemos dizer que um caminho para superar essa tendência e ir às próprias coisas será ir à palavra, à experiência com a linguagem, que é uma forma de experiência da própria realidade. Isso porque só através da linguagem podemos desvelar os fenômenos, ou seja, na forma como ela os faz aparecer diante dos entes que somos. Interessa-nos, pois, saber como as coisas podem revelar-se através da linguagem, e de quais mecanismos dispomos para atribuir-lhes sentidos, fazendo nosso pensamento mover-se junto ao acontecimento do ser em direção ao qual demoramos nosso olhar. Em *Ser e tempo* (2012a), vê-se que, junto com a fala, também a tonalidade afetiva⁸ e a compreensão são existenciais originários da abertura, ou seja, são fenômenos essenciais para a constituição do ser. Esses três elementos conectam-se de um modo bastante peculiar, posto que a fala revela uma disposição do ser, ao mesmo tempo em que articula sentidos no processo de compreender e interpretar o mundo. Essa conjunção que se move em direção ao outro, ao mundo, conta com uma possibilidade existencial inerente ao ser-com: a escuta. Heidegger (2006b) propõe que um *modus operandi* de se lidar com a linguagem para o desvelamento do sentido do ser é a escuta. Portanto, se é através da fala que o ser se *presenta* no mundo e compartilha sua experiência com os outros, deve-se perguntar: como se escuta autenticamente a linguagem?

⁸ O termo utilizado por Heidegger é *Befindlichkeit*, que pode ser traduzido como situação afetiva ou ainda como disposição. Literalmente, quer dizer o modo de se encontrar, de se sentir desta ou daquela maneira. Segundo Vattimo (1996, p. 37), na obra *Introdução a Heidegger*: “O *Dasein*, enquanto ser-no-mundo, não só já tem sempre certa compreensão de uma totalidade de significados, como tem sempre certa tonalidade afetiva; isto é, as coisas não só estão dotadas de um significado num sentido teórico, como também uma valência emotiva”. Na fala, manifesta-se, por exemplo, no tom, na modulação, no ritmo da fala, no modo de dizer.

Sabemos que a linguagem possui estruturas já dadas, com as quais entramos em contato como seres lançados no mundo, mas que ainda não representam uma articulação do ser-com, ou seja, da vivência compartilhada, nem constituem uma experiência da realidade; assim, para falarmos em escuta da linguagem, temos que pensar em termos de encontro e abertura. Encontro não no sentido de dirigir-se à coisa em si, o que remete à noção de palavra como instrumento através do qual chegamos ao mundo; também a abertura não pode ser vista como explicitação total, pois já vimos que a metáfora da clareira preserva o que está oculto na floresta. Trata-se mais de um abrir-se para o ser que se revela na fala, acolhendo-o e respondendo ao seu apelo.

Nas palavras de Heidegger (2012b), como escuta da linguagem, o pensamento é hermenêutica, isto é, encontro com a linguagem, um exercício de interpretar a palavra sem a esgotar. Aqui a interpretação é vista como um movimento além da compreensão, é uma apropriação, por parte do sujeito, dos objetos e fenômenos com os quais está lançado no mundo. É essa articulação entre tomar ciência de algo que está no mundo (compreensão) e o apropriar-se (interpretação) que nos permite atribuir sentidos às palavras. Só na interpretação reside o conhecimento, pois se trata de uma relação originária entre o ser e o mundo que constitui. Essa Hermenêutica por ele proposta tem os seus fundamentos no acontecimento do ser e na estrutura lançada do *Dasein*, que já vimos corresponder à facticidade da existência, daí ser denominada pelo filósofo de Hermenêutica da facticidade (HEIDEGGER, 2012b).

Vê-se, então, que a fala e a compreensão, no sentido hermenêutico, que considera a dimensão ontológica da linguagem, são duas faces da mesma moeda, ambas inerentes à constituição do ser, que lhe permitem presentificar-se e compartilhar sua presença. Certamente esse compartilhamento não sugere comunicação transparente e pode dar-se de diversos modos, como o seguir, o acompanhar, ou, por outro lado, pode-se não ouvir, resistir, fazer frente a, defender-se etc, dependendo da entonação afetiva empregada em cada situação (HEIDEGGER, 2012a). Um caso notável, por exemplo, é a possibilidade do silêncio como modo de fala. Silenciar sua fala é diferente de ficar mudo ou de não ter nada a dizer; indica que o sujeitos talvez esteja optando por não pronunciar sua *fala autêntica* (HEIDEGGER, 2012a, p.228), por qualquer que seja o motivo, e novas compreensões podem se desdobrar para aquele que faz a escuta atenta desses movimentos. Nesse sentido, corroboramos com o filósofo italiano Gianni Vattimo (1999), na obra *Para além da interpretação: o significado da hermenêutica para a filosofia*, quando ele diz que a hermenêutica da facticidade

heideggeriana é um pensamento motivado preponderantemente por razões éticas, em que está em jogo o valor do diálogo, da compreensão, e o acolhimento do outro através da escuta.

Tomamos a Hermenêutica da Facticidade como um caminho para compreendermos os eventos dos quais nos ocupamos nessa pesquisa. Isso não nos dá exatamente categorias de análise, mas direciona a forma como entendemos as experiências de linguagem que observamos. A premissa de que “a linguagem é a casa do ser” é talvez a mais fundamental nesta investigação, uma bússola para indicar onde devemos demorar nosso olhar, ou seja, em que aspectos da linguagem o ser se revela na fala. Além de abrir os horizontes sobre a compreensão do ser-no-mundo, que também é ser-com, identifica o tempo como possibilidade para a presença, presença esta que permite ao sujeitos construir seus próprios sentidos sobre o mundo, desenvolvendo conhecimentos. Reforça ainda nossa leitura sobre a orientação acadêmica como atividade que assume o vir a ser, um processo preñado de aberturas para o pensamento.

3.3 ENCONTROS DE BAKHTIN E HEIDEGGER: PARA PENSAR AS CIÊNCIAS HUMANAS

Nessa breve retomada de alguns postulados de Bakhtin e Heidegger, é possível perceber pontos em que suas ideias dialogam, o que parece razoável tendo em vista que a ampla formação filosófica de Bakhtin incluiu certamente Husserl, fundador da Fenomenologia, e possivelmente o próprio Heidegger⁹. Vemos que ambos discorreram sobre *o homem*, sua relação com *o mundo* e com *o outro* mediada por uma ética da responsabilidade; teceram críticas ao teorismo e à metafísica como tentativas frustradas de explicação total da realidade e defenderam *a linguagem* como verdadeiro modo de se chegar às próprias coisas (HEIDEGGER, 2012b) e como forma mais apropriada de enunciar a verdade concreta do evento (BAKHTIN, 1997). Seus postulados são oportunidades para interrogar o pensamento, no dizer heideggeriano, e buscar um olhar diferente para os muitos modos de ser do homem no mundo. Na seção anterior deste capítulo, interrompemos a discussão sobre o pensamento bakhtiniano para uma breve incursão na obra de Heidegger, com a promessa de voltar ao filósofo russo em seguida. Tendo caminhado um pouco pelas

⁹ Sampaio dedicou-se a explorar, em vários trabalhos, a aproximação das ideias de ambos os filósofos, como em: *The Analytic of Being/Dasein in Bakhtin and Heidegger: a Critical Approach* (2017); *Bakhtin e a filosofia do ato na pesquisa e no ensino: uma experiência acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)* (2016); *Bakhtin e Heidegger: a linguagem como experiência pensante* (2014); *Dimensão ontológico-hermenêutica no pensamento ético bakhtiniano e heideggeriano e construção do sentido* (2013); *Origens filosóficas da Ética em Bakhtin: re-leituras da Metafísica e da Fenomenologia ontológico-hermenêutica* (2012); *A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas* (2009).

leituras sobre a questão do ser, parece-nos interessante retomar algumas discussões de Bakhtin que têm como foco o homem, mas agora aproximando-nos da noção de ser, tal como vimos em Heidegger. Nesta pesquisa, estando em evidência a formação científica na Academia, interessa-nos pensar sobre os modos de construção de conhecimento, e com base nas reflexões propostas pelos dois filósofos, entender o lugar que este homem ocupa na pesquisa em Ciências Humanas.

3.3.1 Primeiro encontro: O homem

Ter o homem como foco de uma pesquisa é necessariamente diferente de se escolher um objeto mudo, que não tem consciência de si nem do mundo (BAKHTIN, 2003), e disso resultam implicações de ordem teórico-metodológica e ética. Cabe então a pergunta: que papel esse sujeito histórico, agora “objeto” de pesquisa, pode assumir sob a perspectiva da hermenêutica como forma de interpretação da linguagem em seu acontecimento?

Já vimos que, desvinculado do componente histórico, tem-se uma simples-presença do homem no mundo, ou seja, ele ‘está dado’, é um ente, no dizer de Heidegger (2012a). Essa forma de perceber o sujeitos concretiza-se no perfil do pesquisador neutro, que tenta afastar do objeto de estudo seus interesses pessoais, preconceitos e juízos de valor; da mesma forma acontece com o participante da pesquisa, tratado com informante. A própria redação do texto científico resiste à voz do pesquisador, que não fala em primeira pessoa, ainda que novos modos de escrita acadêmica venham lentamente abrindo caminhos nesse sentido.

Um exemplo pode ajudar a pensar sobre isso. Marília Amorim, em sua obra *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas* (2004), relata a culminância de um projeto realizado com professores de um Centro Comunitário da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, que receberam a consultoria do Instituto de Psicologia Escolar da UFRJ. A finalização do projeto era um vídeo feito com o objetivo de registrar a experiência e servir como suporte para trabalhos acadêmicos futuros. A autora relata que esse registro foi muito bem recebido na Universidade, mas, quando exibido à comunidade, um silêncio constrangedor se instalou na plateia. Essa reação, que incomodou Amorim na época, foi depois interpretada como um sinal de que o vídeo era, segundo a autora, ‘o nosso’, e não ‘o delas’, ou seja, não contemplou os objetivos da comunidade, e sim os dos consultores da Universidade, o que explica a apatia (que pode indicar sujeitos “mudos” ou que preferiram

silenciar a fala). De todo modo, no balanço feito por Amorim, ficou evidente que “os pontos de vista, os interesses, os objetivos não eram os mesmos [entre os dois grupos]” (2004, p. 13), apesar do perfil colaborativo que os pesquisadores tentaram imprimir ao trabalho. É sabido que a própria Amorim é grande estudiosa da obra de Bakhtin, o que colocava o dialogismo no horizonte desses pesquisadores. Ainda assim, a relação estabelecida entre pesquisadores e participantes não foi de todo bem sucedida.

Constata-se que as escolhas feitas ao longo de uma pesquisa têm desdobramentos para pesquisadores e participantes, e, por isso mesmo, não podem se pretender neutras ou indiferentes. Pelo contrário, são compromissos que vão sendo assumidos: com as filiações teóricas, com os recortes feitos sobre fenômeno estudado, com as metodologias seguidas, com o retorno social dos resultados da pesquisa, com o impacto sobre os participantes, etc. Nesse sentido, o compromisso maior das chamadas Ciências Humanas talvez seja o respeito à singularidade do homem, base para uma ética do conhecimento sobre o ser.

Voltamos então nossa atenção à obra *Por uma filosofia do ato*, escrita por volta de 1920, em que Bakhtin (1997) desenvolve seu raciocínio sobre a singularidade do homem, noção que vem a ser a base para o dialogismo e a alteridade. Assim diz Bakhtin:

Eu participo no ser de um modo único e irrepitível, eu ocupo no ser singular um lugar irrepitível, insubstituível e impenetrável a qualquer outra pessoa. No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do ser único. (...) Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A singularidade do ser presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, 1997, p.47)

Já vimos que essa perspectiva vai de encontro ao homem metafísico, divorciado de suas particularidades em prol do universal. Ao invés disso, reforça a urgência da singularidade como aquilo que nos identifica como seres, que impede que nos dissolvamos na massa geral e sem rosto da humanidade. Por isso mesmo, assinala o lugar que ocupamos junto aos demais seres, no tempo e no espaço, constituindo a noção de sujeito histórico. O sujeito histórico é aquele que experiencia o mundo desde seu lugar único e singular, assumindo seus pensamentos e ações como atos éticos responsáveis, dos quais não pode se eximir. Nesse caso, fala-se de ato ético como a própria vivência do sujeito, pois, para Bakhtin (1997, p. 9), “qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético e responsável”, e, conseqüentemente, a vida é um atuar ético permanente. Dessa forma, pensar sobre o homem exige que se considere seu agir responsável no mundo, o “não álibi do ser” (BAKHTIN, 1997,

p. 48), ou seja, nem ele mesmo pode abdicar de seu pensamento e agir ético, ainda que tente ignorá-lo (esse também é um ato com cujas consequências ele terá de arcar).

A constituição do homem a partir do seu agir ético permanente encontra eco no *Dasein* de Heidegger (2012a), o ser-aí, já que, a cada ato, a participação singular do sujeitos no mundo renova-se e assume novos traços, impedindo que se determine sua realidade a partir de um conjunto de propriedades, mas apenas como possíveis maneiras de ser.

Voltando o olhar para o fenômeno em estudo, pode-se dizer sobre a orientação acadêmica que orientador e orientando não reinventam seus papéis a cada momento da interação, pois, como já visto em capítulo anterior, a própria atividade tem suas regras, objetivos, insere-se em uma determinada instituição etc, e nada disso chega a ser totalmente novidade dentro do universo acadêmico. Nesse sentido, o *Dasein* já está lançado em um mundo que lhe é anterior, e com ele estabelece relações de sentido. Como seres que estão *aí*, que estão *no-mundo*, é preciso também acompanhá-los frente às possibilidades que se apresentam, observando que vínculos (teóricos, linguísticos, éticos, metodológicos) são feitos, desfeitos e refeitos, e que sentidos são atribuídos a essas escolhas. Essa questão contempla o fato do *Dasein* ser, além de lançado, também projeto, ou seja, é o vir a ser. É nesse ponto que podemos tentar perceber os caminhos para uma orientação que seja formativa, que propicie a abertura, perspectiva que é coerente com a noção do sujeito em sua historicidade.

3.3.2 Segundo encontro: O outro

As reflexões sobre o homem, que fizemos à luz de Bakhtin (1997) e Heidegger (2012a), ao mesmo tempo em que dizem respeito ao pesquisador como ser lançado que precisa confrontar-se com suas escolhas, desdobra-se na relação que este estabelece com o outro, que obviamente também é um ser-no-mundo, único e singular. Voltando ao exemplo de Amorim na comunidade da Rocinha (2004), foi na interrelação estabelecida com os professores que se deu a expectativa e a frustração do trabalho realizado. Se o vídeo foi criado em função das necessidades daqueles professores locais, em que ponto do processo seus objetivos e interesses desconectaram-se em relação aos do projeto de pesquisa? Que questões poderiam nortear um estudo acadêmico de modo que a voz do participante não se perca nem seja abafada pela voz do próprio pesquisador?

Essas indagações colocam em evidência a necessidade de se reconhecer a alteridade como relação que constitui o próprio sujeitos, pois, com diria Bakhtin (2003), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Isso se justifica, em primeiro lugar, pela coexistencialidade ontológica do homem. Ainda que o *eu* seja o ponto de partida para o agir, ou seja, o centro irradiador de responsabilidade, o mundo real do ato ético só se estrutura na relação do eu com o outro: eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro, essa é a proposta da arquitetura bakhtiniana, apresentada na obra *Por uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1997). Sem essas conexões, caímos no mundo da representação, saímos do mundo vivenciado, isolando e racionalizando o homem e, conseqüentemente, o conhecimento, os sentidos. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2008) postula que a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem, pois aí ela degenera e morre. A ideia começa a ter vida quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros. Paralelamente, em *Ser e Tempo*, Heidegger (2012a, p.231) propõe que a abertura do pensamento é, “de maneira igualmente originária, um compreender da copresença dos outros e do próprio ser-em”.

Isso nos ajuda a pensar na pergunta feita anteriormente: que questões podem nortear o pensamento de modo que a voz do participante não se perca nem seja abafada pela voz do próprio pesquisador? Nesse sentido cabe ao pesquisador em Ciências Humanas – espaço em que nos reconhecemos – considerar:

- O tom emocional-volitivo que o sujeito imprime na sua palavra está sendo considerado?
- O discurso do participante é visto como expressão do seu agir ético responsável? Ou em alguma medida está sendo tomado como artefato linguístico desvinculado do sujeito?
- O pesquisador, como centro irradiador de responsabilidades, consegue estabelecer um diálogo com o participante como outro centro responsável? De que modo isso se evidencia na pesquisa?

Sendo assim, o primado da alteridade, como constitutivo do próprio homem, é uma peça-chave para se pensar uma investigação que, para promover o conhecimento, leve em conta os sentidos construídos a partir da relação do eu com o outro.

Nesse processo, um conceito bastante produtivo, esboçado em *Por uma filosofia do ato* (1997) e desenvolvido em *Estética da Criação Verbal* (2003), é o de exotopia (*vnenakhodimost*). Como o nome sugere, exotopia indica uma posição externa, a extraposição do sujeito com relação ao outro, tanto no sentido espaço-temporal quanto axiológico. Parece óbvio que dois seres ocupem lugares diferentes em suas individualidades, mas o conceito elaborado por Bakhtin destaca o fato de que o sujeito que vê o outro “pelo lado de fora” tem uma perspectiva única, que lhe permite enxergar pontos que ninguém avista em si mesmo. Podemos pensar, de modo literal, que ninguém enxerga suas próprias costas. Ainda que possamos nos olhar no espelho, torcendo o corpo para visualizá-lo completamente, vemo-nos de relance, numa postura não natural. Virando-nos para frente, fitando o espelho, também é impossível flagrar um movimento completamente espontâneo: quando nossos olhos se encontram com os olhos projetados na superfície, já estamos encarando uma imagem que nos é alheia. Essa ideia, de que não conseguimos nos ver como os outros nos percebem, parece tão impressionante que já foi mote de obras literárias, como *Um, nenhum e cem mil*, do italiano Luigi Pirandello (2001). Ali, o personagem principal, Vitangelo Moscarda, segue uma jornada em busca da sua identidade a partir de um comentário aparentemente banal de sua esposa: de que o nariz do marido pendia para a direita. Surpreso pela constatação de que não conhecia sua própria face, Moscarda envolve-se numa série de situações, que criam o fio narrativo. Cada vez mais ciente de sua singularidade e inacabamento, em determinada cena ele trava o seguinte diálogo:

“A gaveta estava cheia de fotografias suas. Ela me mostrou várias, antigas e recentes.

– Todas mortas – lhe disse.

Ela se virou para mim, bruscamente.

– Mortas? (...) Por que mortas, se eu estou aqui, viva?

– Ah, a senhora, sim, porque agora não está se vendo. Mas, quando estava diante do espelho, no instante em que se via, não estava mais viva.

– E por quê?

– Porque para se ver é preciso fechar a vida em um átimo. Como diante de uma máquina fotográfica. A senhora assume uma pose. E posar é como se tornar uma estátua por um momento. A vida se move continuamente, e nunca pode ver a si mesma.

– Quer dizer que eu, viva, nunca me vi?

– Jamais como eu posso vê-la. Mas eu vejo uma imagem da senhora que é só minha – uma imagem que certamente não é a sua. A sua, viva, a senhora talvez a possa ter vislumbrado em alguma foto instantânea que lhe fizeram. Mas sem dúvida deve ter tido uma ingrata surpresa. Talvez tenha até relutado em se reconhecer naquela imagem descomposta, em movimento.

– É verdade.

– A senhora só pode reconhecer-se posando: estátua sem vida. Quando alguém vive, vive sem se ver. Conhecer-se é morrer. (PIRANDELLO, 2001)

Esse diálogo, surpreendentemente bakhtiniano (ainda mais surpreendente se pensarmos que Pirandello o escreveu na década de 1920, mesma época de *Por uma filosofia do ato*), percorre a mesma questão pensada pelo russo: de que nunca nos veremos completamente. O personagem Moscarda faz essa revelação a sua interlocutora, que tinha o hábito de treinar poses e expressões em frente ao espelho: nem o espelho nem a fotografia lhe diziam a verdade, ela se convence tristemente ao final da conversa. Numa profunda busca de si mesmo, a lucidez de Vitangelo Moscarda lhe leva à compreensão de que só a morte lhe dará acabamento (“Quando alguém vive, vive sem se ver”), pois, enquanto está *lançado*, o homem está sempre no vir-a-ser, diria Heidegger.

Curiosamente, e fazendo uma pequena digressão para pensarmos nos encontros entre Heidegger e Bakhtin, em *Ser e Tempo* (2012a), o filósofo alemão atribui à morte a possibilidade mais autêntica e apropriada do *Dasein*, já que é a única que ele pode antecipar e diz respeito diretamente à dimensão do *estar-aí*. Essa possibilidade final, por ser incontornável, é justamente o que lhe pode dar o sentido de um todo, concluindo o processo da abertura do ente para o ser, abertura permitida, como já vimos, pelo Tempo, que lhe marca a historicidade. Para Heidegger, desde que compreendida de uma maneira autêntica, a antecipação da morte, ou seja, seu reconhecimento como fechamento do ser-no-mundo, inversamente abre todas as outras possibilidades, e nisso reside a beleza da noção de morte nessa perspectiva. Ao contrário da ideia de fatalidade, que invalidaria todas as tentativas e percursos, o acabamento que só a morte proporciona retira de qualquer outra possibilidade a ideia de fixidez, de modo que nenhuma outra possibilidade é permanente, o que mantém o ser aberto em seu projeto de existência como “*poder-ser* total”. Nas palavras de Heidegger (2012a, p.395): “A antecipação abre à existência, como sua possibilidade extrema, a renúncia a si mesma, dissolvendo assim toda a solidificação em posições existenciais alcançadas”.

Enquanto Heidegger pensou sobre o acabamento como possibilidade final do ser, concretizado, portanto, apenas na morte, Bakhtin explorou bastante o conceito de acabamento na perspectiva estética, ou seja, na dimensão da obra de arte, e por isso o conceito de exotopia foi bastante utilizado para analisar a relação entre o autor e o herói, principalmente em *Estética da Criação Verbal* (2003). Ao final desse mesmo volume, o texto *Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas* (2003, p. 399) leva para o campo da ética as discussões sobre exotopia, colocando agora em evidência a interação entre pesquisador e

pesquisado. Mas, como já dissemos, a ideia de exotopia nasce ainda no seu texto mais filosófico, *Por uma filosofia do ato*, onde a extralocalização será a base para uma discussão sobre compromisso e responsabilidade. É nesse texto que Bakhtin constrói a arquitetura de um pensamento participativo que se fundamenta no ato ético, e desenha as relações de alteridade compreendendo os sujeitos como centros irradiadores de valor, identificados com o local único que cada um ocupa, e de onde só ele pode ver o que vê. Essa visão particular sobre o outro traz para o sujeito a possibilidade de ter um excedente de visão, de olhar o outro “de fora”, como havíamos comentado, e, mais ainda, traz a responsabilidade de agir com esse excedente, dando sua resposta ao outro.

No plano estético, Bakhtin estudou longamente os modos de acontecer desse distanciamento entre o autor e seu personagem, como se vê na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008). Ele observa, por exemplo, que quando o autor não chega a reconhecer sua alteridade com relação ao personagem, o herói não ganha identidade, resultando em um romance monológico. Por outro lado, se o autor, em um movimento empático, se funde ao personagem, cai novamente no monólogo, deixando escapar a possibilidade do diálogo entre vozes diferentes. Tanto na dimensão estética quanto na vivência do ato ético, a proposta dialógica é que o sujeito, no movimento de compreender o outro, vá até ele e volte ao seu lugar. Esses dois momentos são a identificação (o ir, o olhar empático) e a objetivação (o voltar, a compreensão da diferença), assim divididos apenas no plano teórico, haja vista que o sujeito nunca pode abandonar seu lugar. Como se pode perceber, trata-se de um movimento constitutivo do homem, que é ele mesmo forjado a partir das interações com o outro; no espaço da diferença reside a possibilidade da mudança, da desestabilização e construção de novos sentidos, de novos saberes, como acreditamos ser a vocação da atividade de orientação acadêmica.

3.3.3 Terceiro encontro: A verdade

Ao tomar a linguagem como constitutiva das práticas sociais, busca-se, através de sua análise, alcançar uma compreensão do próprio homem em sociedade, o que relativiza a ideia de se chegar à *verdade* como resultado científico, considerando mais a *possibilidade* como o modo de ser do homem.

Além do mais, retomamos a ideia bakhtiniana de que cada ser estabelece suas próprias relações com o mundo através do tom emocional-volitivo pelo qual se aproxima das pessoas e

dos objetos (VOLOSHINOV & BAKHTIN 1976), de modo que a objetividade é uma ilusão. Mesmo as operações feitas ao longo do processo de pesquisa com o intuito de eliminar os preconceitos, as preferências, para que se veja a coisa tal como ela é de fato, correspondem a interesses e crenças do pesquisador, do orientador, da academia, das instituições de fomento, do Estado, de empresas, etc. De modo semelhante, já vimos que, para Heidegger (2012a), o ser-no-mundo nunca é um sujeito puro, e as coisas à sua volta não são por si só, mas apenas a partir das relações estabelecidas com os sujeitos, gerando sentidos.

Assim como Voloshinov & Bakhtin (1976) falam de tom emocional-volitivo, também a tonalidade afetiva aparece em Heidegger (2012a) como um existencial originário da abertura, ou seja, um fenômeno essencial para a constituição do ser. Sendo a afetividade o que cada um tem de mais individual, o ser-aí do *Dasein* não é uma abertura para o racional, mas um projeto sempre tendencioso, marcado. Voltamos a Bakhtin (1997, p.38), quando este diz que “o acontecimento, em sua totalidade, não pode ser descrito em termos teóricos sem que se perca o sentido mesmo do seu acontecer”. Sendo assim, não é através da consciência teórica, na qual não se pode viver nem atuar responsavelmente, que se pode perceber os sentidos construídos nas relações humanas. Ainda que o momento teórico e o pensamento racional sejam parte do movimento cognitivo, o ato ético real vai ao encontro do ser enquanto acontecer.

Por fim, uma última reflexão diz respeito à busca por leis universais através da aplicação do método científico. A busca da ciência pelo universal pressupõe, necessariamente, o controle e a neutralização dos sujeitos, do tempo e das condições. Ao contrário, quando a opção do pesquisador é por aquilo que é peculiar ao sujeitos, considera-se a complexidade de um pensamento, que comporta tanto o conteúdo semântico, o que é posto, como o aspecto valorativo, da historicidade individual, que juntos compõem o ato ético responsável do sujeito pensante. Diante disso, pode-se assumir que “não existe um homem em geral, existe eu, existe um outro concreto e determinado” (BAKHTIN, 1997, p.54).

Seria possível contra-argumentar que a teoria e o conceito representam uma tomada de posição e abrem possibilidade para a contestação, desempenhando um papel alteritário fundamental. Explicando de outro modo: ao criar um conceito ou fechar um resultado o pesquisador propõe uma explicação do mundo, uma resposta ao problema examinado. Sua resposta poderá, então, ser discutida, rebatida, negada, confirmada e, em algum momento, substituída por outra que pareça mais adequada à comunidade científica. É assim que a ciência caminha. No entanto, parece claro que, ao pensar sobre o ser, não se pode pretender

que uma pesquisa chegue ao fim de uma questão, como se encontrasse as paredes e o fundo de um aquário, na metáfora usada por Bakhtin (2003). O fechamento do trabalho pode ser dado pelo cumprimento de prazos e objetivos, mas não pelo esgotamento do problema. Essa impossibilidade colocaria em cheque a validade da pesquisa? Se o pesquisador não consegue lançar um postulado que dê conta de todos os casos semelhantes, sua leitura, que circula em torno de seu ponto de vista, tem solidez para ser discutida, rebatida, negada, confirmada como uma voz legítima no universo acadêmico?

A proposta de Bakhtin responde a essa polêmica, como já foi dito, integrando o conhecimento teórico ao acontecer real da vida concreta, sendo a teoria uma etapa do conhecimento. Ainda assim, sempre é importante destacar que “qualquer valor de significado universal chega a ser realmente significativo apenas em um contexto individual” (BAKHTIN, 1997, p. 43). Por isso falamos aqui em conhecimento situado que, como defende Moita Lopes (2006), procura criar inteligibilidade sobre conflitos e atividades do homem, ao invés de solucionar problemas. Isso não chega a ser a recusa do global em prol do local, mas envolve procurar os sentidos nos acontecimentos singulares para ativar uma infinita rede de parentescos.

Afastando-nos dos postulados da “verdade pura”, da objetividade, do teorismo e da generalização, podemos pensar em outros valores epistemológicos que sustentem o conhecimento sobre o ser:

- assumir a carga axiológica da pesquisa, como ato ético responsável;
- reconhecer que o sentido se constrói no acontecimento singular do ser e na relação de alteridade;
- recusar a pretensão universalizante em prol do conhecimento situado.

Cabe então buscarmos uma abordagem sobre a “verdade” coerente com essa proposta, e, para isso, voltamos a Heidegger. Em *Ser e tempo* (2012a) e em *Ser e verdade* (2007), o autor parte da noção já consolidada de verdade como conformidade entre um pensamento e um objeto do mundo, como se cada coisa contivesse uma verdade em si que espera para ser alcançada. Esse seria o modo imediato da experiência, que vai ao encontro dos entes como simples-presença. Acontece que o homem não *vai* ao mundo para investigar o objeto, ele *é* no mundo, e de dentro dessa abertura está lançado junto com as coisas, de onde pode chegar a conhecê-las, vivenciando-as. A verdade, como abertura, responde então à verdade do ser, ao

ser como acontecimento, que vem a ser a verdade ontológica, em comparação com a verdade ôntica, do ente.

A ideia de abertura desestabiliza o fazer científico, pois põe em cheque seus métodos e objetivos. Se não podemos mais contar com o encontro da verdade como culminância da pesquisa, para onde ela apontará? Bakhtin sugere uma saída ao argumentar que, sendo o eu um centro axiológico,

a imagem obrigatoriamente real do acontecer se determina a partir do meu lugar (...). Daí que existam tantos mundos diversos do acontecer quantos centros individuais de responsabilidade, ou de sujeitos singulares participativos que existam, ainda que saibamos ser uma multiplicidade infinita. Então, se a imagem do acontecer se determina a partir do lugar único do participante, quantas imagens diferentes, quantos lugares singulares diferentes existem e, sobretudo, onde existe a imagem única e singular? (BAKHTIN, 1997, p. 52)

Sendo impossível negar a multiplicidade de olhares, e entendendo que não existe *a priori* uma verdade absoluta, é preciso reconhecer a dúvida como valor que é a base da nossa vida enquanto proceder ativo, e isso de modo algum entra em contradição com a cognição teórica, apenas assume o modo de ser do homem enquanto projeto, possibilidade e potência (HEIDEGGER, 2012a). Dessa forma, “a verdade de um acontecimento não é uma verdade de conteúdo identicamente igual a si mesma, mas sim a posição única e racional de cada partícipe, a verdade de seu dever concreto e real” (BAKHTIN, 1997, p. 53).

Dessa discussão podemos pensar em alguns caminhos para a pesquisa em Ciências Humanas. Em primeiro lugar, o olhar sobre o ser, e não sobre o ente, torna a experiência com a linguagem uma abertura para o pensamento, dando um novo sentido para investigações que busquem observar os fenômenos da língua. O modo de nos aproximarmos desses fenômenos também deve ser repensado, acolhendo a fala na medida em que se revela, tal como ela é, e não como gostaríamos que fosse, ou como queremos compreendê-la.

É preciso ainda considerar cada experiência como singular, pertencente a uma comunidade histórica, que vive na língua, e só a partir desse lugar singular procurar os nexos, os ecos que ressoam em infinitas conexões. O exercício da escuta atenta há de ser priorizado, pois só através dela podemos chegar ao ser que se pronuncia na fala, possibilitando que nosso dizer de pesquisador seja também transformado e desvele o conhecimento que se abre no espaço da clareira.

Falamos de um dizer transformado; para um conhecimento também transformado, “será necessário transpor a linguística para fundamentos mais originários do ponto de vista ontológico” (HEIDEGGER, 2012a: 229).

4 METODOLOGIA

As discussões apresentadas sobre o homem, o primado da alteridade e a reflexão sobre o próprio fazer científico pavimentam o caminho para se observar a ação dialógica de construção de conhecimentos dentro da Universidade. Tomamos como fundamento ético e epistemológico a ideia de que “o conhecimento desse objeto [o homem] para mim se converte em um conhecer que me obriga responsavelmente” (BAKHTIN, 1997, p. 56), como pesquisador. É, portanto, uma possibilidade de mover nosso pensamento em direção a uma relação de trabalho real, em que as subjetividades emergem frente a situações únicas e imprevisíveis, expressando os modos de ser e de fazer dos sujeitos. Pensando nisto, foi realizado um estudo de caso do fenômeno em foco, a saber, as construções discursivas entre orientadora e orientanda na atividade de orientação acadêmica, visando à compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos ao longo desse processo formativo. Ainda que um caso específico não possa dar conta de todas as questões levantadas acerca da atividade em foco, tampouco dois, três ou cinco casos poderiam. Por outro lado, um levantamento exaustivo com um universo mais expressivo de participantes tornaria inviável a análise das interações da forma como a detalhamos aqui, observando os diálogos e resultados construídos no processo de formação do mestrando. Deste modo, consideramos que, ao nos debruçarmos sobre uma dupla de orientação – orientadora e orientanda, lançamos luz sobre os problemas e possibilidades da orientação tal qual foram vivenciadas pelas participantes, nas especificidades do acontecimento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de escuta, compreensão e interpretação conjunta dos eventos experimentados pelos participantes. Certamente a comunidade acadêmica e todo o contexto em que se situam orientador e orientando são também elementos essenciais na constituição desses papéis institucionais. Não obstante, ao adotar a abordagem da análise dialógica do discurso, fundada numa ética do ato responsável e na historicidade do ser, voltamos nosso olhar para o homem, indo além do ser acadêmico, e para a forma como experiencia sua realidade. Acompanhando essa perspectiva, o método de pesquisa é qualitativo, que, como lembra Flick (2004), é orientado para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Nesse caso, a situação em estudo é o fator determinante para as escolhas teórico-metodológicas, e não o inverso.

4.1 LOCAL DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Recife, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Fundado em 1976, o Programa oferece formação em Teoria da Literatura e Linguística, em nível de mestrado e doutorado. Participaram da pesquisa uma professora do PPGL, que será identificada com o nome fictício de Flávia, da área de Linguística; juntamente com uma de suas orientandas de mestrado, sob o nome também fictício de Sofia. O critério de inclusão para a mestranda era que estivesse regularmente matriculada no segundo ano do curso, momento em que, cursadas todas as disciplinas, o aluno costuma se dedicar à construção da dissertação. Em um universo de dezenas de docentes e discentes que se comprometem em parcerias de pesquisa dentro do Programa, demos preferência a sujeitos que já trabalhassem com uma noção de linguagem como prática fundante, criadora. Tal escolha parte do pressuposto de que não há neutralidade nas escolhas do pesquisador e que cada filiação teórica – inclusive quanto ao tipo de pesquisa desenvolvida –, carrega consigo uma série de crenças, juízos de valor e posturas do sujeito.

Sofia, a orientanda, mora no interior de Pernambuco, cursou Letras em um *Campus* da Universidade Estadual localizado perto de sua cidade, onde também fez uma Pós-Graduação *latu senso* em Letras. Conforme seu relato em entrevista, no final da graduação cursou a disciplina de Análise do Discurso, momento em que entrou em contato com as teorias com as quais viria a trabalhar na Pós-Graduação. A professora dessa disciplina veio a ser sua orientadora nas monografias que apresentou na Graduação e na Especialização. Sofia nos conta que não passou por um projeto de Iniciação Científica, e que foi difícil o processo de formação como pesquisadora, especialmente no nível de Mestrado, que cursou na Universidade Federal de Pernambuco e que acompanhamos ao longo desta investigação. No âmbito profissional, relatou que já havia tirado algumas licenças de professores da rede estadual em sua cidade, já havia trabalhado com Educação de Jovens e Adultos por 2 anos, havia sido instrutora de inglês de um programa de Intercâmbio também da rede estadual e ainda trabalhado em um jornal local. Na época da defesa de mestrado, estava dando aulas no Ensino Superior, na rede privada, no interior de Pernambuco.

Flávia, a orientadora, fez Graduação, Mestrado e Doutorado na área de Letras, desenvolvendo trabalhos com ênfase no ensino de língua estrangeira e análise do discurso. Dá aulas na Universidade Federal de Pernambuco desde 2009, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Enquanto essa pesquisa era desenvolvida, contava com 5 orientandos de mestrado, entre eles Sofia, e 4 de doutorado.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DO CORPUS

Para ter acesso aos discursos que nos permitam uma aproximação da atividade de orientação acadêmica, selecionamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

a) observação não participante: para que os sujeitos pudessem agir mais espontaneamente, optamos pelo modelo de observação não participante, em que, como explica Flick (2004), mantém-se distância dos eventos a fim de evitar influenciá-los. No início de cada orientação o pesquisador acionava o dispositivo de gravação e saía do espaço de orientação; ao final da sessão os sujeitos o chamavam de volta para desligar o aparelho, evitando, assim, sua presença ao longo da interação. Na primeira gravação, foi utilizada uma câmera fixa, registrando a atividade também em vídeo; nas demais, foi colocado apenas um gravador de áudio no ambiente de orientação. Essa mudança se deu pela dificuldade técnica em manipular o aparelho de vídeo, em achar a melhor posição em um ambiente que não estava preparado para a gravação, pela baixa qualidade do registro sonoro apresentado pela câmera, pela possibilidade das participantes mudarem de assento ao longo da interação, dentre outros fatores. Tendo em vista que a pesquisadora não estava presente no ambiente da atividade para contornar todas essas situações, mostrou-se difícil controlar a gravação em vídeo e conseguir um bom registro, optando-se então pela gravação apenas em áudio. Todas as sessões gravadas foram transcritas pela pesquisadora;

b) entrevistas semiestruturadas com a orientadora e com a orientanda, feitas separadamente, registradas com um gravador de áudio. O roteiro das entrevistas englobou questões abertas direcionadas para o problema de pesquisa, buscando compreender suas perspectivas sobre a atividade que desenvolvem e ampliando o diálogo com os sujeitos. As duas entrevistas também foram transcritas pela pesquisadora.

4.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Por tratar-se de uma análise dialógica do discurso da orientação acadêmica, buscamos, nos diversos discursos produzidos pelos sujeitos participantes, perceber como estes se expressam em seus modos de ser, os sentidos que constroem a respeito de sua atividade, e como se dá a dinâmica de construção de conhecimentos na formação do pesquisador. Nessa perspectiva, nosso *corpus* de estudo é constituído pelos seguintes textos:

a) transcrição de três sessões de orientação acadêmica, atividade foco dessa pesquisa e momento de interação direta entre orientadora e orientanda.

A primeira sessão de orientação acadêmica (Orientação 1) que gravamos foi realizada na manhã do dia 30/11/2015. Foram gravados cerca de 45 minutos de conversa entre as participantes, na sala de trabalho de Flávia, na Universidade Federal de Pernambuco, *Campus Recife*. Essa gravação foi feita em áudio e vídeo, sem a presença da pesquisadora.

A segunda sessão (Orientação 2) foi gravada na tarde do dia 20/04/2016, na casa da orientadora, e durou cerca de 20 minutos. O registro foi feito em áudio, sem a presença da pesquisadora.

A terceira sessão (Orientação 3) foi gravada em 07/08/2016, à tarde, via teleconferência, utilizando o aplicativo Skype, que permite chamadas em áudio e vídeo entre computadores. Tendo em vista que as participantes moram em cidades diferentes, optaram por esse meio de comunicação. Para que a gravação fosse feita, a pesquisadora foi incluída na vídeo-chamada, ligou o gravador de áudio junto à caixa de som do computador e saiu da sala. Nas três situações, ao final da sessão, a pesquisadora era chamada para desligar o aparelho e finalizar a gravação.

b) uma entrevista feita com a orientadora e uma com a orientanda, separadamente, a partir das quais pudemos perceber a perspectiva de cada uma das partes sobre suas práticas acadêmicas.

A entrevista realizada com Sofia foi gravada em áudio na tarde do dia 18/02/2016, com duração de aproximadamente uma hora, na lanchonete do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, onde se localiza o Programa de Pós-Graduação em Letras. Nela, a participante relatou um pouco de sua trajetória acadêmica, incluindo as principais dificuldades e avanços no curso de Mestrado.

A entrevista com Flávia foi feita via teleconferência, utilizando o aplicativo Skype, na tarde do dia 09/12/2016, com duração de aproximadamente 40 minutos. Ao longo da gravação, a participante apresentou seu ponto de vista sobre a atividade de orientação, peculiaridades do papel de orientadora, e um pouco da relação com Sofia no trabalho de construção da dissertação.

Ao longo das análises, tanto o registro escrito das sessões de orientação quanto das entrevistas seguirá a seguinte convenção: (K) para a pesquisadora; (S) para Sofia, a orientanda; e (F) para Flávia, a orientadora. Quando se tratar das entrevistas, o título do

quadro indicará “Trecho de entrevista com Sofia/Flávia”; no caso das sessões de orientação, seguiremos a ordem das gravações: “Trecho da Orientação 1/2/3”. Os trechos reproduzidos terão as linhas identificadas numericamente, para que se possa perceber de que ponto da interação foram extraídos, como se vê no exemplo abaixo:

Quadro X: trecho de entrevista com Sofia

298	K: aí nesse período em que elas ficaram de licença, tu conseguisse fazer alguma coisa?
299	S: na pesquisa? Não, eu tentei, assim, rever os textos, porque foram muitos textos, porque eram
300	duas né, duas cadeiras em 3 meses, então muito texto ali não tinha condições da gente absorver.

c) versões da dissertação da orientanda, em formato digital.

A partir desse material, composto de 10 arquivos digitais fornecidos pela mestrand, pudemos observar as eventuais mudanças feitas no texto escrito a partir das indicações da orientadora. Esses arquivos trouxeram, ainda, anotações feitas pela professora à margem do texto, utilizando o recurso “Comentário” disponível no editor de texto. Utilizando a ferramenta “Painel de Revisão”, visualizamos todos os comentários agrupados e copiamos em um novo arquivo, numerando-os na sequência em que apareceram no texto original (desse modo, a versão 1 tem, por exemplo, 67 comentários; a versão 2 tem apenas 11, e assim sucessivamente). Quando nos referirmos a essas anotações ao longo da análise, indicaremos a versão da dissertação (de um a dez) e o número do comentário, como no exemplo abaixo:

Quadro Y: Dissertação versão n.10; comentário 29

29) Veja, tu disseste que não era possível agrupar da mesma forma que fizeste anteriormente as caracterizações, mas de certo modo aqui tu estás mostrando um contraponto(...). Acho que dá pra reforçar esse jogo de oposição. Eu acho que tu já estas fazendo isso, mas me parece que faltou fôlego aqui, estás mais sucinta, sem voltar tanto para as questões teóricas, veja se consegues um último sopro de escrita só pra dar um pouco mais de corpo aos teus comentários.

4.4 O MÉTODO DIALÓGICO

Vistos em sua unicidade e historicidade, os sujeitos não podem ser percebidos ou estudados como “coisas”, mas apenas ao se estabelecerem como sujeitos históricos, com os quais se dialoga e a respeito do qual se constrói um conhecimento também dialógico (BAKHTIN, 1997). Fundamenta essa abordagem o método dialógico de análise do discurso,

que tem demonstrado ser produtivo para explorar aspectos de subjetividade dos sujeitos via linguagem, considerada como uma forma de atividade, como lembra Sampaio (2006).

A instauração desse diálogo dá-se através de enunciados concretos, o que justifica a formação de um *corpus* de estudo baseado nas práticas discursivas dos participantes. Nesse caso, fala-se em enunciados como unidade da comunicação verbal, que refletem “um ato de comunicação viva” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p.9). A análise dialógica do discurso promove, portanto, “o contato dialógico entre os enunciados”, por trás do qual há “o contato de pessoas, e não de coisas”, e, como propõe Bakhtin no texto *Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas* (2003), só nesse nível de análise é possível se pensar em compreensão do sentido, indo além da significação.

A partir da análise de tais enunciados é possível oferecer uma resposta decorrente da compreensão que se estabelece entre os interlocutores, sendo o pesquisador também um interlocutor nesse processo. Cabe a ele, com seu olhar de compreensão dialógica ativa sobre o evento, aproximar-se da fala dos sujeitos e, a partir dela:

- a) relacionar contextos, falas dos sujeitos, movimentos de discurso;
- b) considerar os acentos apreciativos, os aspectos afetivos-volitivos;
- c) observar os significados e os sentidos construídos no evento, percebendo-os como sentidos inacabados;

Sabendo que as escolhas metodológicas revelam posicionamentos, buscamos as ferramentas que nos permitem uma visão da situação como processo e dos participantes como sujeitos sócio-historicamente situados, para que essa pesquisa possa se tornar uma reflexão efetiva sobre o papel formativo da relação orientador/orientando.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo segue os preceitos da Resolução 466/12 acerca das pesquisas envolvendo seres humanos. Desta forma, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco.

A autorização dos sujeitos para que seja feita a coleta de dados ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para cada tipo de

participante (orientadora e orientanda). Os dados oriundos da coleta (gravações, transcrições, trechos das dissertações) ficarão armazenados em computador particular, por um período de 05 anos, sob a guarda da pesquisadora. Será garantido o sigilo da identidade dos participantes, os quais poderão desistir de sua participação em qualquer etapa pesquisa, sem que lhes seja imputado nenhum ônus.

Este estudo apresenta, na etapa de coleta dos dados, o risco de constrangimento para os participantes, cujas imagens e depoimentos foram registrados em áudio e vídeo. A fim de minimizá-lo, durante as gravações das sessões de orientação acadêmica foi utilizado o método de observação não participante, sem o pesquisador, de modo que apenas orientadora e orientanda estiveram presentes, em local e horário por elas escolhidos. No caso das gravações das entrevistas, foram feitas de modo reservado, em local e horário acertado entre pesquisador e entrevistada. Quanto aos benefícios, dizem respeito à possibilidade de se discutir papéis sociais muitas vezes cristalizados no ambiente acadêmico, trazendo à tona as dificuldades, os limites e, principalmente, as possibilidades de construção de conhecimento da atividade de orientação acadêmica, vista como espaço para a formação de novos (e antigos) pesquisadores.

5 ANÁLISE DOS DISCURSOS: OS SUJEITOS EM ATIVIDADE

Retomando os pressupostos da Ergologia apresentados no capítulo 2, observamos a orientação acadêmica enquanto atividade humana, o que nos leva a pensar sobre os modos como os sujeitos se envolvem no trabalho e como desempenham suas tarefas com vistas a um resultado esperado.

Com base nas entrevistas feitas com as participantes e na observação das sessões de orientação, percebemos que, para a dupla Flávia e Sofia, a atividade organizou-se do seguinte modo: as orientações aconteciam sem uma frequência fixa, de acordo com as necessidades das participantes, presencialmente ou virtualmente, em espaços variados (sala de trabalho ou casa da orientadora, como acompanhamos). Segundo o relato de Sofia, no início do curso de Mestrado as orientações também aconteciam em grupo, incluindo mais uma orientanda de Flávia, que ingressou no Mestrado junto com Sofia e trabalhava na mesma linha de pesquisa. No ponto em que começamos a acompanhar as orientações, já no segundo ano do curso, os encontros eram individuais e baseados nos capítulos que Sofia escrevia e enviava previamente para Flávia, e que eram então discutidos conjuntamente.

Essa era a forma acordada entre orientadora e orientanda para desenvolver a atividade dentro das condições dadas e com vistas a um resultado que se espera ou se exige delas, como já vimos em capítulo anterior, quando discutimos as diretrizes que regem a atividade de orientação. Acrescentamos a isso a abordagem de Daniellou (2002), que identifica duas naturezas distintas para os tipos de prescrição em torno das atividades: as descendentes (que descem), e dizem respeito ao peso hierárquico da estrutura em que o sujeito se insere; e as ascendentes (que sobem), referindo-se às questões que emergem do material sobre o qual se trabalha, do trabalhador ou do coletivo. O autor exemplifica (DANIELLOU, 2002): um cimento que não “quer” secar é uma prescrição que sobe, já que é ditada pelo material, enquanto que a prescrição que desce seria um chefe dizendo ao trabalhador que agilize essa tarefa. Entre essas duas forças está o sujeito em sua historicidade e competência(s), entendida como o encontro da singularidade do sujeito, seus conhecimentos, e toda a situação de trabalho, de modo que ele pode ressignificar as normas, ou seja, renormalizar a atividade (SCHWARTZ, 2000). Observando as sessões de orientação acadêmica gravadas entre Flávia e Sofia, vemos a dinâmica dessas prescrições, de várias naturezas e fontes, atravessando os sujeitos envolvidos. Com base nos conceitos tomados da Ergologia, especialmente as *normas antecedentes* e *renormalizações*, sempre com vistas aos *valores* que expressam, buscaremos

compreender os movimentos da orientadora e da orientanda nos *usos* que fazem *de si* para *si* e *de si* para o outro na atividade de orientação acadêmica.

Tomamos como escrito normativo da atividade (SOUZA-E-SILVA, 2000) o já citado Regimento do Programa de Pós-Graduação, que representa a instância responsável pela admissão, formação e avaliação global do aluno no Mestrado, a partir do qual identificamos como normas antecedentes algumas exigências direcionadas ao discente, que já discutimos em capítulo anterior:

- 1) o *cumprimento de créditos*;
- 2) a *aprovação no exame de qualificação*; e
- 3) a *elaboração e defesa da dissertação*¹⁰.

Da mesma forma, o professor-orientador tem seu trabalho previsto no Regimento. É importante ressaltar que a atividade de orientação é um pressuposto para o docente continuar no Programa de Pós-Graduação, possibilitando seu credenciamento a cada três anos¹¹. Desse modo, vinculam-se ao ensino o desenvolvimento e o acompanhamento de projetos e pesquisas, agregando o papel de orientador às demais tarefas desempenhadas pelo docente. A partir disso, identificamos como normas antecedentes da atividade do orientador os requisitos direcionados a ele no Regimento¹²:

- 1) a *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*;
- 2) a *presidência da banca examinadora da Dissertação*.

Já buscamos fazer sucintamente, no capítulo 2, um retrospecto da Pós-Graduação no Brasil, justamente por entender que essas determinações são construções históricas, decorrentes das ideias e práticas acumuladas nas últimas décadas no ambiente acadêmico, dentre as quais percebemos que se destacam dois valores institucionais: a) o compromisso com a formação do pesquisador e b) a produtividade acadêmica.

Nesse sentido, a norma *cumprimento dos créditos* contribui para a construção do arcabouço teórico-metodológico do mestrando, com vistas não apenas para a elaboração da dissertação em si, mas para o desenvolvimento de um pesquisador na área. Já as normas

¹⁰ De acordo com o Regimento do PPGL, Art. 40.

¹¹ De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 9.

¹² De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 39.

exame de qualificação e apresentação da dissertação assinalam etapas da produção do aluno, marcando sua contribuição e sua passagem dentro do Programa, sob o aval da comunidade científica. As normas que regem o orientador, pela natureza dessa atividade, se voltam também para o orientando e visam a assegurar que o desenvolvimento do trabalho deste último seja satisfatório. Tanto a norma *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*, quanto a *presidência da banca examinadora da Dissertação* realizam-se e completam-se no resultado do orientando. Sendo assim, pareceu-nos pertinente analisar os movimentos de renormalização como uma ação conjunta dos sujeitos, ao invés de pensar nas ações de cada um, separadamente.

5.1 NORMA 1) CUMPRIMENTO DE CRÉDITOS E SUAS RENORMALIZAÇÕES

O Regimento do Programa exige que o mestrando cumpra 24 créditos no total. Através das entrevistas feitas com as participantes, observamos que foi necessária uma renormalização dessa questão, já que as duas professoras da linha de pesquisa da orientanda entrariam em licença maternidade poucos meses depois do início do curso, sendo Flávia uma delas. Dessa forma, duas disciplinas foram cursadas de modo intensivo, com aulas todos os dias da semana, pela manhã e à tarde, para realizar as leituras e discussões em tempo hábil, como se vê no trecho abaixo:

Quadro 1 - Trecho de entrevista com Sofia

298	K: aí nesse período em que elas ficaram de licença, tu conseguiste fazer alguma coisa?
299	S: na pesquisa? Não, eu tentei, assim, rever os textos, porque <u>foram muitos textos, porque eram</u>
300	<u>duas né, duas cadeiras em 3 meses, então muito texto ali não tinha condições da gente absorver.</u>
301	Então, assim, lia, mas esse período que elas ficaram afastadas acho que <u>foi o período da leitura,</u>
302	<u>da teoria, que são os textos mais densos, que, assim, elas separaram por temática, então tava</u>
303	<u>muito bem organizada a bibliografia,</u> com as referências das cadeiras. Então, depois, <u>quando</u>
304	<u>terminou esse prazo, a gente fez o artigo, né, elas deram um período extenso e bom pra que a</u>
305	<u>gente pudesse escrever o artigo da disciplina.</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

O relato de Sofia mostra como ela própria e as professoras lidaram com a licença maternidade (prescrição ascendente, ditada pelas necessidades da situação), evidenciando vários elementos que compõem o sentido de competência de acordo Schwartz (1998). Para o autor, o primeiro ingrediente da competência diz respeito à qualificação teórica do sujeito, à apropriação conceitual, condizente com o momento de leituras e estudos intensos descrito no

Quadro 1. A orientanda compartilha, na entrevista, a dificuldade em lidar com a renormalização dessa etapa, quando diz que “foram muitos textos, porque eram duas (...) cadeiras em três meses, então muito texto ali não tinha condições da gente absorver” (linhas 299 e 300), o que demandou mais tempo de trabalho. Apesar da dificuldade, esse é um momento crucial de formação, pois diz respeito à competência teórica: “foi o período da leitura, da teoria, que são os textos mais densos” (linhas 301, 302). Nesse sentido, a norma *cumprimento de créditos* gira em torno da necessidade de se oferecer esse aparato teórico ao mestrando, colaborando para a ideia de pesquisadora competente na área.

Aparecem ainda nesse trecho outras vivências das dimensões da competência na concepção de Schwartz (1998). O segundo ingrediente da competência diz respeito à capacidade do trabalhador de perceber a situação de trabalho tal como ela se apresenta e agir com base nisso. Isso se evidencia, por exemplo, na forma como as professoras organizam as atividades requisitadas dentro do processo de renormalização dos créditos: “elas deram um período extenso e bom pra que a gente pudesse escrever o artigo da disciplina” (linhas 304, 395). A estipulação dos prazos é uma decisão tomada a partir da experiência de cada professora ao lecionar a disciplina, certamente levando em conta o andamento acelerado que o curso seguiu naquele caso específico. Como consequência dessa atividade prática, entrou em cena um terceiro componente da competência (SCHWARTZ, 1998), que diz respeito à capacidade do sujeito de utilizar conjuntamente as duas qualificações anteriores, articulando a bagagem de conhecimento construída e a experimentação singular do processo.

Por fim, chama atenção nessa renormalização o fato de que não eram disciplinas obrigatórias, mas ainda assim foram oferecidas pela importância que teriam na formação da nova pesquisadora. Sofia relata a organização da bibliografia e o cuidado das professoras nesse momento de inserção da orientanda no curso: “elas separaram por temática, então tava muito bem organizada a bibliografia” (linhas 302, 303). Vemos nessas ações das docentes um *uso de si para o outro* que começa a demonstrar os valores que permeiam essa relação. Essa ação inclusiva alcança o quarto e o quinto ingrediente da competência, que dizem respeito, respectivamente, a) à capacidade de organização, gestão e compartilhamento do patrimônio intelectual pertinente ao trabalho; e b) à coletivização da competência, ou seja, o trabalho em equipe.

No que diz respeito à norma *cumprimento de créditos*, ficam em evidência ao longo das sessões de orientação os níveis dois e três da classificação de Schwartz (1998), ou seja, a

qualificação teórica e sua articulação com as situações cotidianas, como se observa em outras passagens:

Quadro 2 - Trecho de entrevista com Sofia

320	S: paguei com [a professora] S. uma [disciplina] muito boa que era...
321	K: teorias enunciativas?
322	S isso, é, trabalhava enunciação. Gostei muito, foi lá que a gente aprofundou um pouco mais na
323	teoria de Authier-Revuz, sobre heterogeneidade constitutiva e mostrada, que eu achei o
324	máximo. <u>Então eu tentei, no artigo da disciplina, trabalhar um pouco com esse conceito de</u>
325	<u>heterogeneidade, já que Pêcheux traz dela, então eu tentei fazer esse link</u> e falar um pouco
326	sobre isso (...) me ajudou muito também essa cadeira

(Fonte: O Autor, 2018)

Ao cumprir a norma dos créditos, a orientanda não só realizou tarefas visando à aprovação, mas aproximou-se de teorias que lhe compõem, agora, como pesquisadora. Isso se evidencia quando Sofia diz: “Então eu tentei, no artigo da disciplina, trabalhar um pouco com esse conceito de heterogeneidade, já que Pêcheux traz dela, então eu tentei fazer esse link” (linhas 324 e 325). A possibilidade do diálogo entre as duas teorias, o *link*, é iniciativa da orientanda, que cumpre a norma dos créditos ao mesmo tempo em que pensa sobre sua própria pesquisa.

Em outras passagens da entrevista, Sofia fala das experiências com novas leituras:

Quadro 3 - Trecho de entrevista com Sofia

240	K: Foucault e Althusser tu já tinhas lido?
241	S: eu tinha lido principalmente Pêcheux, né? E Orlandi. Mas Althusser... as leituras mais
242	densas, porque até então a gente se baseia na graduação no que os outros falam sobre esses
243	textos fundantes, né? E <u>aqui no mestrado eu tive que ir pra essa base.</u> Então foi, alguns textos,
244	os mais densos de Pêcheux eu conheci aqui no mestrado. Pra tentar entender mais a fundo os
245	conceitos, né? Porque até então a gente fica meio que patinando na lama, porque são
246	conceitos... na análise do discurso uma das dificuldades grandes que eu tive é que são conceitos
247	que assim, por ela, essa área abranger outras áreas do conhecimento, né, traz a linguística, traz
248	o materialismo histórico de Karl Marx relido por Althusser, traz a psicanálise ,né, Freud relido
249	por Lacan. Então, assim, <u>é muita coisa, e cada conceito traz muito dessas áreas, então fica</u>
250	<u>muito difícil você apreender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com essa teoria</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Ainda que já tivesse contato com a Análise do Discurso na Graduação e na Especialização, conforme relatamos no capítulo de Metodologia, Sofia destaca, em seus acentos apreciativos desvelados em vários pontos da entrevista, como foi difícil para ela

tomar familiaridade com teorias que passaram a ser centrais para a pesquisa: “aqui no mestrado eu tive que ir pra essa base” (linha 243), e ainda: “é muita coisa, e cada conceito traz muito dessas áreas, então fica muito difícil você apreender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com essa teoria” (linhas 249 e 250). Sua fala destaca a bagagem teórica e conceitual que teve que construir ao longo do curso de Mestrado: Althusser, Pêcheux, Karl Marx, Freud, Lacan, só no excerto acima, o que evidencia a importância da competência teórica quando se fala na formação de um pesquisador.

Analisaremos, em capítulo posterior, como essa aproximação foi mediada pela orientadora, já que foi uma das pautas principais das sessões de orientação e não se restringiu ao cumprimento dos créditos.

Observamos, por fim, que, mesmo que a norma *cumprimento de créditos* esteja vinculada ao orientando, mobilizou de forma significativa a ação de Flávia. Podemos ver em sua fala como ela se percebe responsável por essa parte da formação do aluno:

Quadro 4 - Trecho de entrevista com Flávia

1	K: Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas envolvidas em seu
2	trabalho de orientação na pós?
(...)	(...)
22	F: tem a orientação do aluno na realização das disciplinas, né, sejam <u>disciplinas que eu ofereço</u>
23	<u>na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também pensando no conjunto de orientandos</u>
24	<u>que eu tenho e que eu preciso formar</u> , né, seja orientando esses alunos também na busca de
25	outras disciplinas, né, com outros professores.

(Fonte: O Autor, 2018)

O trecho transcrito no Quadro 4 confirma a ideia de que orientadora e orientanda atuam juntas para o atendimento da norma, o que evidencia o valor da responsabilidade compartilhada, da colaboração. Percebe-se também que Flávia, nos *usos* que faz *de si* como orientadora, aciona seu papel de professora da Pós-Graduação, novamente em um *uso de si para o outro*: “(...) disciplinas que eu ofereço na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também pensando no conjunto de orientandos que eu tenho e que eu preciso formar” (linhas 22-24). Essa fala lança luz sobre a renormalização das disciplinas cursadas em regime intensivo, demonstrando que, na base do esforço coletivo para o cumprimento de créditos, está uma compreensão sobre a formação do pesquisador e o papel do orientador nesse processo.

5.2 NORMA 2) APROVAÇÃO NO EXAME DE QUALIFICAÇÃO E SUAS RENORMALIZAÇÕES

A primeira gravação de orientação que fizemos aconteceu pouco tempo depois do exame de qualificação de Sofia. A aprovação nesta etapa, de acordo com o Artigo 41 do Regimento, depende da avaliação do trabalho do orientando por parte de dois professores, sendo um deles o orientador. É exigido que o mestrando apresente 70% da dissertação, no intervalo entre o 18º e 20º mês de curso, contendo súmula, discussão teórico-metodológica e análise parcial dos resultados. Avalia, portanto, as competências desenvolvidas ao longo do curso, especialmente no que diz respeito à assimilação do conhecimento teórico e o que o orientando começa a fazer com isso.

No caso da qualificação de Sofia, cumpriu-se a norma de aprovação e a pesquisa seguiu em frente, mas a forma como as participantes referem-se ao exame, sugere que os sentidos atribuídos a essa avaliação vão além da simples comprovação de que 70% do trabalho fora concluído. Além de checar se o orientando está seguindo um ritmo adequado, a natureza do exame de qualificação incita mudanças e adaptações na pesquisa, já que traz um olhar externo e, com ele, novas possibilidades. É esse olhar externo que provoca as renormalizações que podem contribuir para a continuação da atividade, como evidencia a fala de Flávia no trecho abaixo.

Quadro 5 - Trecho da Orientação 1

469	F: é, eu vou, falei essas coisas pra vocês lá, <u>eu quis que vocês qualificassem, porque eu achei</u>
470	<u>que era um salto importante para o trabalho.</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Ao enunciar: “eu quis que vocês qualificassem” (linha 469), Flávia deixa transparecer que houve alguma hesitação para a qualificação, questão na qual ela interferiu. A avaliação, que vai determinar a permanência ou não da mestranda no curso, naturalmente causa-lhe algum desconforto, pondo seu trabalho à prova; mas as renormalizações são esperadas e tidas pela orientadora como um “salto importante para o trabalho” (linha 470), o que evidencia o sentido positivo que ela atribui ao exame.

O relato de Sofia confirma que, de fato, a qualificação trouxe novos encaminhamentos para a pesquisa:

Quadro 6 - Trecho de entrevista com Sofia

200 S: Mas, na qualificação, quando teve até o professor H. na banca, eles pensaram junto comigo e
 201 a gente viu que não daria tempo pra analisar, porque eram dois momentos, eu teria que fazer
 202 dois levantamentos das condições de produção desses discursos, levantar todo o histórico
 203 ideológico e social que eu pudesse a respeito, né, desses dois períodos de tempo, e duas revistas
 204 também seria um número muito grande de matérias, eu poderia não dar conta, pra um
 205 mestrado, né, até como a gente vinha comentando que é pouco tempo, né ? aí ficou decidido
 206 que eu iria trabalhar só em 2014

(Fonte: O Autor, 2018)

Decisões sobre o recorte temporal e a fonte da coleta de dados foram tomadas naquela situação, como se vê no trecho do Quadro 6: “Mas, na qualificação, quando teve até o professor H¹³. na banca, eles pensaram junto comigo e a gente viu que não daria tempo pra analisar, (...) duas revistas também seria um número muito grande de matérias, eu poderia não dar conta, pra um mestrado” (linhas 200-205). Os efeitos do exame de qualificação e os comentários do professor avaliador aparecem nas sessões de orientação, levando a ampliações, cortes e retificações na dissertação, como se vê nos Quadros 7 e 8, abaixo:

Quadro 7 - Trecho da Orientação 1

347 F: assim, o que tu já trabalhou, nas coisas, em algumas coisas depois que a gente fez a
 348 qualificação?
 349 S: só nas coisas discussões mais simples, assim, eu não mexi muito nas mais densas, porque eu
 350 acho que muita coisa vai ser mudada, eu queria conversar antes

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 8 - Trecho da Orientação 1

529 F: então vai lembrar da nossa qualificação, tá? Primeiro:
 530 S: pronto. Primeiro...
 531 F: uma definição bem consistente do quê que você tá entendendo por representação na
 532 dissertação.
 (...) (...)
 552 Bom, aí o H. tinha falado de dois textos, que eu acho que a gente vai voltar depois. Da questão
 553 do Pêcheux, um texto dele falando sobre a não comunicação
 554 S: foi, isso que eu fiquei preocupada, que eu ia lhe perguntar, tá vendo? Que é bom trabalhar
 555 com isso. Qual foi a palavra que ele disse que repetia muito, que se que eu colocasse pra
 556 pesquisar? Acho que era comunicação?

(Fonte: O Autor, 2018)

¹³ “H.” compôs a banca de qualificação de Sofia, ao lado de Flávia. Mais tarde, fez também parte da banca de defesa da dissertação.

Percebe-se, então, que a norma *aprovação no exame de qualificação* representa mais que um julgamento sobre o andamento correto do trabalho, pois é um momento de reflexão e renormalização da atividade, como se vê no trecho do Quadro 7: “eu acho que muita coisa vai ser mudada, eu queria conversar antes” (linhas 349 e 350). Essa dimensão não está posta no dizer da norma, que se dirige apenas ao resultado esperado – a apresentação de 70% da dissertação (prescrição descendente, advinda do Regimento) – mas surge de modo incontornável pela presença de um sujeito externo à atividade, que é o 2º professor da banca. Flávia e Sofia passam a acolher os desdobramento que vêm da forma de enunciação de um outro sujeito sobre a pesquisa, renormalizando o trabalho, como se vê no Quadro 8: “então vai lembrar da nossa qualificação, tá? Primeiro:(...) uma definição bem consistente do quê que você tá entendendo por representação na dissertação” (linhas 519-522); “o H. tinha falado de dois textos, que eu acho que a gente vai voltar depois” (linha 542); e ainda: “Qual foi a palavra que ele disse que repetia muito, que se que eu colocasse pra pesquisar? Acho que era comunicação?” (linhas 545 e 546). Nesse sentido, esse conjunto de ações poderia ser um *uso de si para o outro*, sendo “o outro” o professor H., que representa a comunidade acadêmica a quem Sofia deseja atender, mas, ao mesmo tempo, é um *uso de si para si*, já que está em jogo sua própria formação como pesquisadora.

A norma *aprovação no exame de qualificação* traz à tona a noção de que a pesquisa de mestrado é, ao mesmo tempo, um trabalho individual, em que o pesquisador se constrói como tal e busca sua autoria; e coletivo, pois sua entrada na comunidade acadêmica dificilmente se fará de modo autônomo, solitário. Daí emerge mais um valor que percebemos circular na atividade de orientação acadêmica, que é o da colaboração.

5.3 NORMA 3) ELABORAÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO E NORMA 4) ASSISTÊNCIA AO ALUNO NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA E SUAS RENORMALIZAÇÕES;

A terceira norma, *elaboração e defesa da dissertação*, é, naturalmente, o grande foco do trabalho de Sofia e das sessões de orientação. Tanto o cumprimento de créditos quanto o exame de qualificação são etapas obrigatórias dentro do curso de Mestrado, mas a elaboração e defesa da dissertação concretizam o projeto da orientanda, seu vir a ser como pesquisadora.

A quarta norma, por sua vez, *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*, diz respeito ao trabalho de Flávia nesse processo, de modo que as ações das duas

participantes convergem para o mesmo ponto. São dois sujeitos trabalhando para alcançar o mesmo resultado, ou seja, a finalização da pesquisa de Mestrado, cada uma desempenhando uma função diferente, mas que se misturam ao longo do processo. Justamente por isso entendemos que não haveria como observar as duas normas separadamente, porque as ações de Flávia e de Sofia não se dissociam, mas se completam.

Dissemos que ambas as normas apontam para um resultado esperado dentro de um curso de Mestrado, que é a finalização da dissertação. Essa meta está posta, mas seus modos de acontecer não são pré-determinados, e sim construídos e renormalizados a cada nova pesquisa, de acordo as subjetividades envolvidas, os conhecimentos mobilizados, as histórias que são vivenciadas em cada orientação e que, obviamente, não se repetem. Schwartz (2007) adota a noção de *vazio de normas* para se referir a esses aspectos imprevisíveis da atividade, que escapam à prescrição, e com os quais o trabalhador confronta-se. Se, por um lado, esse vazio pode ser a oportunidade para que o trabalhador encontre prazer no trabalho, através do movimento de construção e reconstrução da atividade, por outro, como aponta Schwartz (2007), ele pode proporcionar adoecimento, se o sujeito não conseguir ou não souber lidar com as exigências e prescrições do meio.

Observamos nas orientações e entrevistas gravadas alguns movimentos e ideias das participantes que nos dão pistas sobre como estão agindo para o atendimento dessa norma. Em primeiro lugar, observou-se, nos acentos apreciativos da orientadora e orientanda, como elas próprias se percebem em seus papéis e o senso de responsabilidade envolvido nesse ato de produção não apenas textual, mas de desenvolvimento do pensamento, pressuposto no trabalho de orientação de uma dissertação. Sobre isso, Flávia nos diz:

Quadro 9 - Trecho de entrevista com Flávia

1	K: (...) Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas envolvidas em
2	seu trabalho de orientação na pós?
3	F: Posso. Na verdade, assim, o trabalho de orientação normalmente solicita da gente <u>os</u>
4	<u>encontros de orientação em si</u> , que são, na verdade, esses momentos em que você discute com
5	o aluno o projeto, a construção do projeto, a constituição do corpus, etc. A leitura e o auxílio,
6	às vezes, o trabalho, por exemplo, de <u>leituras dirigidas</u> , que nem sempre a gente faz
7	oficialmente, mas que acaba se realizando também em momentos de orientação, né, que é de
8	você compartilhar a leitura com o aluno pra poder orientá-lo melhor naquilo que ele tá
9	trabalhando a partir das leituras. A orientação envolve ainda as <u>questões mais burocráticas</u> , né,
10	de acompanhamento, por exemplo, das atividades do aluno, de como... <u>de orientação da</u>
11	<u>participação desse aluno em eventos</u> , revisão dos trabalhos que vão ser apresentados em
12	eventos, né, participação desse aluno nos eventos, e, na medida do possível, <u>eu tento também</u>
13	<u>trazer os alunos pras reuniões de pesquisa mais gerais</u> , então, por exemplo, envolver, fazer
14	reuniões mistas, por exemplo, entre alunos da pós-graduação e da graduação, né, que são
15	PIBICs que eu tenho, que também trabalham comigo. Então, normalmente, eu entendo que a

16 orientação envolve esse processo, né, mais especificamente a orientação mesmo, do aluno, as
 17 reuniões de trabalho, etc, e a revisão. Dentro desse processo de orientação eu procuro ter um
 18 cuidado especial na revisão do texto, do trabalho efetivo do aluno, quer dizer, a leitura e o
 19 diálogo a partir do que ele constrói, né, então esse trabalho mais minucioso da orientação
 20 mesmo é fazer essa leitura do material que o aluno vai produzindo e a partir dessa leitura do
 21 material a ampliação das referências, o ajuste dos conceitos, o próprio tratamento da análise...
 22 mas é por aí. E, além disso, claro, tem a orientação do aluno na realização das disciplinas, né,
 23 sejam disciplinas que eu ofereço na pós-graduação, que normalmente eu ofereço também
 24 pensando no conjunto de orientandos que eu tenho e que eu preciso formar, né, seja orientando
 25 esses alunos também na busca de outras disciplinas, né, com outros professores.

(Fonte: O Autor, 2018)

Começando pela norma 4, quase como um gatilho para que a norma 3 seja levada a cabo, vê-se que, compete ao orientador dar *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*. Mas, como havíamos apontado, há aí um vazio de normas, ou seja, não está dito que aspectos estão envolvidos nessa assistência. Essa questão foi brevemente discutida no capítulo 2, em que se fez um panorama da atividade de orientação acadêmica, buscando-se elementos em documentos oficiais e de avaliação que apontassem para mais detalhes sobre a função do orientador. No entanto, não chegamos ali a uma resposta final justamente por não haver uma prescrição específica, que elencasse as ações que são de responsabilidade do orientador. Flávia faz isso na entrevista (Quadro 9), atribuindo a si mesma diversas tarefas como orientadora:

- “os encontros de orientação em si” (linha 4);
- “leituras dirigidas” (linha 6);
- “questões mais burocráticas” (linha 9);
- “orientação da participação desse aluno em eventos” (linhas 10 e 11);
- “trazer os alunos pras reuniões de pesquisa mais gerais” (linhas 12 e 13);
- “revisão do texto, do trabalho efetivo do aluno” (linha 18); e
- “a orientação do aluno na realização das disciplinas” (linha 22).

Percebemos nestes enunciados algumas dimensões da formação do aluno nas quais Flávia tenta atuar: as ‘leituras dirigidas’ e ‘a orientação na realização das disciplinas’ trazem à tona a importância da fundamentação teórica como um dos sentidos da competência do orientando. Já destacamos essa questão na discussão da norma de cumprimento dos créditos; o fato de reaparecer em outros momentos da atividade parece sinalizar para a ideia de que a

formação de uma bagagem teórica, do aluno, é um valor que perpassa o curso, compartilhado pelo Programa (valor ético institucional) e pela orientadora (valor ético pessoal).

Como consequência, pode-se observar seu cuidado em estimular a ‘participação desse aluno em eventos’ e em ‘reuniões de pesquisa’, fazendo com que eles experimentem um novo modo de ser, que é o de pesquisador, a partir do diálogo com outros pesquisadores da comunidade acadêmica. Isso vai ao encontro do objetivo geral do Mestrado do PPGL da UFPE¹⁴, que aqui citamos novamente: “*a formação de profissionais qualificados para as atividades de ensino e pesquisa nas áreas de Teoria da Literatura e Linguística, tendo como prioridade a busca contínua pelo avanço do conhecimento científico nos seus respectivos campos de estudo*” (grifo nosso). Ainda que nem todos os egressos do Mestrado sigam a carreira acadêmica, entendemos que se revestir do sentido da pesquisa como um processo de reconstrução contínua de saberes prévios é um exercício de empoderamento, como já havíamos comentado. Tornando-se pesquisador, o sujeito procura seus caminhos de busca, consolidação e questionamento de saberes, num processo de abertura do pensamento, no dizer de Heidegger (2009).

Por fim, as tarefas citadas por Flávia: ‘encontros de orientação’ e ‘revisão do texto’ tratam do olhar do orientador sobre o trabalho de escrita do mestrando, o que nos remete ao sentido da escuta atenta, do cuidado e do encontro com a linguagem. Para a orientadora, a revisão do trabalho do aluno envolve: “a leitura e o diálogo a partir do que ele constrói, né, então esse trabalho mais minucioso da orientação mesmo é fazer essa leitura do material que o aluno vai produzindo e a partir dessa leitura do material a ampliação das referências, o ajuste dos conceitos, o próprio tratamento da análise” (linhas 18-21). Esses movimentos de Flávia sobre a produção de Sofia, propiciado pelo dispositivo da motricidade do diálogo (CLOT & FAÏTA, 2016), estão no cerne da questão sobre a abertura ou não dos espaços de ação e construção na atividade de orientação, que observaremos mais adiante a partir dos movimentos discursivos proporcionados pelo diálogo entre as participantes. Também dizem respeito ao senso de dever/responsabilidade e colaboração, que sistematicamente emerge dos diálogos aqui analisados.

Todas as tarefas listadas por Flávia constituem-se a partir da necessidade que ela tem de reconfigurar a norma sobre a assistência ao aluno, deixando entrever seus modos de entender o outro e a atividade em si, a partir dos valores que prioriza nessa renormalização.

¹⁴ Todas as informações referentes ao Programa, desde sua história até os documentos aqui citados foram obtidos no site: <<http://www.pglettras.com.br>>. Acesso em 14/05/2014.

Por detrás desses atos com a orientanda estão as exigências que Flávia estabelece para si própria, como se pode observar no diálogo abaixo:

Quadro 10 - Trecho de entrevista com Flávia

58	K: O que que o orientador deve, ou deveria, idealmente, apresentar como características do seu
59	perfil de orientação?
60	F: <u>difícil pensar, né, sobre as exigências do seu próprio lugar.</u> Bom, eu acho que, assim, <u>uma</u>
61	<u>coisa primordial é a gente ter uma consistência teórica,</u> né, suficiente pra poder dar conta do
62	campo de estudo que o aluno está trabalhando, né. (...)
67	outra característica que eu acho muito importante é <u>construir-se como um leitor do texto do</u>
68	<u>aluno,</u> né, quer dizer, e acho que <u>isso é uma coisa que a gente faz em oriente... quer dizer,</u>
69	<u>aprende com a orientação,</u> né, que é ler o texto do aluno e fazer intervenções que... <u>não pra</u>
70	<u>solucionar problemas, né, necessariamente, quer dizer, pra você fechar os buracos apenas</u>
71	<u>daquele texto, mas pra fazer com que aquele aluno compreenda quais são as necessidades ou</u>
72	<u>quais são as lacunas que ele deixou, e que geram perguntas, geram inquietações. E produzir</u>
73	<u>essas inquietações nele,</u> né, então essa é uma característica que eu acho que é muito importante.

(Fonte: O Autor, 2018)

Pode-se perceber o acento apreciativo de Flávia, no qual ela revela que é “difícil pensar sobre as exigências do seu próprio lugar” (linha 60). Embora estas exigências não estejam claramente enunciadas, são percebidas pelo próprio sujeito a partir da expressão de um juízo valorativo possibilitado pela vivência única e singular que ocupa no processo formativo: “isso é uma coisa que a gente (...) aprende com a orientação” (linhas 68 e 69). Flávia destaca duas competências pessoais no trecho do Quadro 10, as quais pressupõem os níveis um e cinco na proposta de Schwartz (1998): “ter uma consistência teórica” (linha 61), que se refere ao aparato conceitual, e “construir-se como um leitor do texto do aluno” (linhas 67 e 68), que se relaciona com as competências que o sujeito coloca à disposição do outro. Esses dois aspectos revelam, portanto, os usos que a orientadora faz de si para si, e depois de si para o outro. Os ingredientes de sua competência, em seus diversos níveis, constituem-na enquanto orientadora, mas o seu papel não se realiza nos limites desse pensamento teórico, mas sim na abertura que somente o acontecimento do ser para o outro, no curso do processo formativo, pode proporcionar, ou seja, quando ela transforma sua competência (conhecimentos teóricos) em ato responsável, à disposição do outro. Orientar, portanto, é dar assistência, e nesse sentido é encontro. Essa ideia é expressa no acento apreciativo de Flávia quando avalia o sentido das suas “intervenções” no texto do aluno (Quadro 10): “não pra solucionar problemas, né, necessariamente, quer dizer, pra você fechar os buracos apenas daquele texto, mas pra fazer com que aquele aluno compreenda quais são as necessidades ou

quais são as lacunas que ele deixou, e que geram perguntas, geram inquietações. E produzir essas inquietações nele” (linhas 69-73). Essa perspectiva da orientação remete ao encontro, à presença, ao espaço de abertura, e talvez por isso favoreça a sensação de prazer na atividade (SCHWARTZ, 2007), como se percebe no trecho abaixo:

Quadro 11 - Trecho de entrevista com Flávia

383	K: Tu queres acrescentar alguma coisa a essa conversa sobre orientação?
384	F: não, eu acho que é isso. Eu só queria observar que, assim, <u>é uma relação que me dá muita</u>
385	<u>alegria</u> , normalmente. <u>Eu gosto muito da orientação</u> e eu entendo que <u>é um trabalho que nos</u>
386	<u>ensina muito, né, os orientandos nos ensinam muita coisa</u> , pelos desafios que nos propõem,
387	mas também pelos temas, pelas questões que trazem. Então eu acho que eu aprendo muito,
388	talvez muito mais até do que eu ensine no trabalho de orientação, eu gosto muito, <u>é um trabalho</u>
389	<u>que me dá muito prazer</u> .

(Fonte: O Autor, 2018)

A sensação de satisfação que resulta do trabalho realizado, no caso da orientação acadêmica, provavelmente vem das descobertas do processo, mais do que do imediato cumprimento das normas. A dissertação, como produto final, tem pouco a ver com um artefato físico, um objeto pronto, mas representa a trajetória que busca as possibilidades do sujeito. No caso em estudo, a assistência exigida pela norma vai ao encontro de uma orientadora que se percebe como uma ‘inquietaadora’ (Quadro 10), e não só como uma supervisora. Entendemos que daí vêm as expressões de contentamento de Flávia no Quadro 11: “é uma relação que me dá muita alegria” (linhas 384 e 385), “Eu gosto muito da orientação” (linha 385), “é um trabalho que nos ensina muito, né, os orientandos nos ensinam muita coisa” (linhas 385 e 386), “é um trabalho que me dá muito prazer” (linha 389).

Nesse ponto, voltamos à norma 3, a *elaboração e defesa da dissertação*, que concretiza o projeto da orientanda, seu vir a ser como pesquisadora. Enquanto a norma da orientadora é de dar assistência nesse processo, o que se revelou como um vazio de normas, a prescrição da orientanda é um pouco mais explícita (algo como “elabore uma dissertação”), mas seus modos de acontecer ainda têm que enfrentar as *infidelidades do meio*. Esse é um conceito de Canguilhem (2000) que diz respeito às imprevisibilidades que circundam a atividade, e podem surgir tanto de forças externas ao sujeito (uma greve, um computador que quebra, conflitos com o orientador etc) quanto internas (dificuldade de estabelecer uma rotina de trabalho, falta de domínio teórico, problemas de saúde etc), e levam à constatação, um tanto óbvia, de que o planejado nem sempre acontece e o orientando precisa fazer novas

escolhas a todo momento, que se materializam nas já conhecidas renormalizações da atividade. Essas renormalizações, que já saem do nível do que é óbvio, pois revelam a singularidade do sujeito, compõem *dramas* (SCHWARTZ, 2007), micro histórias baseadas nos usos que o trabalhador faz de si. Isso nos leva a pensar novamente na ideia de *ser-aí*, o *Dasein* (HEIDEGGER, 2012a), que está sempre se confrontando com as possibilidades que marcam sua vivência enquanto sujeito histórico, lançado do mundo, ser marcado pela temporalidade.

Enquanto Flávia estabeleceu, para si, uma série de tarefas que preenchem o vazio de normas implicado na assistência ao aluno, Sofia já tem uma tarefa explícita na norma, que é finalizar e defender a dissertação. No Quadro 12 ela comenta algumas questões envolvidas nessa tarefa:

Quadro 12 - Trecho de entrevista com Sofia

503	K: que características você considera que o orientando, seja você ou seja o orientando em geral,
504	deve apresentar para o bom desenvolvimento da atividade? (...)
507	S: eu acho que <u>não esperar demais do orientador é o ponto-chave. Porque a pesquisa é sua.</u> Ele
508	tá lá pra orientar, né, como o nome diz, mas <u>a pesquisa ela tem que ser sua, então as</u>
509	<u>motivações são suas, o questionamento tem que ser seu.</u> Lógico que se o questionamento ele
510	não for, assim, aprofundado, ele pode ser repensado junto com o orientador, mas eu acho
511	assim, que uma característica principal do orientando é ele saber isso, que o orientador ele não
512	tem obrigação nenhuma de dar respostas às perguntas que ele tem. Essas respostas tem que
513	aparecer no desenvolver das leituras, da pesquisa. E disciplina. <u>Disciplina com prazos é outro</u>
514	<u>ponto-chave.</u> Porque a gente não pode pensar que vai entregar 80 páginas pra um orientador e
515	vai esperar que ele leia e amanhã lhe mande de volta. Então acho que é isso, respeito aos
516	prazos, até pra que caminhe bem, né? <u>Respeitar os prazos, ter disciplina, que é muito difícil</u>
517	<u>você ter em casa, é muito difícil. Eu não sei se era possível ter outra dinâmica, mas você em</u>
518	<u>casa vive se sabotando, sempre aparece alguma coisa pra fazer. E aí vai deixando, vai</u>
519	<u>deixando, é terrível.</u> (...)
525	E leitura, <u>ler muito</u> , né? (..) ler e ler textos fundantes, né? Você não pode querer fazer uma
526	pesquisa de mestrado, uma dissertação, em cima de artigos, né? Então é ter, assim, ter a
527	consciência de que você precisa ir lá na teoria, pesada, densa, questionar, não só acreditar em
528	tudo que tá lá, né? Lógico que você só vai ter uma maior autonomia no doutorado, né, acredito,
529	mas é <u>não aceitar tudo que você lê. É tentar fazer links</u> , é tentar rever algumas coisas e tudo <u>em</u>
530	<u>busca das respostas pra pesquisa que você tá desenvolvendo.</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Como se pode observar, estão contemplados, no diálogo acima, alguns dos elementos que representam, para a orientanda, as infidelidades do meio, exigindo renormalizações que lhe parecem fundamentais para o cumprimento da norma 3, a *elaboração e defesa da dissertação*. Ela destaca:

- “não esperar demais do orientador é o ponto-chave. Porque a pesquisa é sua” (linha 507);
- “disciplina com prazos é outro ponto-chave” (linhas 513 e 514); e
- “ler muito”/“não aceitar tudo que você lê”/“tentar fazer *links* (...) em busca das respostas pra pesquisa que você tá desenvolvendo” (linhas 525-530).

Sofia percebe que a relação com o orientador representa uma infidelidade porque é um encontro de singularidades, sujeitos diferentes que têm suas próprias ideias sobre o funcionamento e os caminhos da atividade. Para Sofia, a chave para essa relação é desenvolver um senso de autonomia, minimizando a responsabilidade do orientador sobre o resultado da atividade, e a leitura é o caminho para a construção de uma competência teórica. É ela que pode fazer as respostas emergirem. Curiosamente, essa perspectiva confirma a pesquisa de Rodrigues Jr, Fleith & Alves (1993), já citada no capítulo 2, que investigaram a relação de 20 orientadores e seus respectivos orientandos da Universidade de Brasília. Nesse artigo, os autores relatam que os orientandos da área de exatas atribuíram as dificuldades no Mestrado a aspectos de conteúdo e de como este é trabalhado pelo orientador. Em contrapartida, os sujeitos de humanas atribuíram a si próprios as dificuldades no desenvolvimento da dissertação.

No caso do Programa de Pós-Graduação em tela, a seleção exige que o candidato apresente um projeto de pesquisa e defenda-o perante uma banca de arguidores. O orientador deve ser indicado pelo futuro mestrando no ato de inscrição, e pode acolher em maior ou menor grau a ideia original do aluno. Essa configuração talvez explique a sensação de Sofia de que “a pesquisa, ela tem que ser sua, então as motivações são suas, o questionamento tem que ser seu” (linhas 508 e 509), evidenciando, em seu acento apreciativo, a autonomia como um valor pessoal necessário à atividade. Ainda assim, o orientador também é um agente de mudanças da atividade, o que traz uma imprevisibilidade necessária ao trabalho do mestrando.

A disciplina com os prazos é o segundo ponto destacado por Sofia, o que a coloca frente ao desafio do tempo, que, diferentemente do sujeito, não cede às infidelidades da atividade. Na transcrição do Quadro 12 percebe-se como a vida pessoal se entrelaça à rotina acadêmica, desestabilizando o cronograma: “Respeitar os prazos, ter disciplina (...) é muito difícil você ter em casa, é muito difícil. Eu não sei se era possível ter outra dinâmica, mas você em casa vive se sabotando, sempre aparece alguma coisa pra fazer. E aí vai deixando,

vai deixando, é terrível” (linhas 516 -519). Esse comentário diz respeito ao segundo ano do curso, quando os créditos já foram cumpridos e o aluno fica mais focado na escrita da dissertação em si. Perdendo a rotina de sala de aula, cabe a ele criar sua própria dinâmica de trabalho, assumir o controle sobre os usos de si longe dos olhares dos professores e colegas de curso. Como revela Sofia, essa dinâmica pode ser bastante perturbadora.

Em um momento anterior da discussão, havíamos trazido à tona um questionamento de Schwartz (1998) que pode ser retomado aqui: como se constitui a dialética entre as normas estabelecidas (prazos, objetivos, tarefas, etc) e o espaço para a singularidade do sujeito? Nesse ponto cabe a Flávia fazer a mediação entre o trabalho da orientanda, que ela acompanha de perto, e as exigências da Instituição, que ela também representa. Essa relação de alteridade aparece em trechos como o que se vê abaixo:

Quadro 13 - Trecho da Orientação 1

461	F (...) Sofia, assim, uma coisa muito importante pra mim, eu acho muito importante a gente
462	manter os prazos, né?
463	S: sim
464	F: <u>quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor. Mas assim, se a gente chegar em</u>
465	<u>janeiro e você me disser: professora eu preciso de mais 30 dias pra fazer um bom trabalho, a</u>
466	<u>gente vai pedir ao colegiado esses 30 dias. Entende, assim, não quero que você se angustie de</u>
467	<u>tal ponto que você fique travada pra escrever. (...)</u>
483	<u>às vezes eu falo isso pra ti, eu vejo que teu olho arregala</u>
484	S: (risos)
485	F: eu <u>não quero que isso signifique pra ti fazer qualquer trabalho</u>
486	S: não
487	F só para entregar no dia 5, tá me entendendo?
488	S: tô entendendo

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia, percebendo as infidelidades da rotina de trabalho, age no espaço que se abre entre o limite do prazo e as necessidades do sujeito. Ela lembra a Sofia que, “quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor” (linha 464), mas ao mesmo tempo não quer “que isso signifique (...) fazer qualquer trabalho” (linha 485). Essa *dramática do uso de si pelo outro* leva-nos a refletir sobre os dilemas impostos pelo dever-ser do pensamento responsável dos sujeitos implicados nesta atividade de orientação. Trata-se de uma relação alteritária que se estabelece entre um *eu para mim* (em minha inalienável responsabilidade ética), de um *eu*

para o outro (em minha responsabilidade ética por ele) e do *outro para mim* (na reciprocidade da responsabilidade ética), sob as coerções impostas tanto pela temporalidade como pelas normas institucionais. Nessa perspectiva, ambos os sujeitos (orientador-orientando) engajam-se na atividade de orientação formativa, a qual pressupõe o exercício de um pensamento que se abre para o desvelamento do ser, como acontecimento, considerando-se que a linguagem, como preconizava Heidegger (2003), é a sua morada. Não obstante, a organização e a expressão desse pensamento, na forma escrita, muitas vezes constituem uma árdua tarefa para o pesquisador, o qual se encontra muitas vezes coagido pelo tempo cronológico, como se pode observar na forma pela qual Sofia formula seu relato no Quadro 12: a ênfase sobre a dificuldade (“muito difícil/muito difícil”), a persistência do problema (“vive se sabotando/sempre aparece alguma coisa pra fazer”), a procrastinação que gera frustração (“vai deixando, vai deixando”) se acumulam na angústia da escrita: “é terrível” (linhas 516 -519).

Esse sentimento de frustração e impotência da orientanda não passa despercebido para Flávia: “não quero que você se angustie de tal ponto que você fique travada pra escrever. (...) às vezes eu falo isso pra ti, eu vejo que teu olho arregala” (linhas 466, 483). Aqui cabe destacar que essa alusão, expressa por Flávia, remete à noção de angústia, que tem um sentido muito especial para Heidegger. Em *Ser e Tempo* (2012a), o filósofo argumenta que é a angústia que retira o ser da medianidade do cotidiano, do Impessoal, para colocá-lo frente a si mesmo. O Impessoal não procura quebrar paradigmas, pois se conforma com o já conhecido; sua curiosidade se sacia com a novidade do superficial (que, justamente por isso, rapidamente é substituída), que não chega a desestabilizar o que está posto. Por outro lado, o resultado da angústia, em um nível ontológico, para Heidegger, pode ser a escolha, a experimentação das possibilidades do ser-aí. Mas, para que isso aconteça, deve ser vivenciado na dimensão em que o questionamento funcione como abertura. Se permanece no nível ôntico, do ente como simples-presença, a angústia não gera nenhuma confrontação e se confunde com o medo e a aflição, tomados no sentido comum da cotidianidade. Nesse sentido, pudemos observar algumas das estratégias, utilizadas por Flávia, para lidar com a angústia de Sofia, mantendo-a como possibilidade de abertura:

a) Flexibiliza o tempo. Ao combinar os prazos, percebe-se que Flávia costuma trabalhar com uma margem de tempo dentro da qual Sofia fique confortável para produzir, sem prejudicar as exigências do curso, como na situação abaixo:

Quadro 14 - Trecho da Orientação 3

- 213 F: olha, Sofia, eu acho que, assim, se a banca é dia 29, seria muito bom se a gente conseguisse
 214 enviar pra eles na sexta feira, dia 12, tá?
- 215 S: certo
- 216 F: se pra ti o final de semana for muito importante, 13 e 14, a gente pode mandar na segunda,
 217 dia 15, o PDF e já encaminhar o trabalho, tá?
- 218 S: certo. Mas eu vou tentar pra o dia 12, pra eles terem um período a mais, né, professora?

(Fonte: O Autor, 2018)

Esse tipo de acordo é recorrente nas interações gravadas, como também se viu no Quadro 13: “quanto mais a gente se mantiver nos prazos, melhor. Mas assim, se a gente chegar em janeiro e você me disser: professora eu preciso de mais 30 dias pra fazer um bom trabalho, a gente vai pedir ao colegiado esses 30 dias” (linhas 464-466). Cabe lembrar que a prorrogação é prevista no Regimento do Programa¹⁵, sendo de até 6 meses para o Mestrado, desde que devidamente autorizada pelo Colegiado. De fato, esse recurso para estender o prazo foi solicitado pelas participantes e aprovado pelo Conselho do Programa.

b) Destaca os avanços. O elogio da orientadora ressalta o progresso de Sofia, como se vê nos trechos:

Quadro 15 - Trecho da Orientação 2

- 254 F: eu achei que o teu texto amadureceu muito, viu?
- 255 S: foi, professora? Graças!
- 256 F: que bom, né? Eu tava um pouquinho preocupada, te confesso, pela tua... porque tinha uma
 257 coisa de ir e voltar, ir e voltar. E agora não, acho que tá... viu como foi importante o corpus?
- 258 S: muito, demais

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 16 - Trecho da Orientação 3

- 313 F: (...) eu acho que você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um texto
 314 harmonioso, o texto está muito bem escrito, viu, encontrei pouca coisa, você viu que tinha uns
 315 probleminhas de construção, mas é pouca coisa, não é um texto difícil de ler, né? Assim, tá
 316 bem construído, tá?

(Fonte: O Autor, 2018)

¹⁵ De acordo com o Regimento do PPGL UFPE, Art. 10, §1º.

Os enunciados de Flávia revivem algumas dificuldades de Sofia na elaboração da dissertação, e o reconhecimento da superação, que aparece principalmente nas sessões de orientação 2 e 3, mais próximas da defesa, ameniza as dores da escrita e traz confiança para o momento da defesa perante a banca examinadora: “o teu texto amadureceu muito” (Quadro 15, linha 254), “você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um texto harmonioso, o texto está muito bem escrito, (...) tá bem construído” (Quadro 16, linhas 313, 314, 316).

c) Considera a vida pessoal da orientanda. Como no questionamento de Schwartz (1998), achar espaço para a singularidade do sujeito frente às exigências da atividade é um desafio nas reflexões sobre trabalho. No trecho do Quadro 17, mas também em muitas outras sequências, vê-se que a orientadora não ignora questões pessoais de Sofia, que se mesclam às atividades acadêmicas:

Quadro 17 - Trecho da Orientação 2

269	S: vou continuar trabalhando no terceiro capítulo até o nosso encontro de sexta e vou seguindo
270	aquela...
271	F: isso, agora fica trabalhando tranquila. <u>Amanhã sai com tua irmã, aproveita o feriado, vai pro</u>
272	<u>cinema</u>
273	S: (risos) tá certo
274	F: <u>não grave isso, eu nunca disse isso na minha vida</u>
275	S: (risos) <u>tá vendo que orientadora maravilhosa eu tenho?</u>
276	F: <u>faça uma edição (risos)</u> . É porque tá aqui, tá com ela, aproveite um pouquinho o dia e sexta a
277	gente continua
278	S: tá certo

(Fonte: O Autor, 2018)

Sabendo que Sofia mora em outra cidade e fica na casa da irmã quando se desloca para realizar as orientações, Flávia a incentiva a ter momentos de lazer em família: “Amanhã sai com tua irmã, aproveita o feriado, vai pro cinema” (linhas 271, 272). Percebendo que esse tipo de comentário é estranho à atividade de orientação, tanto ela como Sofia se dirigem ao gravador, que representa a exposição da conversa para uma terceira pessoa¹⁶: “F: não grave isso, eu nunca disse isso na minha vida (...) faça uma edição (risos)” (linhas 274 e 276) e “S: (risos) tá vendo que orientadora maravilhosa eu tenho?” (linha 275). A sugestão de Flávia

¹⁶ Cabe lembrar que a pesquisadora não estava na mesma sala que as participantes no momento da gravação.

considera que o mesmo sujeito que tem tarefas a fazer para o atendimento da norma *elaboração e defesa da dissertação* tem também uma vida particular, dimensão que nem sempre é levada em consideração nas relações de trabalho, como se fosse possível desvincular o humano do trabalhador. Sofia também percebe que a fala de Flávia vai além do previsto na norma *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*, pois, mais do que assistência, é uma expressão do cuidado da orientadora, cultivado como um valor pessoal: “S: (risos) tá vendo que orientadora maravilhosa eu tenho?” (linha 275).

d) Diminui as expectativas. A orientadora procura tranquilizar a mestrande em diversas passagens, atenuando a pressão para o cumprimento da norma *elaboração e defesa da dissertação*. Observa-se esse movimento em trechos como:

Quadro 18 - Trecho da Orientação 1

491	F: Claro que nunca vai ficar o trabalho que a gente imagina, assim, <u>o trabalho nunca fica como</u>
492	<u>a gente acha que deveria ficar</u>
493	S: é
494	F <u>sempre tem falhas</u> , mas <u>a gente tem que sair satisfeito com o trabalho que fez</u> , achar que você
495	avançou teoricamente, você construiu uma boa análise, tá?
496	S: tá bom, professora

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 19 - Trecho da Orientação 3

311	F: Obviamente <u>uma coisa ou outra vai escapar da gente, isso é inevitável, né?</u> Não dá pra
312	querer dar conta de tudo agora também nesse último momento

(Fonte: O Autor, 2018)

Admitir as infidelidades do meio envolve compreender que entre o trabalho prescrito e o real há uma lacuna, que também conta uma história. Apesar de estar presente em qualquer atividade, esse espaço entre a expectativa e a realidade pode ser motivo para cobrança e frustração (“o trabalho nunca fica como a gente acha que deveria ficar”, Quadro 18, linha 492), e até resultar no adoecimento do trabalhador¹⁷. Ao aceitar que “uma coisa ou outra vai

¹⁷ Sobre o conceito de adoecimento decorrente das exigências do trabalho não encontramos nenhuma referência que abordasse a atividade de orientadores e orientandos de pós-graduação, o que se revela uma interessante lacuna de pesquisa. Sobre o adoecimento docente, sugerimos a leitura de: BARROS, M. & LOUZADA, A. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade. *Revista de Psicol. USP*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, Dez. 2007.

escapar da gente, isso é inevitável” (Quadro 19, linha 311), Flávia acolhe as falhas (“sempre tem falhas”, Quadro 18, linha 494), valorizando a trajetória individual: “a gente tem que sair satisfeito com o trabalho que fez” (Quadro 18, linha 494).

Essas ações da orientadora não estão ditas na norma de *assistência ao aluno na elaboração e execução da pesquisa*, nem mesmo na lista de tarefas que Flávia considera pertinentes ao trabalho de orientação (Quadro 9). Ainda assim, são vivenciadas nas orientações e se multiplicam na leitura que fazemos das gravações. A fala de Sofia, ao fim de uma das sessões, indica os efeitos desses encontros:

Quadro 20 - Trecho da Orientação 1

599	F: é isso, Sofia
600	S: <u>tô me sentindo melhor</u>
601	F: ótimo, se quiser vir toda semana só pra se sentir melhor (risos)
602	S: (risos)

(Fonte: O Autor, 2018)

Ainda que o adoecimento e o prazer no trabalho (CANGUILHEM, 2000; SCHWARTZ, 1998) não sejam nosso foco, o comentário de Sofia (“tô me sentindo melhor”, linha 600) sugere que, para ela, assim como já havia demonstrado Flávia no trecho do Quadro 11, o encontro da orientação também é um fator de satisfação dentro da atividade de pesquisa.

5.4 NORMA 5) PRESIDÊNCIA DA BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO

A última norma a ser cumprida por Flávia coincide com a defesa da dissertação de Sofia, etapa final para sua titulação. As ações desempenhadas pela orientadora fazem parte de um protocolo, de modo que não são discutidas nas sessões de orientação. Dessa forma, não acompanhamos as renormalizações feitas por Flávia em torno dessa questão, ou os sentidos por ela atribuídos a essa etapa do trabalho.

A partir das interações gravadas e das entrevistas com as participantes pudemos lançar um olhar sobre o fenômeno em estudo, as orientações acadêmicas, como um trabalho real. Os preceitos da Ergologia guiaram nossa interpretação sobre os movimentos da orientadora e da orientanda, ajudando-nos a observar como esses sujeitos lidaram com as questões que se apresentam no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado.

Continuamos, a partir de agora, observando como essas interações se constroem, não mais sob o olhar da Ergologia, mas pelo modo como os sujeitos tecem seus discursos, constituindo-se como interlocutores, na perspectiva da análise dialógica bakhtiniana.

6 ANÁLISE DOS DISCURSOS: O ESPAÇO, O TEMPO E O ACONTECIMENTO DO SER

Um dos pontos de partida desse trabalho tem sido a ideia do sujeito histórico, em volta da qual andamos continuamente, aproximando-nos e observando as vivências das participantes na atividade de orientação acadêmica. Entendemos, pois, a necessidade de fazermos um recorte dos discursos que recubra a historicidade e, conseqüentemente, a singularidade do sujeito, como a única forma de manter o vínculo com a vida vivida, como já nos ensinou Heidegger (2012a), para que não percamos de vista a abertura do ser, que é também abertura para o pensamento. Essa ideia acompanhou-nos na análise ergológica da atividade, na qual observamos os sujeitos construindo uma situação de trabalho pelos usos que faziam da linguagem. Continuamos acompanhando as interações entre as participantes, mas, agora, observando os modos como orientadora e orientanda, imbuídas dos papéis que assumem na atividade, lançam-se no processo de construção do conhecimento, propondo, respondendo, contribuindo, ou seja, dialogando. O diálogo surge, propiciando um ambiente de convívio por onde também circulamos, como pesquisadora, observando o desenvolvimento de cada uma das participantes. No entanto, esse desenvolvimento é complexo, avança e recua em diferentes direções, o que torna difícil a tarefa de analisá-lo, compreender seus movimentos. Qual seria, portanto, a forma mais adequada de percebermos e escutarmos esse diálogo?

Conforme já pontuamos nos capítulos anteriores, a orientação acadêmica é um *espaço* de formação e a singularidade do ser assinala o *lugar* que ocupamos junto aos demais seres, no *tempo* e no *espaço*. Vimos também que a experiência do *tempo* é o que distingue o homem dentre os demais entes e lhe permite abrir-se ao ser. Diversos outros conceitos já discutidos anteriormente expressam um sentido de movimento, como o processo alteritário de ir até o outro e voltar ao ponto de partida; as ideias de acontecimento e atividade, que encerram, em si, as noções de *sequência* e de *deslocamento*.

Dessa forma, o caminho que percorremos sugere-nos, ele próprio, uma abordagem para fazer o trabalho da escuta atenta dos discursos produzidos no diálogo instaurado entre as participantes: pelas perspectivas que elas assumem no tempo e no espaço. Isso se torna possível pelo arcabouço filosófico que nos respalda: tanto em Bakhtin (2003) quanto em Heidegger (2012a) a questão da linguagem está intimamente relacionada ao homem situado, presentificado, identificado, portanto, com as noções de espaço e temporalidade. Tais noções não se constituem propriamente categorias teóricas para a análise de dados; elas são, antes, noções filosóficas que iluminam os caminhos que atravessam o espaço-tempo, no jogo de luz

e sombra que paira sobre o acontecimento do ser. Traremos brevemente à discussão as reflexões dos dois filósofos acerca desses conceitos, para depois seguirmos com a observação do fenômeno em estudo.

6.1 TEMPO E ESPAÇO

Na conferência *Tempo e Ser*, de 1969 (2009), Heidegger volta à questão que já tinha dado nome à obra de 1927, *Ser e Tempo* (2012a), procurando entender que tipo de entidade esses dois conceitos representam, já que não podem ser tomados como objetos. Sobre essa relação, Inwood (2002, p.186), no *Dicionário Heidegger*, explica: “*Dasein*, embora seja uma entidade, é uma entidade particularmente ativa, mais como o fogo do que como uma pedra. A temporalidade não é uma entidade, um recipiente ou uma substância, é mais como uma atividade”. Se o *Dasein* tem uma natureza ativa, é a temporalidade que evoca o sentido de atividade, de modo que estão irremediavelmente interligados. Esse raciocínio nos ajuda a entender porque, desde *Ser e Tempo* (2012a), o autor pensa o tempo a partir da palavra grega para presença. Presença sugere imediatamente o presente, o agora, mas não é só a proximidade dos termos que os une, e sim a ideia de que *presença* evoca o ser. Para Heidegger (2009), o *presente*, no sentido temporal, também deve ser o estar presente, o apresentar-se, presentificar-se; e presentificar-se, por sua vez, significa desvelar, levar ao aberto. Essa perspectiva é diferente, portanto, do *presente* no sentido de *agora*, o que levaria a uma noção de tempo como uma sucessão de momentos. Essa seria uma ideia de temporalidade inautêntica, para Heidegger (2009), que se compõe de uma sequência de “agoras” e não se coaduna com as atividades e propósitos do *Dasein*, nem com o passado e o futuro.

Sobre o espaço relacionado à questão do ser, Heidegger considera que o *Dasein* o ocupa de uma maneira que nenhuma outra entidade o faz, porque é capaz de abri-lo em torno de si: “Por existir ele já sempre criou um espaço para o seu próprio campo de ação” (2012a, p.368). Dentro desse campo ele tem liberdade de movimento, mas, em compensação, é um espaço finito, de onde não poderá escapar. Percebe-se, novamente, a ideia de espaço, assim como foi a de tempo, atrelada às atividades do *Dasein*. Ainda que tempo e espaço tenham essências distintas, Heidegger, já em *Ser Tempo* (2012a), mas especialmente nas obras posteriores, aproxima-os cada vez mais entre si, considerando um tempo-espaço unificado,

que remete ao *aí* do *ser-aí*. Desse modo, o tempo-espaço não se reduz ao andamento da nossa rotina, ele é a “instância do instante para a fundação da verdade do ser” (2012a, 323).

Essa discussão conduz-nos a outro conceito do pensamento heideggeriano, que já foi utilizado ao longo deste trabalho, mas que merece ser pontualmente retomado, pois envolve justamente o tempo, o espaço e o ser: “Aquilo que determina a ambos, tempo e ser, o lugar que lhes é próprio, denominamos: *das Ereignis* (o acontecimento-apropriação)” (HEIDEGGER, 2009, p.26). Nesse sentido, o acontecimento incorpora a ideia de experiência, daquilo que é próprio a cada um e que toma forma na vivência pessoal, de tal modo que o próprio ser é, afinal, o mais significativo dos acontecimentos.

Para Bakhtin tempo e espaço são também fundamentais para a compreensão das relações dialógicas, tanto no âmbito da estética quanto da ética. No ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaaios de poética histórica)*, em nota de rodapé, o autor remete a Kant para estabelecer as bases de tempo e espaço, considerando-os como “formas indispensáveis de qualquer conhecimento” (BAKHTIN, 1988, p.212), elementos primários da percepção. No entanto, diferente do pensador prussiano, que segue uma abordagem transcendental, Bakhtin (1988) compreende essas formas como próprias da realidade efetiva. Com isso também não se refere ao tempo e espaço como conceitos físicos, mas como dimensões da arquitetura das relações dialógicas: eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro (1997). Nesse sentido, o espaço torna-se um ambiente de interações, de posicionamentos, já que cada sujeito ocupa um lugar único na existência, de onde se torna um centro irradiador de responsabilidade. Do mesmo modo, o tempo dialógico não coincide com o tempo cronológico, mas manifesta-se na experiência do homem. Inseridos na dinâmica da arquitetura, tempo e espaço são modalidades de acabamento do sujeito, ideia que Bakhtin (2003) analisa detalhadamente em *Estética da criação verbal*.

Sobre o lugar do sujeito, o autor (BAKHTIN, 1988, p.55) explica:

situo-me *na fronteira* do horizonte da minha visão, o mundo visível estende-se à minha frente. Ao virar a cabeça em todas as direções, obtenho uma visão do espaço que me cerca de todos os lados e em cujo centro eu me situo, mas não verei a mim mesmo cercado por esse espaço (BAKHTIN, 2003, p.55; grifo do autor)

O corpo exterior é o limite físico da experiência do espaço, e, associado à alma (o “peso interior”, a “unidade de sentido”), compõem o homem, constituem um centro de valor onde ele se situa, ou seja, é um espaço de acontecimento vivo. Paradoxalmente, por não enxergar a si mesmo nesse espaço, os limites espaciais do sujeito tornam-se perceptíveis pela

distinção que se faz entre si e o outro, este sim passível de receber uma visão espacial de acabamento. Já discutimos no capítulo 3 o papel do olhar exotópico nesse processo de vivência do espaço.

Da mesma forma, o sujeito não pode se perceber por inteiro no tempo, a não ser no momento da morte, quando já estiver fora dele. Desse modo, apenas no outro é que ele pode enxergar uma imagem inserida no espaço e uma vida interior inserida no tempo. A unidade própria que o sujeito pode atribuir a si mesmo é mais uma unidade de sentido do que de acabamento espaço-temporal, e a forma de vivenciar essas dimensões é na arquitetura das interações dialógicas, no encontro com o outro, através dos sistemas sociais e culturais.

Guardadas as diferenças entre as abordagens dos dois filósofos, é possível aproximá-las em alguns aspectos. Primeiramente, em ambos o espaço e o tempo são noções percebidas a partir do ser e do sujeito, intrinsecamente ligadas à experiência e à atividade. Se para Heidegger (2009) o tempo é presença, para Bakhtin (1988) ele é percebido em termos de transformações e permanência, ou seja, emerge em ações. O espaço também é delineado em torno do sujeito, entendido como campo de ação (HEIDEGGER, 2012a) ou como limite externo de uma singularidade (BAKHTIN, 2003). Ambos os filósofos tenderam a unificar as noções, compreendendo-as como formas que se englobam e se determinam mutuamente. Para Heidegger (2012a), essa questão acompanhou as reflexões sobre o Ser, sua natureza própria e seus modos de acontecer; enquanto para Bakhtin (2003, 1988) caminhou na direção dos conceitos de exotopia e cronotopo, a partir dos quais pensou as relações dialógicas no plano da vida cotidiana e da literatura.

Apoiando-nos nas noções de exotopia e cronotopo desenvolvemos dois caminhos para a interpretação do fenômeno de orientação acadêmica. O primeiro filia-se à ideia do espaço que cada participante ocupa na atividade de orientação e das relações que estabelece dialogicamente na fronteira com o outro. Tomaremos, pois, a exotopia como noção-chave para percebermos o entrecruzamento de visão das duas participantes: observaremos os sujeitos da enunciação, seus excedentes de visão, seus comentários e respostas; em seguida, os movimentos de entrelaçamento dos discursos, a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. O segundo caminho de interpretação do referido fenômeno diz respeito à noção de tempo, trabalhada por Bakhtin (1988) especialmente no conceito de cronotopia. Como elemento para uma análise dialógica do discurso, o tempo aparece em termos de historicidade, caminho, encontro e metamorfose.

Já vimos, no capítulo sobre os fundamentos da teoria dialógica, que a exotopia diz respeito à posição externa do sujeito, tanto espaço-temporal quanto axiológica (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, é um conceito que se fundamenta sobre o descontínuo, o intervalo, a dissimetria, que permitem a expressão da alteridade. Essa abordagem destaca a ideia de tensão, o que vem fazer um contraponto interessante aos valores de cuidado e colaboração, que destacamos ao longo da análise ergológica. Essa aproximação é possível na perspectiva dialógica porque, como ressalta Amorim (2006), a tensão, em Bakhtin, não é algo negativo ou a ser superado. Ao contrário, ela é constitutiva da criação humana, porque atesta a presença do outro. Lê-se, em *Estética da criação verbal*:

(...) se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 89)

Percebe-se que a relação exotópica que se estabelece entre dois sujeitos permeia qualquer diálogo, mas pensamos que ela ilumina de modo especial a reflexão sobre a atividade de orientação acadêmica. Isso porque, diferentemente de uma conversa sobre política, numa rede social, por exemplo, em que cada um defende fervorosamente seu ponto de vista e pouco escuta o outro, a ideia de participar de uma orientação parte do pressuposto de que o outro vai analisar minha fala, sendo esse outro o orientador, a banca de qualificação, a banca de defesa, os professores das disciplinas, etc. Minha palavra será continuamente avaliada, negada, provocada, transformada, e, ciente da importância desse processo, eu a forçarei a permanecer nessa arena, pois guardá-la seria abrir mão da formação como pesquisador junto a uma comunidade acadêmica. Ser orientado é, portanto, abrir-se à possibilidade de transformação.

Observaremos, a partir de agora, algumas questões que o olhar exotópico traz para a atividade de orientação acadêmica, tendo o processo de formação do pesquisador como pano de fundo. Cabe lembrar que essa proposta de tipificação, que apresentaremos a seguir, corresponde às vivências dos sujeitos em questão, a partir dos valores que atribuem à atividade de orientação, das infidelidades que enfrentam, da forma como compreendem seus papéis no ambiente de trabalho. Não é, portanto, uma indicação de etapas e procedimentos do trabalho de orientação, mas a observação de uma experiência.

6.2 ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE EXOTÓPICA: OS SENTIDOS DO (IN)ACABAMENTO DO TRABALHO DE PESQUISA

Dissemos que ser orientado é abrir-se à possibilidade de transformação, acompanhando a dimensão de inacabamento, intrínseca ao sujeito. Surge então a questão: como se conclui um projeto que se sustenta sobre o contínuo processo de mudança? Percebemos que é justamente nos encontros com o olhar do outro que o pesquisador vai projetando seu espaço, suas fronteiras, que se materializam na dissertação como finalização de um processo naturalmente permanente, que é o movimento do pensamento.

Recorremos, neste ponto, a um recorte do *corpus* que não tínhamos ainda utilizado, mas que pode ajudar-nos a compreender os movimentos anteriores a esse estágio de finalização da pesquisa: os comentários de orientação feitos nas várias versões da dissertação. Esses documentos nos foram cedidos pela orientanda e trazem o registro das anotações feitas pela orientadora sobre o texto da mestranda; por outro lado, tendo acesso à sequência de modificações feitas na dissertação, podemos perceber como Sofia responde às recomendações recebidas. Essas anotações foram colhidas ao longo das dez versões da dissertação a que tivemos acesso, em formato digital. Os comentários foram, então, copiados, organizados em um arquivo à parte, e numerados na ordem em que apareceram dentro de cada versão. Para a análise das contribuições oferecidas pela orientadora, focamos em quatro versões da dissertação, com seus respectivos comentários, por serem as que apresentaram mais contribuições de Flávia; são elas as de número 1 (67 comentários), 8 (30 comentários), 9 (25 comentários) e 10 (37 comentários).

Pensando nos últimos encaminhamentos dados por Flávia, antes da entrega da dissertação para a banca examinadora, encontramos os seguintes comentários:

Quadro 21 - Dissertação versão n.10; comentário 29

Veja, tu disseste que não era possível agrupar da mesma forma que fizeste anteriormente as caracterizações, mas de certo modo aqui tu estás mostrando um contraponto(...). Acho que dá pra reforçar esse jogo de oposição. Eu acho que tu já estas fazendo isso, mas me parece que faltou fôlego aqui, estás mais sucinta, sem voltar tanto para as questões teóricas, veja se consegues um último sopro de escrita só pra dar um pouco mais de corpo aos teus comentários.

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 22 - Dissertação 10; comentário 37

tem duas coisas que acho que precisas fechar aqui:

1. então, como fica a questão da mídia tradicional e alternativa????
2. o que faz o trajeto facebook-revista sobre o teu corpus, tens que voltar pra essa tua escolha metodológica e dizer porque ela se sustenta e como se relaciona com os efeitos de sentido que viste.

(Fonte: O Autor, 2018)

Cada vez que Sofia apresenta uma nova versão da dissertação para Flávia, dá um passo rumo ao término da pesquisa, e recebe orientações sobre em que direção seguir. A caminhada tem seus tropeços e dificuldades, que marcam, como pegadas, o texto da dissertação. De seu lugar, Flávia interfere, impele a aluna para o final, sabendo que o cansaço lhe toma: “me parece que faltou fôlego aqui, estás mais sucinta, sem voltar tanto para as questões teóricas, veja se consegues um último sopro de escrita só pra dar um pouco mais de corpo aos teus comentários” (Quadro 21). Por outro lado, faz com que Sofia olhe para trás e enxergue as pontas que deixou soltas pelo caminho, as questões que ainda precisam ser respondidas: “tem duas coisas que acho que precisas fechar aqui” (Quadro 22). Esse gesto exotópico de acabamento representa um dos pilares que justifica a presença da orientadora na escrita da mestranda. Imersa na pesquisa, possivelmente Sofia não enxerga mais as lacunas que vai deixando abertas, perdendo a noção do todo. O olhar de Flávia, por outro lado, mantém o distanciamento de quem vê a situação de fora, mas comprometida com o trabalho da orientanda. Sua percepção sobre a construção da dissertação, inclusive, vai além do olhar sobre o texto em si, considerando a formação da pesquisadora. É o que se vê no trecho abaixo, já citado anteriormente:

Quadro 18: Trecho da Orientação 1

- 491 F: Claro que nunca vai ficar o trabalho que a gente imagina (...)
- 494 F sempre tem falhas, mas a gente tem que sair satisfeito com o trabalho que fez, achar que você
- 495 avançou teoricamente, você construiu uma boa análise, tá?
- 496 S: tá bom, professora

(Fonte: O Autor, 2018)

Citamos esse recorte do Quadro 18 quando discutimos as infidelidades do meio, numa abordagem ergológica, e os modos pelos quais Flávia ajudou Sofia a lidar com esse espaço entre o trabalho prescrito e o real. Mas há também, ali, a questão do acabamento do trabalho, que observamos agora. Para Flávia, esse fechamento está muito mais na constatação de que se

“avançou teoricamente, (...) [se] construiu uma boa análise” (linha 495), do que na ideia de completude, de dar conta de todas as questões que atravessam a pesquisa.

A conclusão da dissertação está atrelada ao atendimento dos objetivos do próprio gênero discursivo, mas, por outro lado, o esgotamento do problema não é uma possibilidade nas ciências, como já discutimos anteriormente. Emerge então, como um dos sentidos de acabamento para o curso de Mestrado, o desenvolvimento do pesquisador, o aprimoramento de suas competências, como a de unir o conhecimento teórico à capacidade de análise. Flávia evidencia essa questão no excerto abaixo:

Quadro 23 - Trecho da Entrevista com Flávia

114	K: o que poderia ser considerado um desenvolvimento produtivo numa atividade de
115	orientação? Quando tu considera que o trabalho foi bem realizado?
	(...)
127	F: (...) eu sempre me coloco como questão pensar o aluno que eu recebi, né, então, por
128	exemplo, o conhecimento que esse aluno tinha da teoria com a qual tá trabalhando, né, a
129	maturidade em termos de pesquisa, né, <u>a construção desse aluno como pesquisador</u> quando ele
130	chegou e como ele saiu. Então, <u>às vezes, você não, eu, pelo menos, não vejo uma dissertação</u>
131	<u>ideal, que é aquela que eu projetei, mas se o desenvolvimento do aluno foi grande (...) se eu</u>
134	<u>percebo que ele construiu uma maturidade que lhe dá condições de prosseguir como</u>
135	<u>pesquisador, isso é um fruto positivo da orientação também</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

O olhar da orientadora sobre o trabalho do mestrando recai sobre “a construção desse aluno como pesquisador” (linha 129). É por isso que, muitas vezes, como disse Flávia, o trabalho final não chega a ser “uma dissertação ideal, que é aquela que eu projetei, mas se o desenvolvimento do aluno foi grande (...), se eu percebo que ele construiu uma maturidade que lhe dá condições de prosseguir como pesquisador, isso é um fruto positivo da orientação também” (linhas 130-135). Esse é um sentido de acabamento para a atividade de orientação que se soma à finalização do texto em si.

6.3 OS EXCEDENTES DE VISÃO E OS SENTIDOS DAS CONTRIBUIÇÕES

No dizer de Merleau-Ponty (1995), não somos nunca luz para nós mesmos. Essa ideia surge no gesto exotópico de acabamento que a orientadora oferece à orientanda, encaminhando a pesquisa ao seu final e a pesquisadora a um estágio fronteiriço, de amadurecimento. Seus enunciados lembram-nos do valor da colaboração na atividade de orientação acadêmica, como uma responsabilidade partilhada, conforme já discutimos no

capítulo anterior. Cabe agora repensar o sentido dessa colaboração sob o viés da exotopia, cuja reflexão teórica é oferecida por Bakhtin, em *Arte e responsabilidade*:

Em que se enriqueceria o acontecimento se eu fundir-me com o outro: se de dois, passamos a um? Que vantagem teria eu que o outro se funda comigo? Ele só verá e só saberá o que eu mesmo vejo e sei, ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução (...) A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros. (BAKHTIN, 1990, p. 87)

Vê-se, portanto, que a colaboração não será muito produtiva se a empatia tende à fusão dos sujeitos, ou de seus pensamentos. Por outro lado, a exotopia envolve o que o outro pode contribuir para resolver “o que em minha vida continua sem solução”, com disse Bakhtin (1990), e isso se dá pelo seu excedente de visão. Observaremos, agora, de que modos o excedente de visão de Flávia aparece sob a forma de comentários no processo de orientação, juntamente com as possíveis respostas de Sofia.

6.3.1 Comentários sobre a estrutura do texto

O tipo de comentário mais primário que a orientadora faz sobre o trabalho da orientanda diz respeito a correções gramaticais e de formatação, além de observações sobre a clareza e organização da escrita. Dizemos primária pela natureza da modificação, que trata da tessitura do texto, mas também pela quantidade de ocorrências. Em um universo de 159 comentários, reunidos ao longo das quatro versões escolhidas, 71 foram desse tipo, o que representa 44% do total. Não entraram nessa contagem as alterações feitas pela orientadora diretamente sobre o texto de Sofia, especialmente as de ortografia, regência, concordância, pontuação, já que só coletamos as anotações inseridas com a ferramenta “Comentários”, disponível no programa de edição de texto. São exemplos desse grupo:

- a) Questões gramaticais, como se vê no Quadro 24:

Quadro 24 - Dissertação versão n.1; comentários 4, 57

4) Tem um problema no tempo verbal ... quando propusemos ou

57) Tu comesas com o passado e passas para o presente, tens que escolher uma forma
--

(Fonte: O Autor, 2018)

Além das correções sobre o tempo verbal (Quadro 24), houve comentários sobre o uso de pronome relativo e pontuação. Como dissemos, correções mais pontuais de ortografia, concordância, regência, outros casos de pontuação, etc, foram feitas diretamente no corpo do texto, sem necessidade de justificativa, de modo que comentários dessa natureza não foram muito recorrentes.

b) Questões de metodologia, como no Quadro 25:

Quadro 25 - Dissertação versão n.10; comentários 2, 3

2) Sofia, acho que aqui tens que mencionar o autor. Verificar bem essa questão das referências na leitura final.
3) aqui pode ser idem, não?, e a página. dá uma olhada nisso

(Fonte: O Autor, 2018)

Assim como nas correções do tipo gramatical, as de metodologia também foram feitas muitas vezes diretamente sobre o corpo do texto, e, de modo geral, estão voltadas para ajustes nas citações, com referência ao autor, página, ano, formatação do trecho citado, uso de “*apud*” e de “*idem*”.

c) Questões de clareza, como no Quadro 26:

Quadro 26 - Dissertação versão n.8; comentários 3, 14, 21

3) Não sei se entendi, acho que tens que esclarecer melhor isso
14) Não sei se ficou claro
21) Não entendi, explicar melhor.

(Fonte: O Autor, 2018)

Nos momentos em que a orientadora considera o texto confuso, mal elaborado, ou não compreende bem o ponto desenvolvido, solicita que a orientanda reescreva o trecho. Esse é o tipo de observação que só quem lança um olhar externo costuma fazer: quem escreve sabe que sentidos atribui a determinada passagem e, provavelmente, considera claro o modo como a

desenvolveu. A título de exemplo, demonstraremos como a orientanda respondeu à anotação n.3, citada no Quadro 26: “Não sei se entendi, acho que tens que esclarecer melhor isso”. Esse comentário se referia ao seguinte trecho da dissertação, sublinhado no Quadro 27:

Quadro 27 - Trecho da dissertação versão n.8, p.9

O ciberespaço, local de comunicação virtual potencializado pela internet, tem difundido sentidos que antes não tinham lugar na sociedade. Muito se deve ao fato de o ambiente sociotécnico no qual são veiculados discursos diversos, fazendo com que os sentidos, antes silenciados pela ação dos meios de comunicação tradicionais, ganhassem espaço entre os discursos historicamente dominantes.

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia chama a atenção de Sofia para um trecho mal formulado, sem referentes claros, de sentidos truncados, e pede para que ela “explique melhor”. A partir dessa leitura externa, Sofia volta ao excerto e o reescreve da seguinte forma na versão n.9 da dissertação:

Quadro 28 - Trecho da dissertação versão n.9, p.11

O ciberespaço, local de comunicação virtual, tem desempenhado o papel de aproximar cada vez mais discursos divergentes na esfera social, travando verdadeiros embates, mas também profundas aproximações de sentidos. A característica de ser um local real, porém não físico, propicia a pessoas do mundo todo a possibilidade de interação, independentemente do espaço geográfico em que estejam. Esse ambiente sociotécnico trouxe certa visibilidade a sentidos que destoam do que é largamente difundido na sociedade, principalmente na esfera midiática que, pela ação dos meios de comunicação tradicionais, acaba por fortalecer/instituir os discursos historicamente dominantes na sociedade, num processo que tem a ideologia como combustível principal.

(Fonte: O Autor, 2018)

Colocando os dois trechos lado a lado, podemos visualizar como os principais conceitos foram expandidos, um desdobramento da solicitação de Flávia:

Quadro 29 - Comparativo das versões 8 e 9 da dissertação

Trechos da versão 8, p.9		Trechos da versão 9, p.11
1	O ciberespaço, local de comunicação virtual potencializado pela internet, tem difundido sentidos que antes não tinham lugar na sociedade.	→ O ciberespaço, local de comunicação virtual, tem desempenhado o papel de aproximar cada vez mais discursos divergentes na esfera social, travando verdadeiros embates, mas também profundas aproximações de sentidos.
2	Muito se deve ao fato de o ambiente sociotécnico no qual são veiculados discursos diversos, fazendo com que os	A característica de ser um local real, porém não físico, propicia a pessoas do mundo todo a possibilidade de interação, independentemente

→

	sentidos, antes silenciados pela ação dos meios de comunicação tradicionais, ganhassem espaço entre os discursos historicamente dominantes.	do espaço geográfico em que estejam. Esse ambiente sociotécnico trouxe certa visibilidade a sentidos que destoam do que é largamente difundido na sociedade, principalmente na esfera midiática que, pela ação dos meios de comunicação tradicionais, acaba por fortalecer/instituir os discursos historicamente dominantes na sociedade, num processo que tem a ideologia como combustível principal.
--	---	--

(Fonte: O Autor, 2018)

No trecho 1 da versão n.8, Sofia comenta que “o ciberespaço (...) tem difundido sentidos que não tinham lugar na sociedade”. Em seguida, no trecho 2, atribui à diversidade de discursos a possibilidade de que sentidos, antes silenciados, ganhem espaço. Para esclarecer esse ponto de vista, a versão n.9 começa estabelecendo o ciberespaço como ambiente virtual onde circulam discursos divergentes na esfera social. A referência ao tipo de interação que ali acontece situa a dinâmica em que os sentidos se constroem, incluindo aqueles que destoam dos discursos dominantes. Vê-se, na versão 9, uma ampliação dos conceitos trazidos à discussão: comunicação virtual, esfera midiática, discursos historicamente dominantes, ideologia.

Essa reformulação, apresentada na versão 9, por sua vez, recebeu um novo comentário da orientadora, que apresentamos no quadro abaixo para observar o percurso feito desde o gatilho: “Não sei se entendi, acho que tens que esclarecer melhor isso” (Quadro 26):

Quadro 30 - Dissertação versão n.9; comentário 6

6) Sofia, acho que podemos melhorar um pouco isso. Creio que tenhamos que dizer, aqui, que entre as muitas modificações trazidas pela internet, as redes sociais têm sido apontadas como um espaço em que outras vozes, que não aquelas que dominavam os meios tradicionais de informação, podem se fazer ouvir, o que faz com que sentidos outros possam aparecer... Enfim, acho que tens que modalizar um pouco isso, colocando isso mais no campo das questões do que das certezas, porque no fim das contas tu vais mostrar que velhos mecanismos aparecem em espaços novos.

(Fonte: O Autor, 2018)

Resolvidos os problemas iniciais de clareza da versão 8, o comentário de Flávia segue aprimorando a análise proposta por Sofia na versão 9 (“acho que podemos melhorar um pouco isso”). Nesse ponto discute-se não mais a estrutura do texto, mas a formulação das ideias: o que pode ser modalizado (“acho que tens que modalizar um pouco isso, colocando isso mais no campo das questões do que das certezas”), o que se consolida como ponto de

vista (“tu vais mostrar que velhos mecanismos aparecem em espaços novos”). A resposta de Sofia a essa observação aparece na versão final da dissertação:

Quadro 31 - Trecho da dissertação versão final, p.11

O ciberespaço, local de comunicação virtual, tem desempenhado o papel de aproximar cada vez mais discursos divergentes na esfera social, travando verdadeiros embates, mas também profundas aproximações de sentidos. A característica de ser um local real, porém não físico, propicia a pessoas do mundo todo a possibilidade de interação, independentemente do espaço geográfico em que estejam. Entre as modificações trazidas pela internet, as redes sociais têm sido apontadas como um espaço em que outras vozes, que não aquelas que dominavam os meios tradicionais de informação, podem se fazer ouvir, o que faz com que sentidos outros possam aparecer em meio ao trabalho de fortalecimento/institucionalização de discursos historicamente dominantes na sociedade, num processo que tem a ideologia como combustível principal.

(Fonte: O Autor, 2018)

Nessa última versão sai o termo “ambiente sociotécnico”, que vinha sendo utilizado nas anteriores, e aparecem as “redes sociais” como espaço propício à pluralidade de discursos. Essa alteração incorpora as sugestões da orientadora já no nível da paráfrase, misturando as vozes, movimento que analisaremos mais adiante. Percebe-se, portanto, que a fala da orientadora vai gradativamente interferindo nas formulações da orientanda, e o que era um pedido de explicação terminou expandindo conceitos e análises, ação cognitivamente mais complexa à qual retornaremos. Entendemos que as questões que envolvem o entendimento e a clareza do texto favorecem, nesse sentido, o processo de abertura do pensamento por parte da orientanda.

d) Questões de construção do texto, como no Quadro 32:

Quadro 32 - Dissertação versão n.1; comentários 2, 20, 21, 23, 25

- 2) Aí aqui eu faria novo parágrafo, revisando, depois, o gancho.
- 20) Não seria melhor : sua função era muito mais a apresentação... do que aquela relativa aos... Eu colocaria um ponto antes da menção a Sodre. Lia-se um....., e aí o gancho com a outra fala.
- 21) Eu acho que não precisa “A historiadora” mas tens que fazer um gancho com o anteriormente dito
- 23) Reformular aqui. Eu acho que o gancho, talvez, tenha que se dar pela possibilidade de uma reflexão teórica que nos ajude a compreender o que tu estás descrevendo.
- 25) É bom resumir com tuas palavras esse motivo

(Fonte: O Autor, 2018)

Muito próximas das questões que solicitam maior explicação estão as que encaminham reformulações no texto. As naturezas dessas revisões, entretanto, são ligeiramente diferentes: enquanto as primeiras buscam melhorar a apresentação de pontos de vista, e acabam modificando não só estruturas, mas análises, as últimas propõem reformulações que tornem o texto mais fluido, melhor organizado. É o caso das anotações selecionadas na versão n.1, no Quadro 32. Os comentários 2 e 25 propõem modificações no arranjo dos parágrafos, através de uma divisão (“aqui eu faria novo parágrafo”) e de um resumo (“é bom resumir com tuas palavras”), respectivamente. Ainda o n.2, e depois os de número 20, 21 e 23 indicam a necessidade de “ganchos”, o que sugere ajustes na coesão do texto.

Esse tipo de anotação ressoa em um trecho da 3ª sessão de orientação gravada, que já apareceu no Quadro 16:

Quadro 16: Trecho da Orientação 3

313	F: (...) eu acho que você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um <u>texto</u>
314	<u>harmonioso</u> , o texto está <u>muito bem escrito</u> , viu, encontrei pouca coisa, você viu que tinha uns
315	probleminhas de construção, mas é pouca coisa, não é um texto difícil de ler, né? Assim, tá
316	<u>bem construído</u> , tá?

(Fonte: O Autor, 2018)

A fala da orientadora indica que a falta de “ganchos” parecia ser uma marca dos textos iniciais da orientanda, e que a mudanças feitas foram satisfatórias, resultando num texto “harmonioso”, “muito bem escrito”, “bem construído”.

6.3.2 Comentários sobre o conteúdo e a organização da pesquisa

Um segundo tipo de comentário que identificamos nas quatro versões analisadas traz um sentido de direcionamento sobre as afirmações e reflexões da orientanda. Saindo do nível estrutural do texto, trata-se de orientações que indicam para onde a dissertação pode progredir, e isso se deu especialmente em dois aspectos: com relação às proposições da orientanda e no que diz respeito à organização da pesquisa. Esse tipo de comentário, que encaminha, sugere, pede alterações sobre a disposição do conteúdo, foi o segundo mais recorrente, representando 22% das anotações da orientadora sobre os quatro textos coletados.

Observamos que nas versões 1 e 8 as anotações mais numerosas foram as que solicitaram ou sugeriram ampliação da discussão, que ainda estava sendo construída. Por outro lado, nas versões finais (9 e 10) a situação inverte-se, ocorrendo menos indicações sobre a expansão do conteúdo e mais orientações sobre a organização da dissertação. Entendemos que isso se dá porque, nos últimos textos apresentados pela orientanda, já não há tempo ou fôlego para grandes acréscimos, seja na discussão teórica, seja nas análises. Trazemos, a seguir, alguns exemplos desses comentários que tratam de direcionamentos para o trabalho da orientanda:

a) Questões de organização da pesquisa, como no Quadro 33:

Quadro 33 - Dissertação versão n.10; comentários 8, 12, 13, 14, 15, 16, 19

- 8) (...) acho que os subtópicos estão muito pequenos e dão uma ideia de fragmentação, seria possível unir, reformulando, "O político, o jornalismo e a produção de sentidos" ????
- 12) Sofia, eu ainda fiquei pensando que a questão da representação apareceu timidamente aqui. Tá melhor do que tínhamos, mas ainda fico em dúvida porque a relação entre título-objetivo-desenvolvimento, me entendes? Não acho que tenhamos tempo pra grandes acréscimos, mas queria pensar isso melhor contigo depois de terminar a leitura.
- 13) viu, aqui aparecem as representações, mas acho que o conceito não ganhou o destaque que deveria. Estive pensando se não seria melhor, para evitarmos comprometer o trabalho, pensar em algo como "O discurso sobre Dilma...", pensando um pouco no que tu discutes a partir da Bethania e amarrando, no final do capítulo II, a questão da relação entre a representação e o discurso sobre.
- 14) Sofia,... me parece que se tu diz que é uma questão norteadora, seria parte dos teus objetivos, mas acho que essa é mais uma inquietação, uma questão de fundo, o movimento que te levou às tuas análises propriamente ditas (...). Nesse caso, acho que podes marcar uma retomada das tuas discussões, ou seja, mostrando a questão do atravessamento ideológico e da relação discurso, ideologia, sentido, tudo bem breve.
- 15) tô marcando a repetição do teu objetivo pra gente pensar sobre a questão que te coloquei, me ajuda a rastrear isso e pensar depois na decisão que devemos tomar.
- 16) Talvez fosse bom um print em anexo, mostrando esses espaços e funcionamentos do ponto de vista técnico, dá pra fazer? Vi que tu faz algo semelhante abaixo, acho que é suficiente, me diz o que achas?
- 19) talvez caiba mencionar, em nota, que tinhas um número maior de mídias, que foram se mostrando regulares, no sentido de representativas de um agrupamento.

(Fonte: O Autor, 2018)

A versão n.10, de onde retiramos os comentários do Quadro 33, é justamente a que mais apresenta anotações sobre a composição da dissertação, e a última antes da versão final. As anotações citadas acima dizem respeito à divisão de subtópicos (comentário 8), ao uso do conceito de “representação” ao longo do trabalho (comentários 12 e 13), ao estabelecimento

dos objetivos (comentários 14 e 15), ao uso de anexos e notas de rodapé para esclarecimento de questões do *corpus* (comentários 16 e 19).

Percebe-se, pela formulação dos comentários, que eles estão voltados para a constituição do gênero dissertação, mas não se limitam ao atendimento das estruturas típicas: título, objetivos, questão norteadora, anexos, notas; já que ali circulam as proposições da orientanda. É a sua voz que ganha corpo ao se materializar no texto. Foi por esse motivo, inclusive, que colocamos esse tipo de anotação na mesma categoria dos comentários que sugerem ampliação das reflexões, porque entendemos que há, nessas questões, que poderiam ser de ordem estrutural, um traço de escuta à palavra da mestrande, a tentativa de acompanhar o desenvolvimento do seu pensamento e ajudar a organizá-lo.

Isso evidencia-se no modo como Flávia sugere as modificações: “seria possível unir (...)?” (comentário 8), ou: “Talvez fosse bom um *print* em anexo (...), dá pra fazer? (...) me diz o que achas?” (comentário 16), e ainda: “talvez caiba mencionar em nota” (comentário 19). As estratégias linguísticas da orientadora, que incluem acentos apreciativos diversos e evocam a opinião da orientanda, reforçam o sentido de colaboração que marca esse trabalho conjunto. Acerca dessas formas voltaremos a falar mais adiante, incluindo os efeitos que delas decorrem.

Dando continuidade ao trabalho de escuta dos sentidos, veiculados nos diálogos orientanda-orientadora, vem-nos à memória aqueles comentários já referidos no Quadro 33, nos quais chama a nossa atenção o fato de que a orientadora, mais familiarizada com o gênero dissertação, mantém o olhar sobre o todo da pesquisa, certificando-se que as partes mantenham-se coesas e coerentes. É o caso da palavra *representação*, citada nos comentários 12 e 13. Ao longo das versões ela fez parte do título, objetivos e apareceu no corpo do trabalho, mas, segundo a orientadora, ainda de modo tímido (“o conceito não ganhou o destaque que deveria”, comentário 13), o que, para ela, não justificava o protagonismo do título. Ao invés de ampliar a discussão sobre o conceito, que demandaria tempo e leituras (“Não acho que tenhamos tempo pra grandes acréscimos”, comentário 12), ela sugere que a presença da *representação* seja redimensionada na dissertação, “para evitarmos comprometer o trabalho” (comentário 13), saindo do título e amparando-se em uma discussão que já havia sido feita no capítulo da fundamentação teórica.

Movimento semelhante acontece na discussão dos objetivos, que envolvem o conceito de ideologia (comentários 14 e 15). No fluxo de escrita, noções fundamentais para o trabalho de Sofia dissolvem-se e misturam-se nos capítulos, nas análises e nas reflexões teóricas. Mais

uma vez, olhando de fora, Flávia tem um excedente de visão e uma experiência, como leitora de dissertações, que lhe permite ver as melhores maneiras de acomodar a proposta de Sofia em um modelo de escrita acadêmica.

Por outro lado, com base nas entrevistas e orientações, é possível observar como a orientanda foi se apropriando do fazer científico, processo que envolve um excedente de visão diferente sobre as situações vistas até agora. Conforme relatou em entrevista, Sofia cursou Letras e depois fez uma especialização na área. Apesar disso, considera que sua experiência como pesquisadora era incipiente até entrar no mestrado:

Quadro 34 - Trecho da entrevista com Sofia

30	S: eu não participei de nenhum projeto de pesquisa na graduação nem na especialização. Eu entrei
31	no mestrado com a cara e a coragem, <u>não tive um histórico na graduação</u> , assim, então <u>tudo era</u>
32	<u>muito novo</u> , todo o esquema, porque os únicos trabalhos que eu fiz, voltados para essa área da
33	pesquisa, foi a monografia, né, e a.. as duas monografias.

(Fonte: O Autor, 2018)

Como se pode perceber nos acentos apreciativos de Sofia, ela parece ter consciência de que entrou no mestrado sem ter tido “um histórico [de pesquisa] na graduação, (...) tudo era muito novo” (linhas 31 e 32), de modo que sua formação foi ganhando contornos junto com a elaboração da própria dissertação, esse espaço de encontro do orientando com o universo— muitas vezes novo –, do saber e do fazer científico. No trecho abaixo, coletado na primeira sessão de orientação que gravamos, é possível acompanhar algumas das primeiras escolhas da orientanda sobre seu trabalho:

Quadro 35 - Trecho da Orientação 1

10	S: Eu tava meio receosa com essa questão metodológica, sabe? <u>É complicado né, você fazer o</u>
11	<u>passo a passo, então eu tentei fazer de acordo com o que eu vinha pensando e fazendo</u> , né? (...)
28	aqui eu só coloquei umas coisas pra voltar né, <u>pra falar um pouco sobre o conceito de arquivo</u>
29	(...) Então <u>pensei na questão como sendo essa</u> , uma questão que motiva... como a candidata
34	Dilma é representada através do discurso jornalístico veiculado no ciberespaço.
35	F: Tá.
36	S: aí a partir dessa questão <u>outras delimitações também foram feitas, que é a do espaço</u> , né, as
37	duas revistas, <u>e a do tempo</u> , que é da campanha.
38	F: Tá. Deixa eu dar uma olhadinha (lê o texto em voz baixa).
39	S: Aí <u>aqui vou ter que justificar melhor</u> , né, a relevância de trabalhar com esses dois lugares

(Fonte: O Autor, 2018)

Nos diálogos em destaque, Sofia apresenta a Flávia os pontos em que havia trabalhado: a descrição dos procedimentos metodológicos, a formulação da questão de pesquisa e a delimitação do *corpus*. As tomadas de decisão, apresentadas por Sofia, já indicam certa desenvoltura, por parte da pesquisadora: ela relata, nessa passagem e na sua continuação, processos de descrever (“É complicado né, você fazer o passo a passo, então eu tentei fazer de acordo com o que eu vinha pensando e fazendo”, linhas 10 e 11), discutir conceitos (“pra falar um pouco sobre o conceito de arquivo”, linha 28), propor (“pensei na questão como sendo essa”, linha 34), delimitar (“outras delimitações também foram feitas, que é a do espaço (...) e a do tempo, linhas 37 e 38), justificar (“aqui vou ter que justificar melhor”, linha 40). As dúvidas, hesitações e tentativas também fazem parte desse momento e serão discutidas mais adiante. Nesses movimentos de construção da pesquisa é possível observar o desenvolvimento da competência prática, experimental, o segundo ingrediente da competência na abordagem de Schwartz (1998), como já vimos. Sobre a construção dessa habilidade, podemos deslocar-nos novamente até as sessões de orientação, para compreender como orientadora e orientanda foram avançando no caminho da pesquisa científica:

Quadro 36 - Trecho da Orientação 1

420	F: (..) E, então assim, se a gente pensar na tua <u>questão de pesquisa</u> , as <u>discussões teóricas</u> que
421	vão sustentar essa pesquisa, né, então os teus <u>conceitos</u> , os conceitos com os quais tu tá
422	trabalhando, e lá, no <u>corpus</u> , então, como é que esse <i>corpus</i> vai se organizar e esse trabalho de
423	<u>análise</u> , certo?
424	S: é, porque a gente trabalhou lá atrás, aí tem vezes que eu tô lendo o <i>corpus</i> aí eu tenho quase
425	certeza de que muito do que já foi escrito vai me dizer alguma coisa
426	F: vai dizer, isso
427	S: mas eu não
428	F: esse retorno é necessário, tá. Aí a partir disso, como é que eu gostaria que avançasse aqui,
429	certo
430	S: certo
431	F: que você conseguisse trabalhar essas <u>categorizações</u> , que você já tá fazendo
432	S: certo
433	F: né? E tentar fazer as análises pra eu ver
434	S: certo

(Fonte: O Autor, 2018)

As falas de Flávia remetem ao discurso da ciência e indicam um percurso que já foi trilhado: “questão de pesquisa, (...) discussões teóricas” (linha 420), “conceitos” (linha 421) e

“corpus” (422); em seguida, o que ainda vem: “análise” (linha 423) e “categorizações” (linha 431). Isso nos leva a pensar que a formação de Sofia, como pesquisadora, caminha lado a lado com a construção da dissertação, quer dizer, ela vai se descobrindo pesquisadora no próprio acontecimento da atividade. Quanto mais ela se lança na escrita do seu texto, mais vai se apropriando dos mecanismos de construção de conhecimento, vai percebendo como as etapas se entrelaçam. Flávia destaca essa questão no excerto abaixo:

Quadro 37 - Trecho da Orientação 1

440	F: qual é minha preocupação agora, primeiro, é vocês <u>clarearem bem a sua questão de pesquisa</u>
441	<u>e a trajetória toda da dissertação</u> pra dar conta dessa questão proposta
442	S: certo
443	F: então a gente tem que ter uma coerência entre a questão que se está propondo, as discussões
444	teóricas realizadas, a construção metodológica mesmo, um recorte né, como é que você tá
445	construindo essa metodologia, e o procedimento de análise. <u>Tudo isso tem que estar coerente</u>
446	<u>pra você chegar lá no final e poder dizer: bom, me perguntei isso, fiz tudo isso pra responder,</u>
447	<u>tô chegando a essa resposta, provisória, mas tem que ser uma resposta, né?</u>
448	S: sim, sim

(Fonte: O Autor, 2018)

Quando Flávia pede para Sofia clarear a “questão de pesquisa e a trajetória toda da dissertação” (linhas 440 e 441), lembra-nos da metáfora da clareira, já bastante evocada aqui a partir das leituras de Heidegger (2009). No diálogo do quadro acima percebemos que ela procura mostrar para Sofia não só um aparato técnico de procedimentos, mas um movimento de abertura do pensamento, que propicie o desenvolvimento da sua autonomia e do seu conhecimento. Esse incentivo ao empoderamento da pesquisadora em formação, com relação ao seu trabalho, perpassa o trecho: “Tudo isso tem que estar coerente pra você chegar lá no final e poder dizer: bom, me perguntei isso, fiz tudo isso pra responder, tô chegando a essa resposta, provisória, mas tem que ser uma resposta” (linhas 445-447).

Seguindo a ideia da motricidade do diálogo (CLOT & FAÏTA, 2016), podemos acompanhar os desdobramentos desses comentários, encontrando, na entrevista de Sofia, pistas sobre como a orientanda vivenciou, por sua vez, essa experiência de fazer-se pesquisadora:

Quadro 38 - Trecho da entrevista com Sofia

407	S: Porque assim, a relação orientador-orientando é muito complicada. Porque eles têm muita
408	bagagem, mas também eles não podem se colocar por inteiro ali naquele texto. Então <u>o que eu</u>

409	<u>acho muito interessante nessa relação, quando ela é bem feita, é isso, é a instigação, é tentar</u>
410	<u>fazer com que ele caminhe com as próprias pernas (...)</u>
419	K: como foi esse andar “com as próprias pernas”?
420	S: <u>árido, difícil, mas bem necessário.</u> (...)
424	Ela [Flávia] <u>direciona as leituras</u> , ela <u>questiona junto</u> , sabe? Eu acho que é dessa forma que ela
425	consegue fazer com que a gente veja no nosso trabalho essas sacadas. Até porque a análise do
426	discurso (...) já é bem difícil, (...) que é <u>uma disciplina de descrição, mas também de</u>
427	<u>interpretação.</u> (...)
430	<u>Ela consegue fazer com que a gente interprete, analise o corpus</u> (...). Então eu acho que com
431	relação a esse andar com as próprias pernas ela conseguiu desenvolver isso e bem na minha
432	orientação.

(Fonte: O Autor, 2018)

A abertura do pensamento, tal como a discutimos a partir da filosofia heideggeriana (HEIDEGGER, 2009), tem a ver com a presentificação do sujeito, o ser-aí, que se apresenta frente às possibilidades, escuta, compreende, interpreta e constrói sua vivência de mundo a partir de uma fala autêntica. Percebemos, no depoimento de Sofia, traços desse processo de abertura e, na sua relação de orientação acadêmica, é possível entrever o espaço para a construção do conhecimento baseado numa ética da responsabilidade. É a esse espaço que Sofia se refere quando explica: “o que eu acho muito interessante nessa relação, quando ela é bem feita, é isso, é a instigação, é tentar fazer com que ele [o orientando] caminhe com as próprias pernas” (linhas 408-410). A metáfora do “caminhar” faz-nos lembrar de uma passagem da obra *A caminho da linguagem* (HEIDEGGER, 2003) na qual o filósofo retoma a ideia de que a experiência com a palavra envolve percorrer, com o pensamento, um caminho, ao longo do qual a linguagem nos alcança, nos toca, nos comove, nos toma, nos transforma em sua direção. Nesse sentido, a palavra acena para o que é digno de se pensar, para o que motiva o pensamento.

Com suas próprias pernas Sofia vai trilhando seu caminho, cultivando o valor pessoal da autonomia, mas a palavra de Flávia lhe ‘acena para o que é digno de se pensar’, no dizer de Heidegger (2003). A orientadora faz isso quando “direciona as leituras”, “questiona junto” (linha 424), “consegue fazer com que a gente interprete, analise o *corpus*” (linha 430). Os acentos apreciativos que a orientanda lança sobre o processo de formação constantemente evocam as asperezas do caminho, e elas dizem respeito justamente ao desenvolvimento das suas competências no mundo acadêmico, nos vários níveis em que se apresentam (SCHWARTZ, 1998). Diversas passagens, já citadas anteriormente, evocam a dificuldade do vir-a-ser pesquisadora, no sentido de um percurso “árido, difícil, mas bem necessário” (linha 420), das quais podemos relembrar alguns fragmentos:

Quadro 12: Trecho de entrevista com Sofia

516 S: (...) Respeitar os prazos, ter disciplina, que é muito difícil você ter em casa, é muito difícil.
 517 Eu não sei se era possível ter outra dinâmica, mas você em casa vive se sabotando, sempre
 518 aparece alguma coisa pra fazer. E aí vai deixando, vai deixando, é terrível.

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 3: Trecho de entrevista com Sofia

243 S: (...) alguns textos, os mais densos de Pêcheux eu conheci aqui no mestrado. Pra tentar
 244 entender mais a fundo os conceitos, né? Porque até então a gente fica meio que patinando na
 245 lama, porque são conceitos... na análise do discurso uma das dificuldades grandes que eu tive é
 246 que são conceitos que assim, por ela, essa área, abranger outras áreas do conhecimento, né, traz
 247 a linguística, traz o materialismo histórico de Karl Marx relido por Althusser, traz a psicanálise,
 248 né, Freud relido por Lacan. Então, assim, é muita coisa, e cada conceito traz muito dessas
 249 áreas, então fica muito difícil você apreender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com
 250 essa teoria

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 39 - Trecho da entrevista com Sofia

30 S: eu não participei de nenhum projeto de pesquisa na graduação nem na especialização. Eu
 31 entrei no mestrado com a cara e a coragem, não tive um histórico na graduação, assim, então
 32 tudo era muito novo, todo o esquema, porque os únicos trabalhos que eu fiz, voltados para essa
 33 área da pesquisa, foi a monografia, né, e a.. as duas monografias.

(Fonte: O Autor, 2018)

O trecho do Quadro 12 relata problemas ligados à disciplina com os prazos; no Quadro 3 Sofia fala sobre a carga de leitura e teoria com a qual se deparou no mestrado, e como tudo isso foi novo para ela, como já vimos no excerto do Quadro 34. Em todas essas passagens vê-se a entonação da orientanda: “é muito difícil, (...) é terrível” (Quadro 12); “a gente fica patinando na lama, (...) é muita coisa (...), fica muito difícil você aprender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com essa teoria” (Quadro 3), “eu entrei com a cara e a coragem (...), tudo era muito novo” (Quadro 34). A abertura do pensamento, em toda sua complexidade, exige bastante do pesquisador em formação, e certamente vai além da apropriação de uma linguagem científica ou da aplicação de um método de pesquisa. Trazer a palavra que motive o pensamento e acene para o que é digno de se pensar talvez seja uma das tarefas mais essenciais da atividade de orientação.

b) Questões de ampliação da reflexão, como no Quadro 40:

Quadro 40 - Dissertação versão n.1; comentários 30, 35, 45, 48, 63

30) <u>Vamos pensar mais sobre isso...pensar um pouco sobre o Estado</u>
35) Acho que <u>ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui</u> , fazendo esse bom trabalho de <u>explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito</u> .
45) Acho que <u>podes ser mais contundente aqui</u> , mostrando mesmo um resumo e fazendo a definição. Gostei muito, acho que agora se sustenta a tua divisão, gostei mesmo.
48) <u>Acho isso bem importante</u> , e acho que é bem o que estamos vivendo, são guetos de informação, discussão, etc, mas que não conseguem entrar em diálogo. As pessoas postam, comentam, mas não leem, não conseguem parar para pensar sobre – a impossibilidade do diálogo pelo impossível reconhecimento do outro (sujeito, lugar, etc) –, <u>acho que tem que trabalhar mais nisso</u> .
63) Falar sobre.

(Fonte: O Autor, 2018)

Os comentários que sugerem ampliação da reflexão estão dentro do tipo que lida com o conteúdo e a organização da pesquisa. As anotações do Quadro 40 fazem parte da versão n.1 da dissertação, em que a orientanda já apresenta para a orientadora o capítulo 1, sobre mídia e ciberespaço, e o capítulo 2, que traz o aparato teórico da análise do discurso. É, portanto, uma etapa de escrita bastante voltada para a exposição de conceitos, revisão bibliográfica e filiação teórica. Como já comentamos, compreende-se que esse seja um momento propício para o tipo de comentário que sugere ou solicita a ampliação da reflexão ou o aprofundamento de um conceito. De fato, na versão 1 foram cinco notas desse tipo, colocadas, por Flávia, à margem do texto de Sofia, contra três notas que já aconselhavam mudanças na estrutura da dissertação. Nas versões finais esse quadro inverte-se e poucas são as solicitações voltadas para a alteração do conteúdo.

As anotações do Quadro 40 tratam especificamente dos seguintes pontos do texto de Sofia:

- “30) Vamos pensar mais sobre isso...pensar um pouco sobre o Estado”: a orientadora refere-se à relação ideológica estabelecida entre as instituições midiáticas e o Estado;
- “35) Acho que ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui, fazendo esse bom trabalho de explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito”: o comentário retoma a reflexão da orientanda sobre as relações entre política e mídia, amparada na abordagem de Althusser sobre a estrutura social;

- “45) Acho que podes ser mais contundente aqui, mostrando mesmo um resumo e fazendo a definição. Gostei muito, acho que agora se sustenta a tua divisão, gostei mesmo”: essa observação diz respeito à distinção adotada por Sofia sobre as mídias, classificando-as em tradicionais e alternativas;
- “48) Acho isso bem importante, e acho que é bem o que estamos vivendo, são guetos de informação, discussão, etc, mas que não conseguem entrar em diálogo. As pessoas postam, comentam, mas não leem, não conseguem parar para pensar sobre – a impossibilidade do diálogo pelo impossível reconhecimento do outro (sujeito, lugar, etc) – acho que tem que trabalhar mais nisso”: Flávia se refere aqui à discussão da orientanda sobre o embate de discursos no ciberespaço;
- “63) Falar sobre”: o pedido de Flávia aponta para o conceito de memória discursiva, apenas citado pela orientanda na dissertação.

Nos trechos, acima Flávia estimula Sofia a ampliar questões que ela considera pertinentes na dissertação: “Vamos pensar mais sobre isso”, “ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui, (...) explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito”, “podes ser mais contundente aqui”, “Acho isso bem importante, (...) acho que tem que trabalhar mais nisso” (Quadro 40). Vimos que os direcionamentos sobre a organização do texto dizem respeito também ao movimento do pensamento e à formação da pesquisadora, mas os encaminhamentos que recaem diretamente sobre o conteúdo têm um viés diferente: eles evidenciam os conceitos, as abordagens, as discussões que são caras à dupla, trazendo à tona, como nos lembra Amorim (2006), que a criação é sempre ética, pois do lugar singular do criador derivam valores. Para a orientadora, a discussão sobre o papel do Estado, junto ao setor privado, é importante e precisa ser ampliada, assim como o fundo ideológico que permeia essa relação e inclui a mídia; a leitura da ideologia, por sua vez, não é feita de modo generalizado, mas à luz das ideias de Althusser, que acrescenta uma tonalidade específica às reflexões da pesquisadora. Da mesma forma, o pedido de expansão do conceito de memória discursiva é feito com base na abordagem de Courtine, indicando a filiação teórica à Análise do Discurso pecheuxtiana. Por fim, as considerações sobre a mídia tradicional, alternativa e o ciberespaço apontam para o compartilhamento do mesmo contexto extraverbal, e mais, para uma avaliação comum dessa situação (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1976).

No texto *A caminho da linguagem*, Heidegger (2003) cita Nietzsche em uma declaração desafiadora: “Nosso pensamento deve ter o cheiro forte de um trigal numa noite de

verão”. Já vimos que a atividade de orientação, para Sofia, levou-a a “caminhar com as próprias pernas”, experimentando a pesquisa a partir do seu lugar único e singular. Consequentemente, percebe-se que sua escrita assume seus pensamentos e ações como atos éticos responsáveis, dos quais não pode se eximir (BAKHTIN, 1997). Com as provocações de Flávia, Sofia vai dando corpo (e cheiro) ao seu pensamento a partir do processo de interpretação que a análise do discurso lhe proporciona (“uma disciplina de descrição, mas também de interpretação”, Quadro 38, linhas 426 e 427). Para Heidegger (2012a), indo além da compreensão (tomar ciência de algo que está no mundo), a interpretação é uma apropriação, que nos permite atribuir sentidos às palavras – à palavra que motiva o pensamento, o pensamento que deve ter o cheiro forte de trigo no verão. Para o filósofo alemão, só na interpretação reside o conhecimento, pois se trata de uma relação originária entre o ser e o mundo que (lhe) constitui. Quando Sofia expõe uma leitura do fenômeno em estudo, sua fala pressupõe uma interpretação, seja sobre o Estado, a ideologia, as mídias ou o ciberespaço. Essa interpretação é seu espaço de abertura para o conhecimento, e é nesse espaço que age o direcionamento de Flávia, quando solicita que Sofia exponha sua presença.

6.3.3 Comentários do tipo confrontação

O terceiro tipo de comentário que identificamos apresenta um sentido de confrontação de ideias, muitas vezes na forma de questionamento ou contestação. De certo modo, todas os comentários que vimos até agora sugerem modificações justamente porque a orientadora, com seu excedente de visão, entende que a forma escolhida pela orientanda para expor suas ideias não é a mais adequada e deve, portanto, ser corrigida, aprimorada, reorganizada, ampliada, etc. Ainda assim, as anotações que chamamos aqui de confrontação apresentam uma natureza específica, pois o que a orientadora vê no texto da orientanda não condiz com sua leitura do fenômeno ou com seu entendimento teórico. Há, portanto, uma entonação valorativa de discordância com relação às escolhas de Sofia. Esse tipo de comentário foi o terceiro mais comum nas quatro versões da dissertação que compõem o *corpus* das anotações: foram 32 ocorrências, o que representa 20% do total. Na versão n.1 selecionamos as seguintes notas inseridas pela orientadora:

Quadro 41 - Dissertação versão n.1, comentários 6, 8, 9, 19, 22, 26, 36, 52, 66, 67

- 6) Eu não sei se é a melhor forma de dizer, porque parece sempre que transformador é positivo...(…) acho que temos que pensar se serve dizer transformador.
- 8) É possível afirmar isso? Por que é consenso?
- 9) Ok, mas acho que não há consenso, aliás, acho que o que temos é uma imaginário da mídia como aquele que apenas reproduz “a verdade”
- 19) Sofia, não é o contrário? Não sei se contrário, mas acho que o que tu vais observar é como a mídia regula a política ou, ao menos, uma relação inseparável de regulação.
- 22) Sofia, acho que não ajuda.
- 26) Sofia, eu acho interessante a menção aos termos direita e esquerda e eles realmente te interessam, mas acho que aqui ficou deslocado e superficial. Veja o que fica aqui e o que volta em outro lugar.
- 36) Sofia, eu acho que temos que pensar na formulação, porque assim parece que pode haver informação isenta, livre de ideologia, etc, etc.
- 52) Eu não sei se concordo com isso, eu acho que tem muito dos textos anteriores, como o que te pedi para considerar na abertura desse capítulo em AAD 69, enfim, vamos pensar sobre isso.
- 66) A nota está ok, só temos que pensar se vamos manter o termo.
- 67) Não sei se vale a pena entrar nisso, acho que não contribui muito para o trabalho e não modifica a compreensão que se tem do conceito, eu tiraria.

(Fonte: O Autor, 2018)

Como era de esperar, a primeira versão apresentada à orientadora volta para a mestrandia com bastantes comentários cujo acento apreciativo é de desacordo, é o início da construção coletiva da atividade. Para compreender sobre quais questões incidem as observações de Flávia, é preciso olhar para o texto de Sofia, para suas escolhas, e em que medida se chocam com o ponto de vista da orientadora. Para isso, dividimos os comentários do Quadro 41 em dois grupos: os que confrontam o modo como Sofia apresenta conceitos e interpretações; e os que não discordam da análise em si, mas da relevância de determinada proposição no contexto apresentado.

a) Contestações sobre conceitos e interpretações propostas. É o caso de grande parte dos comentários do Quadro 41, como se vê abaixo, organizados agora junto aos trechos da dissertação a que se referem:

Quadro 42 - Comentários e trechos da dissertação versão n.1

Comentário da orientadora	Trecho correspondente da dissertação
6) Eu não sei se é a melhor forma de dizer, porque parece sempre que <u>transformador</u> é positivo	“Esse retorno do discurso político ao centro das discussões (...) em muito se deve ao papel transformador que a mídia vem desenvolvendo no cenário político”

8) É possível afirmar isso? Por que é consenso? 9) Ok, mas <u>acho que não há consenso</u> , aliás, acho que o que temos é uma imaginário da mídia como aquele que apenas reproduz “a verdade”	“ao contrário do <u>consenso de mídia enquanto produtora do imaginário social</u> , podemos considerar os meios midiáticos enquanto lugares que (re)constroem representações e significados”
19) <u>Sofia, não é o contrário?</u> Não sei se contrário, mas acho que o que tu vais observar é como a mídia regula a política ou, ao menos, uma relação inseparável de regulação.	“os fatores políticos atuam de maneira determinante na constituição do imaginário social através dos discursos veiculados por esses meios”
26) Sofia, eu acho interessante a menção aos termos direita e esquerda e eles realmente te interessam, mas acho que aqui <u>ficou deslocado e superficial</u> . <u>Veja o que fica aqui e o que volta em outro lugar</u> .	“Podemos aqui dedicar um tempo aos termos “direita” e “esquerda”, já que eles são evocados algumas vezes no <i>corpus</i> que será analisado nesta pesquisa.”
36) Sofia, eu acho que temos que pensar na formulação, <u>porque assim parece que pode haver informação isenta, livre de ideologia</u> , etc, etc.	“o golpe militar de 1964 deu início às articulações de movimentos sociais (...) que buscavam uma alternativa para os meios de comunicação dominados pela classe burguesa – a grande mídia – que continuamente introjetavam seus conceitos em meio às informações divulgadas.”
52) Eu <u>não sei se concordo com isso</u> , eu acho que tem muito dos textos anteriores, como o que te pedi para considerar na abertura desse capítulo em AAD 69, <u>enfim, vamos pensar sobre isso</u> .	“Dresch (2005), ao falar sobre o assunto, considera que, mesmo não retomando o empreendimento teórico dos textos precedentes assinados pelo pseudônimo de Thomas Herbert, Pêcheux no texto de 1969 (...)”

(Fonte: O Autor, 2018)

Nos comentários que pediam a ampliação das reflexões destacamos que, ao discutir conceitos e filiações teóricas, orientadora e orientanda expõem valores, evidenciando um agir ético permanente. Esse princípio é demonstrado aqui em várias passagens sobre o funcionamento da mídia na sociedade; à medida que Sofia vai apresentando suas proposições, vai se comprometendo com uma determinada compreensão do mundo. Como se percebe no Quadro 42, a orientadora não compartilha alguns pontos da leitura que Sofia faz do fenômeno, e seu desafio é construir uma ponte entre sua perspectiva e a apresentada pela orientanda. Observamos que Flávia procura fazer isso trazendo para o diálogo sentidos que talvez Sofia não tivesse previsto, confrontando a mestrandia com as diversas colorações sociológicas e históricas que as palavras carregam e que lhe modificam (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1998).

É o que se vê no comentário 6 (Quadro 42), em que Flávia questiona o uso do termo “transformador”, referente ao papel da mídia na sociedade. Ainda que “transformação” possa indicar qualquer tipo de mudança, costuma ter um acento marcadamente positivo, é o que Flávia destaca, evocando a orientação social da palavra, que escapa à definição do dicionário. Semelhante a esse é o comentário 36 (Quadro 42), referente à ideia de Sofia de que os

movimentos sociais pós-golpe de 64 procuravam uma alternativa à mídia que introjetava conceitos burgueses nas informações divulgadas. A formulação sugere como pressuposto que as informações não têm uma carga ideológica, a menos que esta lhe seja imputada, ao que Flávia contesta: “assim parece que pode haver informação isenta, livre de ideologia” (comentário 36); subentende-se ainda, a partir da escrita de Sofia, que os veículos alternativos não fariam este movimento de inserir conceitos em meio aos fatos. Esses desdobramentos de sentido são trazidos à tona por Flávia, evocando a formação teórica que ela sabe que Sofia vinha construindo na linha de análise do discurso. Tanto o comentário 6 quanto o 36 (Quadro 42) são lembretes das implicações ideológicas que as palavras carregam e com as quais Sofia deve lidar.

Já nos comentários 8 e 9, o termo “consenso” é que entra em jogo: o que Sofia entende como ideia estabelecida (“consenso de mídia enquanto produtora do imaginário social”, Quadro 42) é, para Flávia, controvérsia (“acho que não há consenso”, comentário 9, Quadro 42); já que o lugar que cada uma ocupa como sujeito histórico gera diferentes compreensões da realidade, inclusive divergentes entre si. O mesmo dá-se no comentário 19, sobre a relação de regulação entre política e mídia: enquanto Sofia pressupõe a dominância da primeira esfera sobre a segunda, Flávia desloca seus sentidos ao inverter o movimento (“Sofia, não é o contrário?”, comentário 19, Quadro 42), de modo que agora a mídia é que regularia a política, ou pelo menos ambas se controlariam mutuamente.

Por fim, nos dois últimos exemplos recortados no Quadro 42, Flávia exprime de maneira mais contundente sua posição de discordância: no comentário 26, com relação à abordagem da orientanda (“ficou deslocado e superficial”); e no 52, com relação à abordagem de um intérprete de Pêcheux, trazido ao texto por meio de uma citação (“não sei se concordo com isso”). Nesses dois casos, o olhar exotópico que a orientadora oferece à orientanda mina o texto de Sofia, como uma voz dissidente, contestadora, que reacentua a palavra lançada na dissertação com uma entonação negativa. O papel que a orientadora assume dentro da hierarquia da atividade agrega um peso ainda maior a esse tom restritivo, ainda que a formulação de Flávia deixe espaço para uma escolha de Sofia: “Veja o que fica aqui e o que volta em outro lugar” (comentário 26) e “enfim, vamos pensar sobre isso” (comentário 52).

b) Contestações sobre a relevância das escolhas, como se vê abaixo:

Quadro 43 - Comentários e trechos da dissertação versão n.1

Comentário da orientadora	Trecho correspondente da dissertação
22) Sofia, <u>acho que não ajuda</u>	“Althusser, filósofo francês de origem argelina, é amplamente retomado por Michel Pêcheux na obra <i>Semântica e Discurso: Uma Crítica à afirmação do Óbvio</i> , texto em que Pêcheux propõe um estudo materialista do discurso”
66) A nota está ok, só <u>temos que pensar se vamos manter o termo</u>	“a mídia tem por função representar e (re)produzir exaustivamente os consensos da hegemonia* dos que detém maior poder. *Nota: Dentre as várias linhas teóricas que desenvolveram a noção de hegemonia, temos o marxismo, como também as reformulações propostas por Gramsci e, posteriormente, por Laclau e Mouffe (...)”
67) <u>Não sei se vale a pena entrar nisso</u> , acho que não contribui muito para o trabalho e não modifica a compreensão que se tem do conceito, eu tiraria.	“Essa passagem é acompanhada por uma nota de rodapé que cita o artigo <i>A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso</i> , texto em que o conceito de FD aparece pela primeira vez no desenvolver da teoria pecheuxtiana. Baronas (2004), no entanto, questiona que este tenha sido o primeiro momento em que a noção foi enunciada (...)”

(Fonte: O Autor, 2018)

Observando o teor dos comentários do Quadro 42, percebe-se a diferença para o do Quadro 43. Enquanto naquele as contestações recaíam sobre as interpretações de Sofia, neste não há desacordo sobre o que se diz, mas se é pertinente manter o trecho na dissertação. O comentário 22, “acho que não ajuda” (Quadro 43), refere-se à inserção de uma referência teórica, no caso, a relação entre Althusser e Pêcheux, no meio da retomada histórica sobre a mídia no Brasil. A observação de número 66 questiona a presença do conceito de hegemonia (“temos que pensar se vamos manter o termo”, Quadro 43) e a de número 67 examina uma nota de rodapé sobre a evolução do conceito de formação discursiva na teoria pecheuxtiana (“Não sei se vale a pena entrar nisso”, Quadro 43). Das três recomendações, apenas a última não foi seguida, e a nota de rodapé, sobre a construção do termo formação discursiva, em Pêcheux, foi mantida na versão final da dissertação.

Percebemos que a contestação traz uma contribuição determinante para a construção da dissertação, porque funciona no espaço de choque entre olhares, experimenta radicalmente a possibilidade de exotopia como tensão e pluralidade. Como já foi dito, a atividade de orientação acadêmica, central no processo de formação do pesquisador, sustenta-se sobre a ideia de transformação que a palavra do outro pode motivar; ser orientado é, portanto, abrir-se a essa possibilidade. Ainda que seja mais confortável abrir-se à possibilidade do elogio, o vir-a-ser pesquisador está muito mais cercado pela expectativa da correção, da negação, do confronto, que pode, por sua vez, tomar uma entonação construtiva ou opressiva.

Consideramos que os comentários com expressão de desacordo com as quais nos deparamos nessa relação de orientação avizinham-se muito mais dos valores da colaboração e da responsabilidade do que do constrangimento ou do silenciamento do outro, favorecendo o projeto de existência como poder-ser.

6.3.4 Comentários de elogio

O quarto tipo de comentário identificado foram elogios feitos ao texto da orientanda. Das 159 anotações coletadas, 20 continham esse perfil, ou seja, 12% do total. Curiosamente, aparecem aqui, na sequência dos comentários de contestação, representando justamente seu oposto. Estão presentes, tanto na versão inicial quanto nas versões finais, perpassando os vários momentos da escrita da orientanda, como se vê nos exemplos abaixo:

Quadro 44 - Comentários de elogio, dissertações n. 1, 8, 9, 10

Versão n.1	16) Maravilhoso isso, estamos sentindo na carne o que isso significa 29) ótimo 44) Que atual, não? 48) Acho isso bem importante, e acho que é bem o que estamos vivendo 56) Acho que essa é uma boa forma de fazer as referências 65) Gostei muito, acho que ficou bem adequado
Versão n. 8	24) O texto tá muito bom de ler
Versão n. 9	16) Muito Bom 22) Gostei muito disso
Versão n. 10	36) está bom esse contraponto

(Fonte: O Autor, 2018)

Como havíamos comentado no caso das contestações, o elogio é uma resposta confortável, mas, se indica apenas um alinhamento total, pouco acrescenta à formação do pesquisador. É interessante que o elogio seja fruto, portanto, do reconhecimento do outro como centro irradiador de responsabilidade (BAKHTIN, 1997), capaz de expressar uma leitura do mundo a partir das competências construídas ao longo do processo.

Lembramos que as anotações de elogio vão ao encontro de outros comentários semelhantes ao longo das orientações, pelos quais já passamos em análises anteriores:

Quadro 15: Trecho da Orientação 2

- 254 F: eu achei que o teu texto amadureceu muito, viu?
 255 S: foi, professora? Graças!

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 16: Trecho da Orientação 3

- 313 F: (...) eu acho que você já conseguiu fazer muito mais ganchos e construir um texto
 314 harmonioso, o texto está muito bem escrito, viu, encontrei pouca coisa, você viu que tinha uns
 315 probleminhas de construção, mas é pouca coisa, não é um texto difícil de ler, né? Assim, tá
 316 bem construído, tá?

(Fonte: O Autor, 2018)

Esse tipo de validação da palavra da orientanda por parte da orientadora: “teu texto amadureceu muito, viu?” (linha 254, Quadro 15) e “o texto está muito bem escrito, (...) tá bem construído” (linhas 314-316, Quadro 16), junto aos exemplos do Quadro 44, legitimam a trajetória de formação de Sofia e sua inserção na comunidade acadêmica.

6.3.5 Comentários com indicações teóricas

O quinto grupo de comentários que mapeamos nas quatro versões da dissertação foi o que fazia indicações de leitura e sugeria inserções da teoria ao longo da escrita. Foram 13 observações desse tipo, representando 8% do total. Dessas 13, 11 estavam marcadas na versão n.1, e apenas 2 na versão n.9, indicando uma necessidade inicial de aperfeiçoamento na fundamentação teórica.

Quadro 45 - Dissertação versão n.1, comentários 37, 46, 49, 64

- 37) Me lembra de recuperar o texto do Pêcheux em que ele trabalha com essa questão, com a tensão, com a resistência como motor também do sistema.
- 46) C. e eu tocamos um pouco nisso no texto do Discursos em Rede, talvez possa te servir, acho que isso é importante de ser marcado.
- 49) Sofia, se vais partir desse questionamento do Pêcheux à ciência tens que começar por outro texto, Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e especialmente da psicologia social. Também acho pertinente retomar o Paul Henry no texto que abre o Por uma análise..., “Os fundamentos teóricos...”. Depois disso, sim, dá pra pensar o AAD 69 e Semântica e discurso.
- 64) Ver : ANÁLISE DE DISCURSO E MILITÂNCIA POLÍTICA - <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/AnaliseDeDiscursoEMilitancia.pdf>

(Fonte: O Autor, 2018)

Quando Sofia apresentou essa versão n.1 à Flávia, a sessão de Referências Bibliográficas já contava com 70 obras citadas ao longo do trabalho. Certamente essa primeira versão de que dispomos não foi a primeira investida de escrita de Sofia no Mestrado, pois a orientanda já havia, àquela altura, elaborado o projeto de pesquisa inicial e os trabalhos de disciplina, como já mencionado em relato anterior: “Então eu tentei, no artigo da disciplina [de teorias enunciativas], trabalhar um pouco com esse conceito de heterogeneidade, já que Pêcheux traz dela, então eu tentei fazer esse link e falar um pouco sobre isso” (Quadro 2). A competência teórica já estava, portanto, em desenvolvimento, principalmente através das leituras e discussões dos textos fundantes da sua área de pesquisa. Em outro recorte da sua entrevista, ela já havia aludido a essa fundamentação: “aqui no mestrado eu tive que ir pra essa base (...) o materialismo histórico de Karl Marx relido por Althusser, a psicanálise, né, Freud relido por Lacan” (Quadro 3). As indicações teóricas que encontramos, ao longo das 4 versões comentadas da dissertação são, portanto, um acréscimo ao processo que já estava em andamento há pelo menos um ano, considerando que a escrita da dissertação só ganhou fôlego no segundo ano do curso, de acordo com a entrevista da orientanda.

O movimento de Flávia de indicar leituras à orientanda também diz respeito a uma dimensão da competência, mas, no seu caso, é o quarto nível (SCHWARTZ, 1998), que trata da capacidade de organização, gestão e compartilhamento do patrimônio intelectual pertinente ao trabalho. É o que se vê nos comentários do Quadro 45; nos exemplos recortados, a orientadora compartilha sua bagagem teórica em prol da atividade que desenvolve com Sofia. Os comentários 37 e 49 indicam sua experiência de pesquisa com a teoria pecheuxtiana: “Me lembra de recuperar o texto do Pêcheux em que ele trabalha com essa questão”, e “se vais partir desse questionamento, do Pêcheux, à ciência, tens que começar por outro texto”, respectivamente (Quadro 45). Além disso, acompanhando o pensamento da orientanda, faz conexões com leituras que podem lhe ajudar, como nos comentários 46 e 64, nos quais indica dois textos sobre discursos em rede e análise de discurso e militância política. Essa bagagem intelectual que ela traz para a atividade é, provavelmente, uma das maiores contribuições que seu posicionamento exotópico oferece. Sofia aponta para isso em trecho da entrevista:

Quadro 46 - Trecho da entrevista com Sofia

484	S: ela tem um domínio que é fora de série
485	K: dos conceitos
486	S: ela passeia, sabe, aí vai, aí pensa com a gente, sugere. Isso eu converso muito com V., que é
487	a outra orientanda. A gente sente assim <u>um domínio muito forte da teoria</u> por parte dela e uma

488 sensibilidade, acho que essa é a palavra, uma sensibilidade pra o que está sendo debatido.

(Fonte: O Autor, 2018)

A orientanda reconhece em Flávia “um domínio muito forte da teoria” (linha 487), e a própria Flávia considera esse respaldo teórico como um dos pilares do seu trabalho, como já a ouvimos dizer em entrevista: “uma coisa primordial é a gente ter uma consistência teórica, né, suficiente pra poder dar conta do campo de estudo que o aluno está trabalhando” (Quadro 10). A competência teórica de Flávia, entretanto, de pouco serviria à atividade de orientação se não houvesse esse movimento de compartilhamento, que também aparece no Quadro 46, no sentido de “sensibilidade para o que está sendo debatido” (linha 488). Já havíamos discutido, em capítulo anterior, que a atividade de orientar não se realiza nos limites do pensamento teórico, mas sim na abertura que somente o acontecimento do ser para o outro, no curso do processo formativo, pode proporcionar, ou seja, quando ela transforma seu conhecimento teórico em ato responsável, à disposição do outro.

6.3.6 Comentários com sugestão de análise

O sexto e último grupo de comentários que identificamos foi do tipo em que a orientadora apresenta sua própria análise, dialogando com o olhar da orientanda sobre o fenômeno estudado. Trata-se de 8 anotações, que representam 5% do total, das quais selecionamos alguns exemplos:

Quadro 47 – Dissertação versão n.10, comentários 24, 25, 31

24) O que tu estás vendo? Processos de adjetivação por meio dos quais se reforça uma imagem já construída também em outros espaços (nas fotos que publica, nas cenas editadas na TV, etc). Trabalha-se a figura política de Dilma por meio de a atribuição a ela de tudo o que vemos como negativo, especialmente em se tratando de uma mulher. Me parece que se joga com isso para desqualificá-la enquanto candidata mesmo que a antipatia e a fúria nada tenham a ver com sua competência política. Mas tem um “desequilíbrio”, tem uma incapacidade de governar sendo posta em cheque por um jogo bem tramado que confunde o público e o privado, o íntimo o coletivo, não sei se se pode dizer isso

25) trabalha “apenas” e trabalha “nossa”, restringindo o “nossa” ao Minha, como se “nossa” fosse de Lula e não de todos que o ouvem, de todos que fazem o seu governo, de todos que votam nela..... acho que tem nesse bloco a construção de um efeito marionete, que parece inclusive contraditório com a imagem anterior, da antipatia e da fúria, da dureza, ela é dura mas é fraca? É interessante notar, no entanto, que o efeito desse discurso da marionete é tão forte que a própria campanha se ocupa de tentar desconstruí-lo, ou seja, realmente a mídia tradicional sabe a força que tem

31) acho que cabe pensar que se trata de modos distintos de conceber a luta, a prática e a disputa política, trabalhando aqui Dilma no sentido que talvez lhe tenha dado Lula em sua fala, de porta-voz de um projeto político sobre o qual se tem críticas, e não como uma mulher a ser humilhada e julgada por seus atributos pessoais e temperamentais. Acho que minha fala tá meio panfletária, mas creio que tu entendes pra onde quero ir.

(Fonte: O Autor, 2018)

Pela sua natureza, de expor uma interpretação sobre o *corpus*, é um tipo de comentário que apareceu pouco e apenas nas versões finais (9 e 10), que já contam com o capítulo de análise. Ademais, pelo histórico de depoimentos das participantes e pelos modos de orientar de Flávia, essa liberdade para expor suas próprias leituras pode indicar um reconhecimento de que o texto de Sofia, na reta final do Mestrado, já “caminhava com as próprias pernas”.

Nos comentários do Quadro 47 a orientadora refere-se à análise de Sofia sobre algumas sequências discursivas do seu *corpus*, na qual a orientanda destaca como a mídia ressalta certos aspectos dos fatos noticiados a partir de interesses próprios. Assim como a mestranda, Flávia lança seu próprio olhar interpretativo sobre a pesquisa, sem evasivas, assumindo uma entonação crítica, pessoal, que se revela em trechos como: “especialmente em se tratando de uma mulher”, “mesmo que a antipatia e a fúria nada tenham a ver com sua competência política”, “tem uma incapacidade de governar sendo posta em cheque por um jogo bem tramado que confunde o público e o privado” (comentário 24), que dizem respeito aos questionamentos lançados pela mídia sobre a figura de Dilma Rousseff. No comentário 25, os trechos “acho que tem nesse bloco a construção de um efeito marionete” e “realmente a mídia tradicional sabe a força que tem”, indicam sua perspectiva sobre as estratégias da mídia tradicional, termo esse utilizado por Sofia, e que, a princípio, incomodou a orientadora, mas que agora aparece na sua própria voz. Essa incorporação da proposta da mestranda é mais uma pista de que, nessa etapa final do trabalho, Flávia já vê menos a necessidade de acenar para onde Sofia deve ir e mais a possibilidade de dialogar com este outro centro irradiador de valores.

Já havíamos visto situações em que a orientadora pede ampliação do ponto de vista, como também houve os momentos de discordância, confronto. Ambos eram possibilidades do olhar exotópico, mobilizado por Flávia, de modo quase didático para incitar o desenvolvimento de Sofia em suas diversas competências. Essa última versão dos comentários traz ainda, e sempre, o olhar externo, mas agora assumindo radicalmente a experiência pessoal do sujeito histórico, no caso, Flávia, já menos comprometida com as necessidade iniciais de formação da mestranda, e, portanto, mais à vontade para assumir seus

pensamentos e ações no diálogo intenso que a atividade de orientação propicia. É o que se vê no comentário 31 (Quadro 47), em que ela reflete sobre “modos distintos de conceber a luta, a prática e a disputa política”, admitindo uma entonação tão marcada pela ideologia que lhe leva a dizer: “Acho que minha fala tá meio panfletária, mas creio que tu entendes pra onde quero ir” (comentário 31).

Dissemos que esse é um movimento diferente dentro processo de orientação que acompanhamos, e a própria Sofia nos mostra disso:

Quadro 48 - Trecho da entrevista com Sofia

390	eu vejo que ficou uma coisa boa e que ela soube se colocar no texto sem impor nada, sabe?
391	Com sugestões de leituras, instigando mesmo. Eu vejo assim que muito do que tem lá, muito
392	das sacadas mesmo que tem na dissertação, ela me instigou a ter, sabe? <u>Ela não me disse, mas</u>
393	<u>ela me instigou, de alguma forma, a chegar naquele ponto.</u> Uma coisa fantástica que eu vi
394	agora no corpus que eu tou trabalhando é que na Caros amigos eu não vejo tanto assim o falar
395	sobre Dilma, eu vejo mais o falar sobre o partido que ela representa, sabe? (...)
401	Aí ela me indicou uma leitura, <u>eu sei que ela já tinha sacado isso</u> , do Zizeck, que falava a
402	respeito disso, quando o foco é mais na forma de governo e quando o foco é mais na pessoa em
403	si. E foi uma sacada fundamental, eu acho, até nas minhas análises, sabe?

(Fonte: O Autor, 2018)

Sofia lembra que uma das observações fundamentais para sua análise veio de uma leitura, indicada por Flávia, que lhe trouxe um *insight* sobre como conduzir a dissertação. Para a orientanda, sua professora já havia percebido que aquela proposta era adequada à pesquisa (“eu sei que ela já tinha sacado isso”, linha 401), mas, ao invés de trazê-la pronta, indicou o caminho, deixando que Sofia percebesse a pertinência da abordagem: “Ela não me disse, mas ela me instigou, de alguma forma, a chegar naquele ponto” (linhas 392, 393).

6.3.7 As formas dos comentários e suas entonações

Ao observarmos os seis tipos de comentários, percebemos como a orientadora, do seu lugar externo, circulou em torno de Sofia e sua dissertação, acompanhando seu desenvolvimento. Pensar nesse movimento circular ajuda-nos a visualizar como seu olhar caminhou em volta do trabalho da orientanda e sobre ele discutiu aspectos variados, nas diferentes dimensões da sua escrita, estabelecendo relações diversas com a voz da mestrandia. Esse movimento de ir até a orientanda, apresentar sua leitura e voltar ao seu lugar foi tecendo

pontes, modos de orientar construídos sobre normas e valores pessoais e institucionais que compõem a atividade. Examinando a construção desses diálogos notamos que as formas de dizer também constroem sentidos acerca das orientações de Flávia, variando em entonação, escolhas linguísticas e diferentes marcações de um discurso intensamente dialógico. Observaremos alguns modos de dizer que se destacaram nos comentários citados nos Quadros das sessões anteriores:

a) Enunciados com as formas “eu acho”, “me parece” ou “penso que”

Nos inúmeros comentários aqui transcritos, dentro dos vários tipos identificados, essas foram as formulações mais comuns para introduzir o pensamento de Flávia, como em: “Sofia, (...) me parece que se tu diz que é uma questão norteadora, seria parte dos teus objetivos, mas acho que essa é mais uma inquietação, uma questão de fundo, o movimento que te levou às tuas análises propriamente ditas (...). Nesse caso, acho que podes marcar uma retomada das tuas discussões, ou seja, mostrando a questão do atravessamento ideológico e da relação discurso, ideologia, sentido, tudo bem breve.” (Quadro 33, comentário 14). Ela é a expressão direta do ponto de vista da orientadora, que oferece seu olhar exotópico à orientanda, a partir dos sentidos que constrói em suas leituras da dissertação.

b) Enunciados na primeira pessoa do plural: “nós”

Acompanhando as ideias de responsabilidade compartilhada e colaboração, identificamos que muitos dos comentários de Flávia são formulados a partir do “nós”, orientadora e orientanda. Em alguns casos, é um plural retórico, que, na verdade, indica uma ação de Sofia, como em: “Acho que ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui” (Quadro 39, comentário 35), ou “Sofia, acho que podemos melhorar um pouco isso. Creio que tenhamos que dizer, aqui, que (...) as redes sociais têm sido apontadas como um espaço em que outras vozes (...) podem se fazer ouvir (Quadro 30, comentário 6). Certamente a ação da orientanda é ladeada pela professora, mas quem deve “trabalhar um pouco mais” e melhorar o texto é Sofia.

Por outro lado, a noção da dissertação como construção conjunta é mais literal e menos simbólica no sentido abordado por Flávia em entrevista, recortado abaixo:

Quadro 49 - Trecho da entrevista com Flávia

273	F: também me parece que é muito importante que o orientador, o orientando entenda, né, que a
274	gente <u>assina esse trabalho com ele, quer dizer, a gente está dando respaldo a essa produção</u> , e
275	que, portanto, ele precisa respeitar essa relação, inclusive, por exemplo, considerando questões
276	como o plágio, né, a correção no tratamento dos dados de uma pesquisa, o respeito, por
277	exemplo, ao que ele afirma num comitê de ética

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia compreende que sua participação na dissertação envolve um alto grau de comprometimento junto ao orientando, já que “assina esse trabalho com ele, quer dizer, a gente está dando respaldo a essa produção” (linha 274). Além da assinatura real que a orientadora coloca no trabalho da aluna, reconhecendo-o como legítimo frente à banca examinadora, há a assinatura do ato ético responsável, no dizer de Bakhtin (1997), ou seja, o reconhecimento do dever ser que impele o sujeito a tomar parte, a assumir-se como eu ativo.

Entrevê-se esse pensamento participativo, embebido na responsabilidade do compromisso ético, em comentários como: “Sofia, eu ainda fiquei pensando que a questão da representação apareceu timidamente aqui. Tá melhor do que tínhamos, mas ainda fico em dúvida porque a relação entre título-objetivo-desenvolvimento, me entendes? Não acho que tenhamos tempo pra grandes acréscimos, mas queria pensar isso melhor contigo depois de terminar a leitura.” (Quadro 33, comentário 12). Quando a orientadora diz que “tá melhor do que tínhamos”, considera o trabalho desenvolvido como seu também, o que traz grandes implicações sobre todo o desenvolvimento da atividade, como vimos até agora. A proposta “queria pensar melhor isso contigo” é um convite que perpassa vários comentários e trechos das orientações, entre os quais podemos citar: “tô marcando a repetição do teu objetivo pra gente pensar sobre a questão que te coloquei, me ajuda a rastrear isso e pensar depois na decisão que devemos tomar” (Quadro 33, comentário 15), “Vamos pensar mais sobre isso... pensar um pouco sobre o Estado” (Quadro 39, comentário 30), ou ainda “A nota está ok, só temos que pensar se vamos manter o termo” (Quadro 41, comentário 66). Nesse caso, entendemos que não se trata de um “nós”, no sentido de “você”, mas uma construção, de fato, conjunta, pois vai além do pensamento teórico e se realiza no ato ético responsável, no pensamento performativo que implica o ser como sujeito histórico, que compreende, interpreta e constrói junto ao outro.

c) Enunciados com entonação injuntiva

Faz parte dos modos de dizer de Flávia o uso da palavra de ordem, que pode assumir o tom de pedido, sugestão, indicação etc. Já citamos exemplos com essa formulação, como: “Tu comesças com o passado e passas para o presente, *tens que escolher uma forma*” (Quadro 24, comentário 57), “*É bom resumir* com tuas palavras esse motivo” (Quadro 32, comentário 25), ou ainda: “*Verificar bem essa questão* das referências na leitura final” (Quadro 25, comentário 2) (todos os grifos são nossos). Como se vê, nos comentários, o acento empregado, nesses casos, não tende ao tom impositivo, que poderia facilmente se avizinhar da palavra de autoridade que, de certa maneira, cabe à orientadora.

Há sim um intenso movimento de mediação e presença, da parte de Flávia, o que explica a força de enunciados que solicitam ação de Sofia. Não obstante, percebe-se que essa orientação constrói-se sobre as possibilidades de mudança, que não invalidam, constroem ou silenciam a palavra da orientanda. Levando em conta a hierarquia natural dessa relação e os valores que circulam do ambiente acadêmico, não é raro ver casos em que a atividade de orientação tende ao autoritarismo, diferente do que encontramos aqui, questão que discutiremos mais à frente.

d) Enunciados com entonação de dúvida ou possibilidade

Ao lado do comentário mais direto – ainda que não impositivo –, estão as formas de dizer que contemplam a instabilidade e o questionamento como meios de reposicionar o pensamento da orientanda. Nesse conjunto, percebemos algumas tendências na palavra de Flávia, como o uso das formas “não sei”: “*Eu não sei se é a melhor forma de dizer*” (Quadro 40, comentário 6), “*Eu não sei se concordo com isso*” (Quadro 41, comentário 52), “*Não sei se vale a pena entrar nisso*” (Quadro 41, comentário 67); e “talvez”: “*Talvez fosse bom um print em anexo*” (Quadro 33, comentário 16), “*talvez caiba mencionar*, em nota, que tinhas um número maior de mídias (Quadro 33, comentário 19) (todos os grifos são nossos). Certamente essas expressões não indicam ausência de posicionamento ou incapacidade de participar em determinada questão, mas entendemos como um modo de Flávia indicar sua divergência, mantendo-se aberta à réplica da orientanda, como um convite ao debate. Pode-se pensar que esse tipo de enunciado remete à polêmica oculta, exemplo de palavra bivocalizada analisado por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008), caso em que o autor

dirige-se ao objeto, mas ao mesmo tempo lança um olhar oblíquo para a palavra do ouvinte, do qual espera uma possível resposta contrária. Relembramos ainda as leituras de Heidegger (2012a), a partir das quais entendemos que não existe *a priori* uma verdade absoluta, e que é preciso reconhecer a dúvida como valor que é a base da nossa vida enquanto proceder ativo; isso de modo algum entra em contradição com a cognição teórica, apenas assume o modo de ser do homem enquanto projeto, possibilidade e potência.

Há também a formulação de perguntas, como em: “É possível afirmar isso? Por que é consenso?” (Quadro 41, comentário 8), “O que tu estás vendo?” (Quadro 47, comentário 24) e “me diz o que achas?” (Quadro 33, comentário 16). As indagações materializam o diálogo como caminho de construção de conhecimento, perspectiva que vem se consolidando ao longo dessas análises. Encontramos esse movimento de interrogar a orientanda também nas sessões de orientação, como nos excertos abaixo:

Quadro 50 - Trecho da Orientação 1

81	F: <u>Porque tu disse ‘não é decisivo para permissão ou exclusão de possíveis textos’?:</u> (...)
280	F: se você tivesse que me dizer assim, <u>qual é o sentido que sobre Dilma a Época produz com</u>
281	<u>relação à eleição?</u>
282	S: <u>agora?</u> o que é que pode ser?
283	F: é, me joga uma ideia
284	S: incapaz, de uma incapaz (...)
290	F: <u>O que você tem na Caros Amigos como representação final da Dilma?</u>
291	S: <u>A Caros Amigos é mais complicada pra eu pensar num...</u> porque ela traz esses debates, uns
292	defendem, assim, parecem, né? Como a gente viu aí, tanto a favor quanto contra, tanto ela...
293	F: <u>então vou mudar a pergunta: qual é a diferença entre essas formas de representar nesses dois</u>
294	<u>espaços?</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Já vimos que, em *Ser e tempo*, Heidegger (2012a) elege a fala, a tonalidade afetiva e a compreensão como existenciais originários da abertura, fenômenos essenciais para a constituição do ser. É através da fala que Sofia revela sua presença, como pesquisadora, marcando, na expressividade de sua voz (na sua tonalidade efetiva), as articulações de sentidos no processo de compreender e interpretar o mundo. Essa conjunção que se move em direção ao outro, ao mundo, conta com uma possibilidade existencial inerente ao ser-com: a escuta, *modus operandi* de se lidar com a linguagem para o desvelamento do sentido do ser (HEIDEGGER, 2006b). É, portanto, por meio da escuta que Flávia pode perceber a presença

de Sofia. Nesse sentido, a pergunta surge como importante ferramenta para provocar a disposição do ser, para que ele se revele na sua fala autêntica.

Muitas vezes as perguntas, na interação de orientação, são retóricas, mas nos questionamentos do Quadro 50 percebe-se que Flávia realmente procura saber o que Sofia pensa sobre determinadas questões: que sentidos ela atribui ao seu próprio enunciado (linha 81) e como ela analisa os dados que começam a aparecer no processo da pesquisa (linhas 280, 281, 290, 293, 294). É curioso notar que Sofia, surpreendida pela indagação (“qual é o sentido que, sobre Dilma, a Época produz com relação à eleição?”), linhas 280, 281), não organiza imediatamente sua fala, hesita: “agora?” (linha 282). Incentivada pela professora, ela resgata o pensamento que já começava a se esboçar na primeira sessão de orientação por nós gravada e que depois consolidou-se ao longo dos outros encontros e escritas. Logo na sequência, Flávia segue interrogando: “O que você tem na Caros Amigos como representação final da Dilma?” (linha 290), o que desestabiliza novamente a enunciação de Sofia: “A Caros Amigos é mais complicada pra eu pensar” (linha 291). Não satisfeita, a orientadora contorna o objeto, mudando a abordagem: “então vou mudar a pergunta: qual é a diferença entre essas formas de representar nesses dois espaços?” (linhas 293, 294). Na própria leitura da dissertação era possível, para a orientadora, realizar a escuta atenta da fala de Sofia; ainda assim, percebemos como a dupla manteve abertos os diversos canais de orientação – comentários no texto escrito, encontros presenciais e virtuais –, conservando sempre vivo o diálogo que alimenta o pensamento.

e) Enunciados com adjetivação

Muitas vezes os enunciados de Flávia são marcados pelo uso de adjetivos e locuções que assinalam sua percepção sobre os escritos de Sofia. Em alguns casos aparecem reforçando comentários de desacordo, como em “acho que os subtópicos estão *muito pequenos* e dão uma ideia de fragmentação” (Quadro 33, comentário 8), ou: “interessante a menção aos termos direita e esquerda (...) mas acho que aqui ficou *deslocado e superficial*” (Quadro 41, comentário 26) (todos os grifos são nossos).

Por outro lado, são frequentes as designações positivas, principalmente nos elogios, já observados em tópico anterior: “*Maravilhoso* isso”, “*ótimo*”, “Que *atual*, não?” (Quadro 44, comentários 16, 29 e 44, respectivamente. Todos os grifos são nossos). Analisando a palavra do outro, a orientadora satura-lhe com seus juízos de valor, que aparecem, aqui, sob a forma

de termos qualificadores, a partir dos quais Sofia pode voltar ela própria ao seu texto e reavaliá-lo.

6.4 OS EXCEDENTES DE VISÃO E OS SENTIDOS DAS RESPOSTAS

Já vimos, no tópico anterior, como a orientadora executa diversos movimentos de ir até o texto de Sofia; nesse processo, aproxima-se do ponto de vista da orientanda, tenta ver o que ela vê, e então volta ao seu lugar para oferecer o excedente de visão que possui. Vimos que essa atuação se deu de forma bastante ativa, correspondendo ao que Flávia havia mencionado em entrevista: “Dentro desse processo de orientação eu procuro ter um cuidado especial na revisão do texto, do trabalho efetivo do aluno, quer dizer, a leitura e o diálogo a partir do que ele constrói” (Quadro 9). A orientadora completa, portanto, a trajetória da empatia e da objetivação (BAKHTIN, 1997), movimentando-se entre o seu lugar e o lugar da orientanda, e articulando sentidos entre esses espaços.

Cabe agora deslocar o olhar para o outro centro irradiador de responsabilidades envolvido na atividade: aquele no qual a orientanda partilha, com a orientadora, alguns caminhos, sentidos e pontos de vista, mas sob uma perspectiva diferente. Cada comentário de Flávia gerou uma resposta de Sofia, não só quanto às anotações, colocadas à margem do texto escrito, mas cada sessão de orientação, e certamente cada e-mail, cada indicação de leitura, cada conversa entre orientadora e orientanda, geraram atitudes responsivas em forma de réplicas, que marcam a posição do sujeito no diálogo ativo da atividade. Para a observação desse movimento de resposta, voltamos ao Quadro 39, já analisado em seção anterior, que traz comentários da orientadora, voltados à ampliação da reflexão da orientanda:

Quadro 39: Dissertação versão n.1; comentários 30, 35, 45, 48, 63

- 30) Vamos pensar mais sobre isso...pensar um pouco sobre o Estado
- 35) Acho que ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui, fazendo esse bom trabalho de explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito.
- 45) Acho que podes ser mais contundente aqui, mostrando mesmo um resumo e fazendo a definição. Gostei muito, acho que agora se sustenta a tua divisão, gostei mesmo.
- 48) Acho isso bem importante, e acho que é bem o que estamos vivendo, são guetos de informação, discussão, etc, mas que não conseguem entrar em diálogo. As pessoas postam, comentam, mas não leem, não conseguem parar para pensar sobre – a impossibilidade do diálogo pelo impossível reconhecimento do outro (sujeito, lugar, etc) – acho que tem que trabalhar mais nisso.

63) Falar sobre.

(Fonte: O Autor, 2018)

As possibilidades mais básicas de resposta de Sofia seriam atender ou ignorar o que foi solicitado pela orientadora. No entanto, há nuances, nas réplicas da orientanda, que passamos a examinar agora:

6.4.1 Resposta de construção pessoal

Essa é a réplica que acata a sugestão da orientadora, nesse caso, expandindo a reflexão. A provocação de Flávia funciona como gatilho para esse desenvolvimento, fazendo com que a mestrand, munida desse olhar que o outro lhe proporcionou, reaja ativamente ao comentário, atualize sua visão de mundo, mude. É, portanto, uma reação de concordância, como na resposta ao comentário 30: “Vamos pensar mais sobre isso... pensar um pouco sobre o Estado” (Quadro 39), que resulta no seguinte enunciado:

Quadro 51 - comparativo entre versão inicial e versão final

Versão 1, p.31	Versão final, p.39
Parece-nos difícil admitir que muitas das instituições e organizações espalhadas pela sociedade submetam-se ideologicamente ao Estado, principalmente por boa parte delas estarem vinculadas ao setor privado.	Parece-nos difícil admitir que um sistema formado por diversas instituições, nem todas estatizadas, funcione determinado pelo que Althusser ([1969], 1985, p.107) chamou de “Ideologia de Estado”. Isso nos interessa à medida que o sistema midiático brasileiro foi/é formado, em sua grande maioria, por instituições pertencentes ao setor privado e não ao setor de Estado. Como, então, instituições do setor privado podem ser conceituadas como pertencentes a algum Aparelho Ideológico de Estado?.

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia não diz exatamente o que deve ser modificado no trecho marcado da versão n.1, mas incita Sofia a dilatar a discussão apresentada. A réplica da orientanda incluiu uma referência teórica (“Ideologia de Estado”, de Althusser), trazendo a discussão para o contexto brasileiro e lançando um questionamento. Chamamos esse tipo de desenvolvimento de ‘resposta de construção pessoal’ porque inclui elementos que não foram oferecidos pela orientadora no bojo do comentário, mas sim fruto da postura responsiva de Sofia.

Outro comentário do Quadro 39 que gerou resposta semelhante foi o de número 45: “Acho que podes ser mais contundente aqui, mostrando mesmo um resumo e fazendo a definição. Gostei muito, acho que agora se sustenta a tua divisão, gostei mesmo”. O Quadro abaixo mostra o trecho a que se refere o comentário 45 e o resultado na versão final da dissertação:

Quadro 52 - comparativo entre versão inicial e versão final

Versão 1, p.12	Versão final, p.50
Em suma, após as considerações aqui colocadas, consideraremos como mídias alternativas esses meios de comunicação que surgem como formas de resistência à grande imprensa, na busca por romper com a soberania hegemônica discursiva e representativa que esses aglomerados unívocos desempenham na sociedade como um todo.	Em suma, após as considerações aqui colocadas, consideraremos como mídias alternativas esses meios de comunicação que surgem como formas de resistência à grande imprensa, na busca por romper com a soberania hegemônica discursiva e representativa que esses aglomerados unívocos desempenham na sociedade como um todo. Trata-se de veículos que diferem não apenas dos discursos da mídia tradicional, mas também da forma de abordar a notícia e do posicionamento político marcado, um dos pontos principais, inclusive, diz respeito ao vínculo com organizações e movimentos sociais. Muitos dos veículos tidos como alternativos surgiram de conferências ou de mobilizações que buscavam noticiar o que por muitas vezes era silenciado pelos veículos de maior repercussão. Por fim, vemos como mídia alternativa, os diferentes jornais, revistas, sites e blogs que, mesmo conservando características estruturais semelhantes aos tradicionais, buscam distanciar-se dos crivos mercadológicos, para assim, desvincular-se dos padrões oligárquicos, governamentais ou de qualquer outra forma que possa liga-los ao alinhamento ideológico e político das classes dominantes.

(Fonte: O Autor, 2018)

Novamente, o comentário da orientadora não é muito preciso quando sugere: “Acho que podes ser mais contundente aqui” (comentário 45, Quadro 39), ficando a cargo de Sofia expandir o conceito de mídias alternativas, no sentido que achar mais apropriado. Isso aparece na versão final, que cita várias dimensões da mídia alternativa em comparação com a tradicional, como a forma de abordar a notícia, a marcação do posicionamento político, o vínculo com movimentos sociais, a relação com o mercado e com as classes dominantes.

Em ambos os casos, consideramos que a orientanda manifestou uma interpretação peculiar do fenômeno em estudo, aprofundando-a sistematicamente. Retomando a noção de Heidegger (2012b) sobre *interpretação*, lembramos que, para o filósofo, ela é vista como uma apropriação, por parte do sujeito, dos objetos e fenômenos com os quais está lançado no mundo. Desse modo, só na interpretação reside o conhecimento, o que nos leva a considerar

esse tipo de réplica, por parte de Sofia, como um momento significativo de construção de saberes.

6.4.2 Resposta de espelhamento

Nesse tipo de resposta também há a concordância com o encaminhamento da orientadora, mas aqui as réplicas tomam a forma sugerida no comentário, numa paráfrase que conserva a expressão original, e acaba repetindo palavras, conceitos e ideias que aparecem no enunciado da orientadora, processo a que aludimos com a ideia de ‘espelho’. Esse movimento introduz e reacentua a palavra alheia, acolhendo-a na dissertação da orientanda e, a partir de então, tornando-a também sua palavra. A forma como seu discurso se funde ao da orientadora, nesses casos, será discutida mais à frente.

É o que acontece com o comentário 48, do Quadro 39, que indica: “48) Acho isso bem importante, e acho que é bem o que estamos vivendo, são guetos de informação, discussão, etc, mas que não conseguem entrar em diálogo. As pessoas postam, comentam, mas não leem, não conseguem parar para pensar sobre – a impossibilidade do diálogo pelo impossível reconhecimento do outro (sujeito, lugar, etc) –, acho que tem que trabalhar mais nisso”. Esse enunciado enseja a seguinte mudança:

Quadro 53 - comparativo entre versão inicial e versão final

Versão 1, p. 47	Versão final, p. 55
(...) A internet favorece a imediatez. Isso não ajuda a amadurecer o pensamento (2011, p.02).	(...) A internet favorece a imediatez. Isso não ajuda a amadurecer o pensamento.”. (2011, p.02). O que foi colocado pelo autor exemplifica muito bem o que vemos nos ambientes virtuais ultimamente, o que existem são guetos de informação e discussão, mas que não conseguem entrar no diálogo mais amplo. As pessoas postam, comentam, mas raramente leem, raramente conseguem parar para pensar sobre, vivemos a impossibilidade do diálogo pelo impossível reconhecimento do outro, daquele com o qual travamos uma batalha ilusoriamente pensada como um diálogo de ideias.

(Fonte: O Autor, 2018)

As alterações feitas na versão final ressoam a voz da orientadora, numa reenunciação quase literal. Assim, o trecho “Acho isso bem importante, e acho que é bem o que estamos vivendo, são guetos de informação, discussão, etc, mas que não conseguem entrar em

diálogo” (comentário 48, Quadro 39) reaparece na voz da orientanda: “O que foi colocado pelo autor exemplifica muito bem o que vemos nos ambientes virtuais ultimamente, o que existem são guetos de informação e discussão, mas que não conseguem entrar no diálogo mais amplo” (Quadro 53), e assim sucessivamente.

Esse processo de espelhamento diz respeito à própria relação que se estabelece entre orientadora e orientanda, à palavra de autoridade, que discutiremos mais adiante; à construção da autonomia, valor que já discutimos; e também à ideia de assinatura compartilhada sobre o trabalho. No trecho em tela, a voz da orientadora é assimilada pela orientanda, mas já vimos que esse artifício convive com outras formas de acolhimento da palavra alheia, como a resposta de construção pessoal. Voltando a Heidegger (2012a), podemos recordar que, segundo o autor, nem todo falar é criação, é fala autêntica, e que, comumente, o falar se limita a articular e a desenvolver uma abertura já aberta. No entanto, a partir do momento em que a fala é o modo de abrir-se do ser, o sujeito que não a vivencia em algum momento como linguagem essencial acaba experimentando-a como fechamento. Se essa alternância entre a fala autêntica e o já aberto não acontece na formação do pesquisador, a orientanda pode acabar apenas repetindo aquilo que o outro lhe oferece.

6.4.3 Resposta de retirada de conteúdo

Os comentários do Quadro 39 resultaram ainda em um terceiro tipo de resposta: a eliminação de conteúdo. Observando o comentário 63, tomamos uma amostra disso; nele, Flávia propõe: “Falar sobre”. Esse enunciado refere-se ao conceito de memória discursiva, mencionado por Sofia em determinado ponto da dissertação. Como a noção não foi desenvolvida, surge a indicação para fazê-lo. Na versão final do trabalho, percebemos, através da ferramenta de busca do editor de texto, que o termo foi eliminado da pesquisa, indicando, nesse caso, uma recusa ao comentário. Talvez, na construção da pesquisa, o conceito tenha se mostrado pouco relevante, ou não tenha havido tempo para voltar e desenvolver essa questão. Isso acontece outras vezes ao longo das versões analisadas, como no exemplo já citado no Quadro 41, feito por Flávia na versão n.1 da dissertação: “26) Sofia, eu acho interessante a menção aos termos direita e esquerda e eles realmente te interessam, mas acho que aqui ficou deslocado e superficial. Veja o que fica aqui e o que volta em outro lugar”. Ao invés de

reorganizar o conteúdo, como foi sugerido na anotação, a orientanda retirou todo o trecho marcado pela orientadora.

A exclusão de conteúdo, entretanto, nem sempre é decorrente de uma recusa, pois pode representar uma concordância. É o que se vê no comentário 66, também citado no Quadro 41: “66) A nota está ok, só temos que pensar se vamos manter o termo”. Nesse caso, o termo em questão era “hegemonia”, que foi omitido na versão final da dissertação, seguindo a sugestão da orientadora. Percebe-se, ainda, que essa indicação de retirada é bastante sutil (“temos que pensar se vamos manter o termo”), condizente com os modos de dizer de Flávia, conforme já analisamos, que procura deixar aberta a possibilidade da contradição.

Seja num movimento de anuência ou de discordância, a supressão de conteúdo do texto faz parte das etapas de editoração do trabalho de pesquisa, que se altera continuamente ao longo das versões analisadas, como não poderia deixar de ser. No entanto, em algumas situações de orientação acadêmica, pode representar um sentido de silenciamento da palavra do mestrando. Mais uma vez voltamos a Heidegger (2012a), que, na discussão sobre a fala autêntica, considera o silêncio com uma possibilidade. Para ele, silenciar é diferente de estar mudo ou de não ter nada a dizer. É uma opção que o sujeito faz em não pronunciar sua fala autêntica, por qualquer que seja o motivo: como uma forma de não ouvir, de resistir, de fazer frente a, de defender-se, etc, dependendo da entonação afetiva empregada em cada situação. Para nos ajudar a fazer a escuta atenta destes silenciamentos, recorremos a um trecho da 3ª sessão de orientação, transcrito abaixo, em que Flávia e Sofia combinam algumas questões relativas ao dia defesa:

Quadro 54 - Trecho da Orientação 3

352	F: uma coisa que eu queria te dizer em relação à defesa, é assim, a defesa é <u>um momento de</u>
353	<u>ouvir</u> , né, mas também de se posicionar
354	S: aham
355	F: tá? então, assim, a gente deve, a gente sempre deve <u>aceitar as considerações</u> sobre o
356	trabalho, mas também é um momento de se posicionar. <u>Quando você não concordar com</u>
357	<u>alguma coisa, ou se você achar que fez alguma coisa, converse</u> , né? Não é que... mas conversar
358	mesmo com a banca, tá, esse <u>é um espaço também teu</u> , de assim, de dizer coisas à banca, né?
359	“olha, mas eu fiz isso pensando assim”, né, “pensando nisso”. É porque às vezes eu vejo os
360	alunos muito intimidados também pela banca, e não é essa a ideia, <u>a ideia é realmente um</u>
361	<u>diálogo</u> que te...
362	S: até mostrar alguns pontos caso eles não... não tenham assim... mas eu sei, eu sei como a
363	senhora tá dizendo. Eu acho até que eu vi isso na de V., eu achei ela meio presa
364	F: é
365	S: <u>fiquei preocupada também, porque eu pensei: mas será que tem que ficar calada?</u>

- | | |
|-----|--|
| 366 | F: é, não, e depois até disse pra ela “mas você devia ter dito”, e algumas vezes não sei se você |
| 367 | lembra na banca da V., que <u>eu dizia pra ela, “mas você não quer falar?”</u> |
| 368 | S: era |
| 369 | F: porque, assim, eram coisas que, algumas coisas que ela fez de outro modo porque achou que |
| 370 | era o melhor encaminhamento. |

(Fonte: O Autor, 2018)

Vê-se, na conversa acima, que Flávia insta Sofia a se posicionar perante a banca examinadora, pois, ainda que seja “um momento de ouvir” (linha 352), “aceitar as considerações sobre o trabalho” (linha 355), é “um espaço também teu” (linha 358), da orientanda. O trecho recortado evidencia as concepções de Flávia sobre a formação da mestranda: reconhecendo Sofia como um centro irradiador de responsabilidades, ela procura abrir espaços para que sua voz ressoe, inclusive na culminância desse processo, que é a defesa da pesquisa perante a comunidade acadêmica. Por mais intimidador que esse momento possa parecer, Flávia destaca, em seus acentos apreciativos, o valor do diálogo (“a ideia é realmente um diálogo”, linhas 360 e 361), da conversa (“Quando você não concordar com alguma coisa, ou se você achar que fez alguma coisa, converse”, linhas 356 e 357), seguindo uma proposta que lhe acompanhou na atividade de orientação desde o começo, e que observamos de perto.

É por isso que, examinando as respostas de retirada de conteúdo que ocasionalmente aconteceram na escrita do texto de Sofia, não acreditamos que se trate de um silenciamento forçado, fruto de uma relação autocrática, sentido que discutiremos mais adiante. Na continuação do diálogo (Quadro 54) a dupla chega a comentar o caso de outra orientanda de Flávia, V., que lhe surpreende ao se calar perante a banca de defesa. A reação de Flávia é tentar quebrar esse silenciamento: “eu dizia pra ela: mas você não quer falar?” (linha 367). Percebe-se ainda que, presenciando a defesa de V., Sofia havia ressignificado esse silenciamento em outra direção, supondo que não seria adequado ao mestrando sustentar seu ponto de vista frente à banca: “fiquei preocupada também, porque eu pensei: mas será que tem que ficar calada?” (linha 365). Ainda que não seja possível recuperar completamente os sentidos dos silêncios de V. e da própria Sofia, percebemos as retiradas de conteúdo da dissertação mais como um movimento de acomodação da escrita, do que um apagamento da sua voz, no caso da orientação que examinamos.

6.4.4 Resposta de recusa

O quarto e último tipo de réplica que identificamos no movimento de comentário e resposta é a recusa. Um dos resultados dessa recusa foi a retirada de conteúdo, mas, como dissemos anteriormente, as reações assumem vieses múltiplos, que não cabem apenas numa divisão dual do tipo concordância/discordância. Cada resposta de Sofia aos comentários de Flávia tem suas próprias razões, das quais tentamos nos aproximar. Parece-nos, pois, que esse tipo de recusa é de uma natureza diferente do anterior, porque não retira o conteúdo, mas mantém a palavra que causa o confronto. Voltando ao Quadro 39, tomamos o comentário 35: “Acho que ainda podemos trabalhar um pouco mais aqui, fazendo esse bom trabalho de explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito”. Esse comentário diz respeito à reflexão da orientanda sobre política e mídia, amparada na abordagem de Althusser sobre a estrutura social. Apesar da indicação clara: “trabalhar um pouco mais aqui”, não há mudanças por parte de Sofia na versão final. Como no caso da retirada de conteúdo, não podemos precisar os motivos que levaram a orientanda a acatar ou rejeitar determinadas orientações. Nesse caso, podemos apenas ventilar a possibilidade de que, como o comentário trazia um acento positivo sobre o trabalho apresentado (“fazendo esse bom trabalho de explicitar a tua reflexão e o teu olhar sobre o dito”), isto possa ter aliviado o sentido de urgência das alterações.

Algo parecido acontece na resposta do comentário 67, já citado no Quadro 41: “Não sei se vale a pena entrar nisso, acho que não contribui muito para o trabalho e não modifica a compreensão que se tem do conceito, eu tiraria”. A anotação examina uma nota de rodapé, inserida por Sofia, sobre a evolução do conceito de formação discursiva na teoria pecheuxtiana. Também nesse caso, a sugestão de Flávia não é seguida e a nota permanece na versão final da dissertação; talvez porque a nota de rodapé não apresente, de fato, um problema conceitual, um equívoco teórico. Ainda que Flávia comente que ela própria tiraria o trecho, seu comentário não assume um acento proibitivo, o que talvez explique a escolha de Sofia por mantê-lo.

Dentre os casos que apresentam uma réplica semelhante, um último exemplo que gostaríamos de resgatar diz respeito a uma sugestão feita não por Flávia, mas por H., membro tanto da banca de qualificação quanto de defesa de Sofia. Tomamos conhecimento de sua resposta à sugestão do professor através de uma anotação inserida pela própria mestranda na versão n.8 da dissertação. Nela pode-se ler:

Quadro 55 - Dissertação versão n.8; comentário da própria orientanda

Esse trecho do trabalho foi questionado pelo professor H. por tratar de cultura, no entanto, eu acredito que essa elucidação ajuda a entender até mesmo a importância dos meios digitais dos quais eu retirei o *corpus* deste trabalho.

(Fonte: O Autor, 2018)

Essa explicação remete à menção feita pela orientanda ao trabalho de Harold Innis sobre tecnologia e cultura. Como ela mesma explica à Flávia, havia uma sugestão feita por H. para que se retirasse essa referência: “Esse trecho do trabalho foi questionado pelo professor H. por tratar de cultura”. Temos visto a importância desse olhar externo à orientação, que representa a própria comunidade acadêmica e a validação do trabalho realizado. Ainda assim, Sofia assume a permanência do trecho como parte do projeto que está sendo construído (“ajuda a entender até mesmo a importância dos meios digitais dos quais eu retirei o *corpus* deste trabalho”) e do qual se apropria cada vez mais, sendo, portanto, mantido até a versão final. Percebemos, nesse caso específico, a razão das decisões de Sofia, evidenciada pela forma através da qual ela se movimenta em sua escritura do texto, assumindo sua responsabilidade autoral, disposta, inclusive, a aceitar ou recusar a palavra do outro, e não atendo-se, apenas, a assimilá-la sem uma prévia reflexão.

6.5 OS SENTIDOS DO PROCEDER RESPONSÁVEL QUE MOVE OS SUJEITOS

Seguindo a ideia de que podemos examinar o fenômeno de orientação a partir da noção de espaço, observamos os movimentos que cada participante faz a partir do lugar que ocupa, do seu campo de ação (HEIDEGGER, 2012a), atribuindo uma ideia de acabamento ao trabalho e oferecendo seu olhar exotópico ao outro, com vistas a uma construção participativa. Toda essa dinâmica submete-se ao histórico, às normas, valores e competências envolvidos no trabalho de orientação acadêmica, visto como atividade humana em situação real. Ainda assim, percebemos que os usos que os sujeitos fazem de si vão além do cumprimento de um protocolo, pois dizem respeito a uma experiência singular, vinculada às possibilidades do ser. Cabe, então, a pergunta: qual a força que move os sujeitos em direção um ao outro e que, eventualmente, é capaz de promover uma relação propícia ao encontro e à abertura, como é o caso da orientação que estamos acompanhando? Esse questionamento evoca os sentidos da responsabilidade, o que nos leva a Bakhtin (1997):

Um proceder responsável é justamente um ato baseado no reconhecimento da singularidade de nosso dever ser. (...) Só o não álibi do ser transforma uma possibilidade vazia em um proceder efetivamente responsável (por relacioná-lo com nosso próprio eu, admitido como ativo). Este vivo feito do ato primordial, que funda pela primeira vez um proceder responsável, com sua gravidade real, sua obrigatoriedade, é fundamento da vida enquanto ato ético, posto que ser realmente na vida quer dizer proceder, não ser indiferente perante a totalidade única. (BAKHTIN, 1997, p.49, 50)

Na citação acima, Bakhtin (1997) traz à tona conceitos importantes que já citamos nos capítulos anteriores, como o proceder responsável, o dever ser, o não álibi, o ato ético, todos voltados para o ser enquanto acontecer em sua unidade concreta. O acontecimento do qual orientadora e orientanda participam é o próprio pensar, ação intrínseca à atividade de pesquisa. A orientação acadêmica é, assim, o espaço para que cada uma exponha e se responsabilize pelo seu pensamento, visto como uma manifestação ativa, um ato ético. Vê-se que não estamos falando puramente do pensamento racional ou teórico, mas do pensamento performativo, que remete ao eu ativo (BAKHTIN, 1997). Quando falamos de um eu que assume o pensamento participativo e põe sua assinatura no ato, ele está se comprometendo com um dever ser, transformando a “verdade teórica” (as regras, o conhecimento, a ciência, a lei etc.) em um dever para si, que o obriga ao compromisso ético. Entende-se essa obrigação no seguinte sentido: do lugar único que ocupo no mundo, só eu posso pensar e dizer isto que digo, pois ninguém mais poderá ver do ponto em que vejo. Por mais que não se queira, isso gera uma responsabilidade à qual cada um tem que responder. Faraco (2011) sugere que essa proposta de que ‘eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real’ foi a utopia da filosofia primeira de Bakhtin (1997), mas abandonada no decorrer de sua obra.

O proceder responsável de Sofia é demonstrado quando ela, assumindo seu papel de orientanda, compromete-se com o que precisa ser feito. Para observar suas ações, voltamos às sessões de orientação, quando podemos ouvir seus enunciados:

Quadro 56 - Trechos da Orientação 1

- | | |
|---|--|
| 2 | S: A gente tinha acertado, não foi, pra <u>recortar o corpus</u> |
| 3 | F: tá |
| 4 | S: e pra pensar nas entradas, né, nas temáticas e depois ver como isso aflora na questão |
| 5 | linguística, né, como é que isso acontece |
| 6 | F: tá, isso |
| 7 | S: aí eu pensei um pouco <u>descrever a metodologia</u> mesmo, o percurso, sabe, mas eu também fiz |
| 8 | esse trabalho com o <u>corpus</u> |

9	F: tá
10	S: <u>porque eu tava meio receosa com essa questão metodológica, sabe? É complicado né, você</u>
11	<u>fazer o passo a passo, então eu tentei fazer de acordo com o que eu vinha pensando e fazendo,</u>
12	<u>né?</u> (...)
584	F: e aí eu te disse pra <u>procurar aquele texto do Pêcheux</u> sobre as relativas, né, você chegou a
585	procurar?
586	S: procurei, encontrei

(Fonte: O Autor, 2018)

Nos trechos do Quadro 56, Sofia traz o retorno de tarefas que haviam sido acordadas em orientações anteriores: “recortar o *corpus*” (linha 2), “procurar aquele texto do Pêcheux” (linha 584). Além disso, relata a iniciativa de “descrever a metodologia” (linha 7), circulando entre as competências de formação teórica e de vivência prática na construção da dissertação. Ainda que Flávia a incentive, estabeleça alguns afazeres, cobre sua realização, só Sofia pode, de fato, levar a cabo essa empreitada, pois este é um compromisso assumido com ela mesma. A dinâmica das sessões de orientação, inclusive, baseia-se nesse fluxo: Sofia apresenta o que fez e Flávia aponta ações e caminhos para seguir adiante ou refazer o percurso. As tomadas de decisão são ainda tímidas na primeira sessão de orientação que gravamos, mas a orientanda não se exime de fazê-las e assume o risco: “porque eu tava meio receosa com essa questão metodológica, sabe? É complicado né, você fazer o passo a passo, então eu tentei fazer de acordo com o que eu vinha pensando e fazendo” (linhas 10 e 11). Flávia, por sua vez, incentiva que Sofia siga expondo suas ideias, como na passagem abaixo:

Quadro 57 - Trecho da Orientação 1

150	F essa definição pra mim né, <u>mídia tradicional, mídia alternativa</u> ela é <u>bem complexa, difícil de</u>
151	<u>defender</u> . Agora, se você vai escolher trabalhar com ela, tem que dizer nesse trabalho o quê que
152	você tá chamando de alternativo, quê que você tá chamando de tradicional, né?
153	S: uhum
154	F: feito isso direitinho, sendo convincente, mostrando, aí eu acho que ok manter a divisão, né?
155	F certo
156	F: se não talvez o melhor seja a gente pensar em <u>dois órgãos de imprensa</u>
157	S certo
158	F: só, <u>sem recorrer ao tradicional-alternativo</u> , né?

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia dá a entender que prefere designar as revistas do *corpus* simplesmente como “dois órgãos de imprensa” (linha 156), enquanto Sofia separa “mídia tradicional” de “mídia alternativa” (linha 150). Já vimos que, mesmo sendo uma definição “bem complexa, difícil de defender” (linhas 150, 151), ao final da pesquisa a distinção manteve-se e a própria orientadora passou a adotá-la, a partir de uma discussão teórica sólida e convincente empreendida pela mestrand. Vemos esse caso como um exemplo de abertura para a ação da orientanda, para sua palavra, o que significa também colocar sua assinatura na pesquisa. Talvez fosse mais simples e seguro seguir a sugestão da orientadora, “sem recorrer ao tradicional-alternativo” (linha 158), mas a denominação proposta era uma forma de perceber a situação que acompanhava Sofia desde a primeira versão da dissertação. Escrever, nesse caso, vai além da comprovação de um fenômeno que está fora do sujeito, mas segue a premissa de que toda criação é um ato ético, em que está em jogo a proposta de compreensão e de conhecimento do mundo sob a perspectiva da orientanda. Sofia percebe essa responsabilidade, como se pode observar no trecho abaixo:

Quadro 58 - Trecho da Orientação 1

457	F: é muito importante nesse momento você conseguir me trazer pra o <i>corpus</i> as discussões
458	teóricas que tu fizeste, né? e aí trabalhar esse <i>corpus</i> a partir dessas discussões teóricas.
459	S: e é a parte, assim, mais complexa, <u>porque é a parte que a gente vai mesmo escrever</u>
460	F exatamente. <u>É você se colocando a partir da leitura da teoria</u> , a partir desse olhar construído
461	sobre o <i>corpus</i> .

(Fonte: O Autor, 2018)

A mestrand já escreve há meses sua dissertação, haja vista que essa sessão de orientação foi gravada logo depois da qualificação. Mas ainda assim afirma que a próxima etapa é a mais complexa, “porque é a parte que a gente vai mesmo escrever” (linha 459). Até ali a revisão bibliográfica revelara sua competência de leitura e compreensão teórica, mas não havia sido espaço para interpretação do fenômeno em estudo. Flávia entende sua expectativa, “é você se colocando a partir da leitura da teoria” (linha 460), já que na apreciação do *corpus* é que a orientanda vai expor-se como analista do discurso. Ao apresentar sua interpretação, ela lança-se nas relações dialógicas que seu texto irá desencadear, assumindo-se como pesquisadora que tem algo a dizer, como mais um centro irradiador de responsabilidade no meio acadêmico.

A própria percepção que Sofia tem sobre seu papel de orientanda gira em torno dessa tomada de responsabilidades, como já vimos em trecho de entrevista transcrito no Quadro 12. Perguntada naquele momento sobre quais eram as características principais que o orientando deveria apresentar para o bom andamento da atividade, ela destacou:

- “Não esperar demais do orientador é o ponto-chave. Porque a pesquisa é sua. Ele tá lá pra orientar, né, como o nome diz, mas a pesquisa ela tem que ser sua, então as motivações são suas, o questionamento tem que ser seu”;
- “Disciplina com prazos é outro ponto-chave”;
- “E leitura, ler muito, né? (..) ler e ler textos fundantes, né? Você não pode querer fazer uma pesquisa de mestrado, uma dissertação, em cima de artigos, né? Então é ter, assim, ter a consciência de que você precisa ir lá na teoria, pesada, densa, questionar, não só acreditar em tudo que tá lá, né?”.

Sofia fala em “motivações” do orientando e em “ter consciência”, manifestações do proceder responsável que move o eu ativo, que prioriza a autonomia no processo de formação por meio da disciplina com os prazos e do compromisso com o entendimento teórico. A emergência da singularidade evoca, dessa forma, o dever-ser.

Retomando o Quadro 12, destacamos uma outra passagem que se revela pertinente aos sentidos da responsabilidade nessa relação orientador-orientando. Nas palavras de Sofia: “o orientador, ele não tem obrigação nenhuma de dar respostas às perguntas que ele [o orientando] tem”, o que nos leva a pensar no proceder responsável da orientadora. No que diz respeito à Flávia, temos visto que seu agir ético a move em direção à pesquisa e às necessidades de Sofia, oferecendo-lhe a contribuição do gesto exotópico de leitura. Ainda que o ato de orientar se assente sobre um vazio de normas prescritivas, Flávia assume diversas responsabilidades, apesar de ‘não ter nenhuma obrigação de dar respostas às perguntas do orientando’, no dizer de Sofia. Para Flávia, pelo contrário, várias são as tarefas que estão sob o seu encargo: “os encontros de orientação em si”, “leituras dirigidas”, “questões mais burocráticas”, “orientação da participação desse aluno em eventos”, “trazer os alunos para as reuniões de pesquisa mais gerais”, “revisão do texto, do trabalho efetivo do aluno”, “a orientação do aluno na realização das disciplinas” (Quadro 9). Ainda que essas tarefas não estejam postas como normas prescritas e nem mesmo estejam entre as expectativas da orientanda, de alguma forma foram assumidas pela orientadora. Entendemos essa postura a

partir dos valores que os sujeitos demonstraram ter ao longo das análises, e que envolvem o exercício de suas singularidades. Além disso, a própria Flávia já havia, em passagem da entrevista (Quadro 49), revelado outro elemento que impulsiona seu proceder ativo: “é muito importante que (...) o orientando entenda, né, que a gente assina esse trabalho com ele, quer dizer, a gente está dando respaldo a essa produção”. Ao perceber-se parte do trabalho de Sofia, e não alheia à pesquisa, a orientadora imprime também sua própria assinatura no trabalho da orientanda, em sua ação ética e responsável, ou seja, no reconhecimento do dever ser que impulsiona o sujeito a tomar parte, a assumir-se como eu ativo.

O resultado dessa atitude vê-se em dois comentários de Sofia, registrados em sessão de orientação e em entrevista, respectivamente:

Quadro 59 - Trecho da Orientação 1

345	S: eu não sei como é que a senhora sabe tanta coisa desse trabalho, sabe mais do que eu (risos),
346	de tanta leitura, tanta coisa
347	F: (risos) é que a gente vai lendo, vai tentando recuperar, né? Mas assim, quê que a gente vai
348	fazer, tô aqui com as minhas anotações das qualificações de vocês

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 60 - Trecho da Entrevista com Sofia

489	Então na qualificação ela sabia o meu trabalho por inteiro, sabe? Que até H. às vezes dizia
490	assim, “nossa, eu não sei como é que você consegue ter esse domínio no trabalho dela”, porque
491	parecia que o trabalho era dela, entendeu?

(Fonte: O Autor, 2018)

Os trechos recortados acima são momentos diferentes que retomam a mesma questão: Flávia conhece profundamente a pesquisa que orienta, o que lhe permite transitar com muita familiaridade pelo texto de Sofia. Nesse caso, a posição exotópica que ela assume, como leitora externa, toma sentidos bastante peculiares, no limite tênue entre o “de dentro” e o “de fora”. Isso traz à memória que um dos modos de dizer mais recorrentes nos comentários de Flávia é a primeira pessoa do plural: “podemos trabalhar um pouco mais aqui” (Quadro 39), “podemos melhorar um pouco isso” (Quadro 30). Por outro lado, é importante pensar se, numa relação de orientação acadêmica, essa familiaridade pode resvalar para um sentido de controle do orientador, tornando o orientando uma espécie de duplo. Já vimos que não é o caso dessa experiência, fortemente pautada pela escuta à palavra da orientanda e pela abertura de espaços para sua voz.

Nossa interpretação dessa intimidade que Flávia trava com o texto de Sofia aponta para a ideia de cuidado, já discutida anteriormente como um valor pessoal, mas que reaparece aqui como um conceito, *sorge* (*care*, em inglês), desenvolvido por Heidegger em *Ser e Tempo* (2012a). De modo bastante resumido, pode-se dizer que o cuidado é abordado nessa obra de três formas: o primeiro é o cuidado do ser com relação a si mesmo. Isso acontece quando o ser suspende o contato com o mundo externo e com o que já está posto, volta-se para si mesmo e se enxerga no seu vir-a-ser, com o modo da possibilidade. Esse cuidado está na base do pensamento autêntico, que pergunta de si para si o que virá no poder-ser. Geralmente esse questionamento vem marcado pela angústia¹⁸, que desestabiliza o Impessoal em prol do ser-aí; é a vivência do cuidado, no seu sentido mais forte e originário, o cuidado como ser do ser-aí. Por outro lado, Heidegger (2012a) expõe o cuidado vivenciado na cotidianidade, um cuidado impróprio, se pensado em comparação ao cuidado autêntico, mas ainda assim traço fundamental do ser. Esse cuidado cotidiano divide-se em dois: ocupação e preocupação. O primeiro diz respeito ao cuidado dispensado aos outros entes do mundo, ou seja, aos utensílios que circundam o ser e dos quais este se ocupa, de acordo com suas funcionalidades; esse é o cuidado que marca o ser-em, o ser que está no mundo, lançado, e vivencia a mundanidade. O segundo é o cuidado que se revela como preocupação, também traduzido como solicitude, e refere-se ao ser entre outros seres; é a dimensão do ser-com, da coexistência. Essa solicitude para com o outro pode realizar-se de diversas formas, indo desde a indiferença até o amor. Mesmo a indiferença ao próximo, entretanto, não se confunde com a ocupação que se dispensa aos utensílios, porque está em jogo, naquela relação, um outro ser-aí. Assim sendo, o pensamento heideggeriano volta-se, sempre, ao questionamento ético.

Percebe-se que os três modos de cuidado inter-relacionam-se, e nenhum pode ser excluído da estrutura que sustenta o ser-aí. Decorrente disso, tem-se que, se o cuidado não se manifesta no patamar ontológico (no vir-a-ser, no ser-em e no ser-com), permanece no sentido mais ordinário, que, no nível ôntico¹⁹, não expande a compreensão de si mesmo, do mundo, nem dos outros.

Essa abordagem do cuidado vem ao encontro do sentido do proceder responsável, tal como apresentado por Bakhtin em *Por uma Filosofia do Ato* (1997), e ajuda-nos a pensar na

¹⁸ No capítulo 4, já havíamos nos referido ao sentido de angústia para Heidegger. Em *Ser e Tempo* (2012a), o filósofo argumenta que é a angústia que retira o ser da medianidade do cotidiano, do Impessoal, para colocá-lo frente a si mesmo. Enquanto o Impessoal não procura quebrar paradigmas, a angústia, em um nível ontológico, pode ser a escolha, a experimentação das possibilidades do ser-aí.

¹⁹ Lembramos que o nível *ôntico* de percepção dos fenômenos está para o *ente*, assim como o ontológico está para o ser, no sentido que Heidegger (2012a) usa esses termos.

relação da orientação que analisamos. Além do fato de ter seu nome no trabalho da orientanda, no caso de Flávia, e além do fato de ter o título de mestre, no caso de Sofia, o que move, por fim, orientadora e orientanda?

A empreitada de Sofia, no curso de Mestrado, da forma como a acompanhamos, sugere uma escolha feita pelo cuidado de si, que expõe o ser ao risco da possibilidade, seguindo a ideia de que o *Dasein* é projeto e potência. Ao enfrentar os desdobramentos de sua opção pelo Mestrado, Sofia depara-se com dificuldades, desestabiliza-se, recua, segue adiante, elabora seu pensamento, buscando alcançar os objetivos que ela mesma estabeleceu para si. O cuidado secundário que estabelece com suas ocupações (com os entes – livros, dissertação) e preocupações (com os seres – professores, orientadora) decorre da decisão primeira que tomou para consigo.

Da mesma forma, a ideia de cuidado leva-nos a observar as ações de Flávia como desdobramento de sua singularidade, um compromisso assumido primeiramente frente ao seu próprio ser, fruto de um questionamento que leva o sujeito a fazer suas escolhas, baseadas nos seus valores e prioridades. Certamente, nem toda ocupação humana é fruto de um questionamento anterior e interior sobre as possibilidades do ser-aí. No entanto, é nesse ponto que, para Heidegger (2012a), está a abertura do sujeito para o ser, o que nos distingue dos outros entes. Compreende-se, assim, que o cuidado de Flávia para consigo envolve uma proposta de como presentificar-se como professora e orientadora que quer ‘produzir inquietações nos alunos’ (Quadro 10). Desse proceder derivam modos de ocupar-se com os objetos a sua volta (inclusive a dissertação de Sofia, que conhece muito bem) e de preocupar-se com os outros (a própria Sofia), como se vê no trecho abaixo:

Quadro 61 - Trecho da Orientação 3

240	F: Eu gostaria, Sofia, de uma versão impressa pra só na banca ir anotando as coisas pra ti,
241	porque daí eu te ajudo também a fazer as anotações e <u>recolher as recomendações</u> , tá?
242	S: ótimo, professora, ótimo.

(Fonte: O Autor, 2018)

Esse pedido de Flávia diz respeito à defesa da dissertação de Sofia perante a banca examinadora. Ao invés de dar seu trabalho por terminado, ela propõe ajudar a orientanda a “recolher as recomendações” (linha 241) feitas pelos professores, para facilitar o trabalho de ajuste final do texto. Percebe-se, então, que o sentido de cuidado primordial dialoga com o

“fundamento da vida enquanto ato ético, posto que ser realmente na vida quer dizer proceder”, no dizer de Bakhtin (1997, p.49).

6.6 OS SENTIDOS DO ENCONTRO: ENTRELAÇANDO DISCURSOS

Tendo em vista que o sujeito bakhtiniano é constituído na relação dialógica com o outro, mantivemos nosso enfoque sobre os sentidos construídos ao longo das interações entre as participantes, observando seus enunciados vinculados às práticas sociais de orientação acadêmica. Passamos agora a analisar as formas como esses enunciados, que representam as palavras do sujeito e as dos outros, encontram-se, afastam-se e combinam-se, concorrendo para a história da consciência ideológica individual (BAKHTIN, 1988).

Já havíamos destacado o fato de que a exotopia, ainda que marque qualquer diálogo, ilumina de modo especial a reflexão sobre a atividade de orientação acadêmica. Isso porque há, na orientação, o pressuposto de que o outro vai analisar minha fala, e rejeitar esse olhar externo seria abrir mão da formação como pesquisador junto a uma comunidade acadêmica. Seguindo essa ideia, podemos pensar nos movimentos de entrelaçamento de discursos, discutidos por Bakhtin em diversas obras através de conceitos como dialogismo, heteroglossia, plurilinguismo e polifonia. Essas noções manifestam-se de diferentes formas nos fenômenos da linguagem, mas, de modo geral, evidenciam a premissa da alteridade na constituição do sujeito e de sua palavra, de modo que é impossível achar uma enunciação livre das ressonâncias dos já-ditos. Considerando a natureza da atividade de orientação acadêmica, entendida como espaço de transformação, pensar na teia composta pelas vozes que entram na cena enunciativa é pensar no próprio processo de formação da mestrandia. Nesse sentido, analisamos os processos de assimilação das palavras de outrem no discurso da orientanda, procurando acompanhar os caminhos de sua transformação, os fios discursivos que concorrem para a consolidação de sua voz no espaço da Academia.

Já vimos que, para Bakhtin (1988), a palavra, em todos os caminhos até o objeto, em todas as direções, encontra-se com os discursos de outrem e não pode deixar de participar, com eles, de uma interação viva e tensa. Em *Questões de estética e literatura* a abordagem sobre o encontro dialógico das vozes volta-se para o mundo extraliterário, de modo que, nesse caso, a presença da palavra do outro diz respeito às “bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e (de) nosso comportamento” (BAKHTIN, 1988, p. 142). Retoma-se aqui a noção de ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade

social e natural que sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sîgnicas” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1998, p.40). O encontro com o outro, é, portanto, um encontro entre consciências, com interpretações diversas da realidade social e natural que lhes cercam. A partir dessa premissa, Bakhtin (1988) propõe dois tipos de palavras alheias, das quais já falamos no capítulo 3: a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva.

A palavra de autoridade é exterior ao sujeito e se apresenta como a verdade, por isso não abre espaço para questionamento; está impregnada de reconhecimento social e pode ser de ordem acadêmico-científica, religiosa, política, moral, etc. Nessas esferas, Bakhtin (1988) indica que ela pode encarnar conteúdos diferentes, evidenciando valores como autoritarismo, tradicionalismo, universalismo ou oficialismo. Já o discurso internamente persuasivo não emana de um lugar de autoridade, pois diz respeito à palavra que é nossa, como também à que é do outro, e nesse processo ambas podem se misturar, se reorganizar, se ressignificar em novos contextos, pois têm um caráter contemporâneo e criativo.

Essa abordagem observa os movimentos de sentido, de reprodução e de construção discursivas, e por isso mesmo aponta para a complexidade do processo de repetição, reconhecimento e reacentuação da palavra alheia, fazendo com que discurso de autoridade e internamente persuasivo muitas vezes se alternem. Especificamente na análise da orientação acadêmica, algumas questões surgem: Como se apresenta o discurso da orientadora nessa atividade, e que valores veicula, levando em conta, inclusive, que representa a Ciência e a Academia? Como a orientanda assimila (ou rejeita) essa palavra, constituindo seu próprio discurso? Que outras vozes sociais atravessam sua palavra, pelo menos de modo explícito, na construção da dissertação?

6.6.1 Orientadora e orientanda: resolvendo questões de assimetria

A escrita da dissertação é um ato solitário, o que, inclusive, foi motivo de angústia para Sofia, como relatado em entrevista no Quadro 12: “você em casa vive se sabotando, sempre aparece alguma coisa pra fazer”. Não é, no entanto, um ato monológico; tanto a natureza do gênero dissertação quanto a atividade de orientação colocam a orientanda na encruzilhada com outras vozes, evidenciando o dialogismo interlocutivo e interdiscursivo nas interações que vivencia. A relação com a orientadora instaura o diálogo mais explícito desse

processo, que alimenta a abertura do pensamento pela consolidação de um olhar externo, aquele que traz o confronto e a concordância. Essa presença demonstrou ser importante na gestão da escrita de Sofia, como desabafou no final de uma das orientações: “S: tô me sentindo melhor/ F: ótimo, se quiser vir toda semana só pra se sentir melhor (risos)” (Quadro 20).

Já observamos vários aspectos dessa relação, o que nos faz conhecer um pouco dos valores vivenciados pelas participantes e ajuda a perceber como se dá a assimilação da palavra de Flávia no texto de Sofia. No início dessa pesquisa imaginávamos que o discurso da orientadora naturalmente representaria a autoridade, e que restaria à orientanda duas opções: seguir essa palavra, reproduzindo um saber já consolidado, ou construir novos saberes, se houvesse espaço para isso. Ao longo das observações e análises, percebemos que não se trata de uma escolha, mas de um processo múltiplo e dialógico.

De certo modo, sim, a palavra de Flávia evoca um discurso oficial, especialmente quando veicula uma palavra que também não é a dela, mas é a dos teóricos que ela própria reconhece como palavra de autoridade. Por outro lado, está na sua palavra o caráter aberto do discurso interno, capaz de se misturar, se reorganizar, se resignificar em novos contextos. Antes de examinar esses momentos de sua fala, cabe compreender um pouco sobre a relação assimétrica que permeia a atividade de orientação acadêmica, ou seja, os modos como os sujeitos se encontram no exercício deste trabalho.

Já vimos que orientador e orientando de Mestrado são papéis sociais instituídos pela cultura da Academia, de modo geral, e validados pelo Programa de Pós-Graduação em que se inserem esses sujeitos. Tradicionalmente a atividade de orientação remete a uma relação hierárquica, assimétrica. Leite Filho & Martins (2006), por exemplo, em pesquisa sobre o relacionamento entre orientadores e orientandos da área de Contabilidade, apontam a noção de *autocracia* como uma marca presente, retomando inclusive outros autores, de outras áreas, que confirmam essa leitura²⁰. Se pensarmos nos sentidos do termo *autocracia*, temos a ideia do governo de um só, um ditador (orientador?) que detém o poder sobre o orientando e seu trabalho. Não faltarão exemplos empíricos de situações como essa na vivência de qualquer acadêmico, demonstrando que a estrutura na qual se inserem permite ou ainda tolera esse tipo de relação. Provavelmente o peso da tradição científica e a ideia da Universidade como lugar para poucos, e mais ainda quando se trata da Pós-Graduação, reforcem esse estereótipo.

²⁰ Por exemplo, Severino (2002), Luna (1983), Moses (1984), Brown e Adkins (1998), Piccinin (2003) e Warde (1997), todos citados em Leite Filho & Martins (2006, p.103).

Por outro lado, cabe lembrar que a assimetria é um aspecto inerente ao diálogo, já que o encontro de singularidades supõe o encontro de diferentes. Nesse sentido, a orientação acadêmica pode tirar proveito dessa diferença, sendo o olhar exotópico uma das mais importantes contribuições na trajetória do mestrando. Essa leitura, que segue os caminhos da singularidade e da alteridade na formação do sujeito, coloca a situação em outra perspectiva, como uma alternativa à relação autocrática, mas mantém a questão sobre como orientadora e orientanda lidam com essa assimetria, como Flávia e Sofia afastam-se e aproximam-se em seus enunciados.

Na superfície do discurso, o primeiro ponto que podemos observar são as formas de tratamento empregadas, que aparecem em trechos como o do Quadro 59:

Quadro 59: Trecho da Orientação 1

345	S: eu não sei como é que <u>a senhora</u> sabe tanta coisa desse trabalho, sabe mais do que eu (risos),
346	de tanta leitura, tanta coisa.
347	F: (risos) é que a gente vai lendo, vai tentando recuperar, né? Mas assim, quê que a gente vai
348	fazer, tô aqui com as minhas anotações <u>das qualificações de vocês</u> .

(Fonte: O Autor, 2018)

Sofia trata Flávia como “a senhora” (linha 345), enquanto esta última chama as orientandas de “vocês” (linha 348). Mas essa formalidade é muito sutil e não engessa o diálogo, pois ambas parecem muito à vontade ao longo das orientações gravadas e demonstram ter um convívio amistoso, como na linha 385 do quadro abaixo:

Quadro 62 - Trecho da Orientação 1

384	F: pra isso então a gente tem que ter as dissertações prontinhas no máximo no dia 5 de
385	fevereiro, que é véspera de carnaval. <u>Aí vai todo mundo pular carnaval feliz</u>
386	S: pronto (risos)

(Fonte: O Autor, 2018)

Observando o tipo de relação que se estabelece entre Sofia e Flávia, podemos voltar à pesquisa de Leite Filho & Martins (2006), que fala sobre a autocracia na orientação acadêmica. Nesse trabalho, os autores também identificaram que, no processo de escolha dos pares, orientadores valorizaram características técnicas dos orientandos, enquanto estes últimos enfatizaram o perfil afetivo e pessoal dos docentes. Os autores verificaram, no geral, que muitos problemas surgidos durante a construção do trabalho estariam ligados à relação entre esses dois personagens. Sendo assim, ainda que questões interpessoais costumem ficar

de fora das demandas centrais da orientação acadêmica, elas são incontornáveis, como já vimos na análise ergológica da atividade. Assim como os orientandos da pesquisa citada, Sofia destacou, em entrevista, o perfil afetivo e pessoal da sua orientadora, reforçando como esse traço é importante na experiência do mestrando:

Quadro 63 - Trecho da entrevista com Sofia

620 S: Flávia é muito humana.
 625 (...) Nunca, nunca teve essa imposição, sabe, “eu sou a orientadora, eu estou aqui e vocês estão
 626 aqui” [põe as mãos na horizontal, uma acima da outra]. Eu acho que a gente sempre, ela foi
 627 sempre muito humana com a gente. Até falando do quanto que ela não gosta, sabe, desses
 628 climas de disputa e tudo mais. E sempre pensando na melhora do... sempre pensando no
 629 ensino, eu acho que isso é dela. Eu acho que se esse ambiente não conseguiu tirar, ninguém
 630 mais vai tirar, sabe? Que é essa preocupação com a educação como ela tem que ser feita. Então,
 631 ela... não é pra construção de conhecimentos conjuntos? Então vamos fazer isso. Eu sinto
 632 muito isso nela.

(Fonte: O Autor, 2018)

Na entrevista, Sofia reconhece que o comportamento acessível e colaborativo de Flávia não é regra na Academia, pelo contrário, vai de encontro com os “climas de disputa” (linha 628) característicos de um ambiente competitivo. A orientanda avalia que o que motiva a orientadora é a “preocupação com a educação” (linha 630) e com a “construção de conhecimentos conjuntos” (linha 631); nós acrescentaríamos a noção de cuidado, como já discutimos com base em Heidegger (2012a), que a leva a considerar as necessidades do outro como parte de um compromisso assumido para consigo. Destacamos esse trecho, entretanto, principalmente pela indicação de Sofia sobre os sentidos da assimetria tal qual ela é experimentada nessa relação: “Nunca, nunca teve essa imposição, sabe, ‘eu sou a orientadora, eu estou aqui e vocês estão aqui’ [põe as mãos na horizontal, uma acima da outra]. (...) ela foi sempre muito humana com a gente” (linhas 625-627). A Universidade, como já comentamos, é o espaço para o discurso da Ciência, que se avizinha, em muitos momentos, do discurso “da verdade” e de todo o reconhecimento social que a ele está atrelado. Bakhtin (1988) aponta, por exemplo, para a palavra acadêmico-científica – junto da religiosa, política etc –, como esfera propícia a valores como autoritarismo e tradicionalismo. Isso porque, ao representar o discurso de autoridade, ela não se mistura ou se ressignifica facilmente, o que explica o sentido de autocracia projetado em muitas atividades de orientação. Como Sofia percebe que Flávia não veicula dessa forma sua palavra, desfaz-se o sentido de imposição, simbolizado pelo gesto das mãos que compõe seu enunciado.

A assimetria aqui é vivenciada, portanto, no viés do encontro de singularidades; mas permanece questão: como se apresenta o discurso da orientadora nessa atividade? Podemos pensar agora nas duas situações que já tínhamos indicado: os momentos em que Flávia veicula um discurso teórico que ela própria reconhece como de autoridade, e os momentos em que apresenta a palavra que é sua. Em ambos os casos, analisaremos como essa palavra concorre na formação do seu discurso.

6.6.2 O discurso de autoridade

Sobre o discurso de autoridade, Bakhtin nos diz:

A palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária. (BAKHTIN, 1988, p.144).

Tendo em vista que a palavra de autoridade é exterior (e anterior) ao sujeito que a transmite, ela tem um sentido de acabamento, de rigidez, de modo que não se submete facilmente a modificações, questionamentos, nem se mistura livremente com a palavra do outro. O sujeito pode, entretanto, travar com ela uma atitude hostil ou fervorosa, reconhecê-la ou profaná-la. Nos comentários de Flávia e nas sessões de orientação, percebemos que, para ela, na atividade de orientação, um dos discursos assimilados e reconhecidos, considerado como fundante, é o arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa, especialmente de linha pecheuxiana. Essa filiação é compartilhada por Sofia, que já trabalhava com a mesma fundamentação teórica desde a graduação, conforme relatado em entrevista. Dessa forma, Flávia traz essa palavra para a orientação da dissertação, como se vê nos comentários abaixo:

Quadro 64 - Dissertação versão n.1; comentários 12, 53, 55

12) Vamos pensar melhor o texto desse parágrafo e, talvez, incorporar a fala de Gregolin, ainda como citação direta, mas já marcando um ponto de vista, ou seja, esse trabalho se alinha àqueles que pensam a mídia a partir desse lugar, porque já são muitos os que o fazem.

53) Tem 3 coisas em AAD 69 que acho que valem muito ser pontuadas: a definição de discurso, a noção de formações imaginárias e , com ela, a de condições de produção. Penso que antes de ir a 75 valeria uma menção, citação, referência ao texto de 69. Não precisa ser nada longo, mas que situe a tua leitura num *continuum* de textos, sem grandes saltos, já que tu não estás pensando em conceitos em especial, mas trabalhando o desenvolvimento da teoria.

55) Talvez fosse bom trazer, ainda que na nota, um trechinho do Pêcheux

(Fonte: O Autor, 2018)

Observa-se que o comentário 12 recomenda a referência a um texto da Prof^a Rosário Gregolin, na forma de “citação direta”. Para a orientadora, essa ação serviria para marcar um ponto de vista, alinhando a pesquisa de Sofia a um determinado paradigma teórico, junto a outros trabalhos que “pensam a mídia a partir desse lugar”, que lhe são anteriores. Há aí o reconhecimento de determinado discurso sobre a mídia, representado pela “fala de Gregolin”, que deveria ser incorporada à dissertação, ou seja, assimilada.

O comentário 53 aconselha a construção de um percurso teórico, acompanhando o desenvolvimento dos conceitos de discurso, formações imaginárias e condições de produção em Pêcheux. Do modo como a teoria se organiza, Flávia sugere que Sofia siga o “*continuum* de textos”, acatando a estrutura teórica tal qual ela se apresenta: o texto de 69, depois o de 75. Percebe-se, com isso, que se trata de uma palavra estabilizada, que não pode/deve ser reordenada, desconstruída. Uma indicação semelhante é desenvolvida na sessão de Orientação 2, quando Flávia explica a Sofia a necessidade de seguir uma sequência de textos-base:

Quadro 65 - Trecho da Orientação 2

138 F: eu acho que se vais partir desse questionamento do Pêcheux à ciência, tens que começar por
139 outro texto, Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia
140 social. Também acho pertinente retomar o Paul Henry no texto, né, que abre Por uma análise
141 automática do discurso – fundamentos teóricos. Por quê? Porque na verdade esses são os dois
142 textos em que tu vais encontrar mais referências a esse momento inicial da teoria do Pêcheux
143 pensando a ciência, tá? Depois vem o AD69, depois vem o Semântica e Discurso. Senão tu
144 atropela muito a teoria, vai parecer que o Semântica e discurso é o primeiro texto. Ele é o mais
145 importante, realmente, mas ele não é o primeiro.
146 S: certo

(Fonte: O Autor, 2018)

Flávia orienta que o encadeamento das obras não deve ser quebrado: Sofia deve começar a abordagem com “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais” (linha 139), depois o texto de Paul Henry “que abre ‘Por uma análise automática do discurso – fundamentos teóricos’” (linhas 140 e 141), em seguida o “AD69” (linha 143) e, por fim, “Semântica e Discurso” (linha 143). Desfazer essa série é atropelar muito a teoria, ela adverte; ainda que o último texto seja “o mais importante” (linhas 144 e 145), para chegar até ele é necessário respeitar todo o percurso.

Por fim, voltando ao Quadro 64, o último comentário, de número 55, recomenda a citação direta como forma de trazer novamente a palavra pecheuxtiana para a dissertação: “Talvez fosse bom trazer, ainda que na nota, um trechinho do Pêcheux”.

A relação que a orientadora trava com essa palavra alheia, que circula em torno da obra de Pêcheux, é certamente de reconhecimento e assimilação. Há uma indicação explícita de fazê-la presente, na forma de enunciados completos, por meio de citações, sem interferir na forma como ela se constitui, o que caracteriza a palavra de autoridade. Essa é uma marca da consciência ideológica individual de Flávia, lhe constitui, permeia seus enunciados e será transmitida à orientanda. Como já lembramos, Sofia segue a mesma linha de pesquisa desde a graduação, passando pela Especialização e chegando ao Mestrado sempre trabalhando com a Análise do Discurso Francesa. Já era de se esperar, portanto, que essa palavra de autoridade lhe fosse familiar, e mais, adotada como esteio no seu desenvolvimento acadêmico. Esse traço de sua formação já havia sido mencionado em entrevista, transcrita no Quadro 3, que reproduzimos novamente:

Quadro 3: Trecho de entrevista com Sofia

240	K: Foucault e Althusser tu já tinhas lido?
241	S: eu tinha lido principalmente Pêcheux, né? E Orlandi. Mas Althusser... as leituras mais
242	densas, porque até então a gente se baseia na graduação no que os outros falam sobre esses
243	<u>textos fundantes</u> , né? E aqui no mestrado eu tive que ir pra essa <u>base</u> . Então foi, alguns textos,
244	os mais densos de Pêcheux eu conheci aqui no mestrado. Pra tentar entender mais a fundo os
245	conceitos, né? Porque até então a gente fica meio que patinando na lama, porque são
246	conceitos... na análise do discurso uma das dificuldades grandes que eu tive é que são conceitos
247	que assim, por ela, essa área abranger outras áreas do conhecimento, né, traz a linguística, traz
248	o materialismo histórico de Karl Marx relido por Althusser, traz a psicanálise ,né, Freud relido
249	por Lacan. Então, assim, <u>é muita coisa, e cada conceito traz muito dessas áreas, então fica</u>
250	<u>muito difícil você apreender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com essa teoria</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Ao se debruçar sobre os “textos fundantes” (linha 243), Sofia considera que está formando sua “base”, (linhas 243). Isso inclui a leitura e assimilação de conceitos desenvolvidos por Pêcheux, Althusser, Marx, Freud, Lacan e faz parte da construção de sua competência teórica. Não é à toa que todas as indicações feitas por Flávia nos Quadros 64 e 65 foram executadas, pela orientanda, no corpo da dissertação, representando o reconhecimento dessa palavra como oficial dentro da sua área de pesquisa. Esse reconhecimento, entretanto, não é diretamente acompanhado pela apropriação, como ela relata no trecho do Quadro 3: “é muita coisa, e cada conceito traz muito dessas áreas, então fica

muito difícil você apreender e dizer que tem certo conforto em trabalhar com essa teoria” (linhas 249 e 250). É um processo contínuo de leitura e aproximação até que ela se sinta à vontade, confortável para enunciar esses conceitos de modo apropriado, sem “atropelar a teoria” (Quadro 65, linha 144). Podemos vislumbrar essa questão nos momentos em que Sofia hesita em usar termos mais marcados dentro do referencial teórico, é o que se vê nos trechos abaixo:

Quadro 66 - Trecho da Orientação 1

81	F: Porque tu disseste “não é decisivo para permissão ou exclusão de possíveis textos”?
82	S: (lê em silêncio o trecho apontado pela orientadora) <u>Por causa dos links, que trazem outros</u>
83	<u>textos, que fazem parte daquele, né, universo discurs..., universo não, não é a palavra, já é outro</u>
84	<u>termo, mas assim, eles colocam à disposição outros textos também com os quais eles</u>
85	<u>conversam na matéria escrita</u>
86	F: entendi. Então é preciso explicitar um pouco melhor isso
(...)	(...)
210	F: Então até agora na verdade, trabalhando com teu <i>corpus</i> essas foram as regularidades que tu
211	encontraste, né?
212	S: foi
213	F: então na revista Época tem uma concentração do trabalho sobre a figura de Dilma, é isso?
214	S: <u>É, ela como indivíduo mesmo, né, a figura, indivíduo também não é a palavra né?</u>
215	F: <u>É, mas é isso mesmo agora é individualizando ela como figura, como sujeito no mundo</u>
216	<u>mesmo, né?</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

No Quadro 66 há dois momentos de uma sessão de orientação em que Sofia ensaia o uso de determinados termos, mas volta atrás, provavelmente pensando se está se apropriando de modo correto dessa palavra. Nas linhas 82 a 84, ela tenta usar a expressão “universo discursivo” para responder à pergunta de Flávia: “[os *links*] trazem outros textos, que fazem parte daquele, né, universo discurs..., universo não, não é a palavra, já é outro termo”. Percebendo que essa expressão envolve um conceito específico, que ela não tem certeza se deve ser usado nessa circunstância, ela reformula o enunciado com termos menos marcados, no lugar de “universo discursivo”: “outros textos também *com os quais eles conversam* na matéria escrita” (linhas 84 e 85).

No mesmo encontro de orientação, mais à frente, outra pergunta de Flávia faz Sofia se aproximar da noção de “indivíduo”, que ela hesita em usar: “ela [Dilma] como indivíduo mesmo, né, a figura, indivíduo também não é a palavra né?” (linha 214), ao que Flávia ratifica, aprovando o uso do termo, aproximando-o da ideia de sujeito: “É, mas é isso mesmo agora é individualizando ela como figura, como sujeito no mundo mesmo” (linhas 215, 216).

Esse caminho lembra-nos da abordagem de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997) sobre o discurso citado, mais especificamente sobre as possibilidades do discurso indireto. Nesses casos, Voloshinov e Bakhtin identificam que o falante pode encarar a palavra do outro como um enunciado de autoridade e intocável, o que não permite uma livre interação: é o estilo linear. Já o estilo pictórico descreve uma tendência de romper as fronteiras em torno do discurso referido, enfatizando atitudes individuais ou sociais. Repetimos o exemplo de Lotman citado por Cunha (1992) para ilustrar essa diferença, pois se aproxima bastante do caso de Sofia: solicita-se a uma criança, que está ainda em processo de assimilação da linguagem, que reproduza a fala de um adulto. Se o texto for difícil para ela, por alguma razão, é possível que apenas memorize alguns trechos e os reproduza, enquanto tenderá a uma interação dialógica máxima entre os discursos quanto mais conhecido for o tema.

Assim, como no exemplo da criança, a formação de Sofia à época da sessão de orientação 1, não lhe deixava segura para incorporar o discurso de autoridade, ainda que seu texto, em formação, já trouxesse diversas citações. Na versão final da sua dissertação percebe-se que esse impasse é amenizado, e Sofia já usa os termos sem o incômodo inicial, como se lê no excerto abaixo, que inclui as noções de indivíduo e sujeito na abordagem de Pêcheux:

Quadro 67 - Trecho da dissertação versão final, p.62

Pêcheux, ao contrário de Bakhtin, entende que é através da categoria de sujeito que ideologia e discurso são interligados, através do processo complexo de interpelação do indivíduo em sujeito do discurso.

(Fonte: O Autor, 2018)

Nesse ponto, da dissertação final, pode-se dizer que seu discurso tomou novos contornos, a partir da progressiva assimilação da palavra de autoridade, processo fundamental na sua consciência ideológica individual.

6.6.3 O discurso internamente persuasivo

Ao contrário da palavra de autoridade, o discurso internamente persuasivo não tem uma natureza oficial, pois diz respeito à palavra que é nossa, como também à que é do outro, o que marca seu caráter contemporâneo e criativo. Logo, trata-se da palavra que é de Flávia,

assim como a que é de Sofia. Isso não quer dizer que estejam livres das ressonâncias do já-dito; não se trata, portanto, de achar a palavra que é original, mas da possibilidade de construção pessoal. Essa construção abre-se dialogicamente ao discurso interior e a outras vozes, encadeando a produção de novos sentidos. Percebemos que é esse movimento que predomina nos enunciados de Flávia: a apresentação do discurso que é seu, que se debruça sobre o de Sofia, se entrelaça a outras vozes, que pode, também, ser questionado, reformulado. Isso só é possível porque ele não se apresenta como palavra fechada, autocrática, o que tem a ver com a forma como os sujeitos lidam com a assimetria na relação de orientação acadêmica. O Quadro 68, abaixo, traz uma sequência de comentários feitos por Flávia sobre a versão 9 da dissertação, muitos dos quais já analisamos em seções anteriores. Trazemos esses exemplos novamente porque, vistos em conjunto, representam a tentativa constante da orientadora de promover a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo:

Quadro 68 - Dissertação versão n.9; comentários 14, 17- 23, 25

- 14) Eu super concordo, mas é um posicionamento teu, ou, na verdade, uma tomada de posição sobre a mídia. Talvez seja bom marcar isso, porque senão parece um consenso.
- 17) Sofia, ficou estranho isso, parece que foi só uma pausa e que as coisas não se tocam. Eu acho que o que tens que mostrar é como interpretas o que disseste e o que voltas a dizer a partir dos AIEs, ou seja, como a mídia, como um aparelho ideológico de estado, funciona no campo da ideologia, da reprodução da ideologia. Me parece muito presente isso no teu texto, mas aqui é o momento de dizer isso pra depois seguir, e dizer porque é preciso seguir.
- 18) Isso é Althusser na veia... tens que dizer.
- 19) Veja que interessante, o que é moral, o que são bons costumes, o que é a tranquilidade se define a partir de uma formação discursiva bastante limitada: aquela que responde aos interesses da coroa. Ou seja, se trata de um funcionamento ideológico marcado pelo atravessamento dos interesses de classe claramente expressos na forma de agir sobre a lei e com ela. Estou dizendo isso pra reforçar a questão de fazer a tua leitura de Althusser atravessar o que vem daqui pra frente.
- 20) Muito bom
- 21) Lembrei, lendo o teu trabalho, do caso da EBC e o ataque sofrido por ela nesse nosso desgoverno, justamente porque é o canal em que se consegue ver alguma coisa que destoe do tom comercial e direitista da imprensa.
- 22) Gostei muito disso
- 23) Acho que eu não acrescentaria parcialidade, não sei, parece que assim se diz que há possibilidade de não estar em um lugar. Acho que um “livre” entre aspas resolve a situação, o que tu achas?
- 25) E acho que tem mais, tem que se pensar nas mãos de quem está o Estado e seu aparelho, essa é a questão fundamental, talvez. Se o Estado está na mão da coroa, é ela quem diz o que pode e o que deve, se o Estado está na mão da Fiesp, como agora, quem é o Estado. Quando o PT assume o poder, precisa negociar com o aparelho, precisa negociar com as classes que sempre estiveram no controle do Estado para poder governar. Se paga um preço por isso. Se a TV é uma concessão pública, porque

nunca se nega concessão a esse braço da direita que é a Globo??? Por que ao fim e ao cabo o Estado é seu refém, no sentido de que outras classes podem tomar o poder mas não necessariamente conseguem promover mudanças efetivas no aparelho.

(Fonte: O Autor, 2018)

Como a palavra de Flávia não assume a formalidade da palavra de autoridade, apresenta-se de diferentes formas nesse bloco de comentários, no qual podemos identificar três momentos: a referência ao discurso teórico externo, a exposição de sua leitura particular dos fenômenos em estudo e a análise da palavra de Sofia.

O comentário 18: “Isso é Althusser na veia... tens que dizer” está na fronteira com a palavra de autoridade, no caso, com o referencial teórico de Althusser. O trecho se refere a uma análise feita por Sofia sobre imprensa brasileira e governo no século XIX, que abordou a questão da seguinte forma:

Quadro 69 - Trecho da dissertação versão n. 9, p.28

É possível nessa perspectiva entender o motivo pelo qual os periódicos que não atendiam às demandas do poder vigente (das classes dominantes) eram fortemente combatidos, entender por que jornais foram censurados, jornalistas espancados e tipografias fechadas. A forte repressão por parte do governo explica a vida curta da maioria dos periódicos contrários ao sistema político que detinha o poder do país.

(Fonte: O Autor, 2018)

Percebendo que a palavra de Sofia ressoa outros discursos nessa retomada histórica, Flávia recomenda à orientanda que evidencie o que pode ser creditado à Althusser, dentro desse enunciado, no caso, a interpretação das relações estabelecidas entre os aparelhos ideológicos e o Estado. Ainda que haja outras vozes circulando nesse trecho, como a da própria narrativa histórica, a de Althusser deve ficar explícita, por ser reconhecida como fundante na construção da pesquisa (“tens que dizer”, Quadro 68). Apesar disso, na versão final não houve nenhum acréscimo de citação, por parte da orientanda; talvez porque o autor já havia sido mencionado nos parágrafos anterior e posterior ao trecho, talvez porque a orientanda considerou a análise como uma construção sua, elaborada a partir de tudo o que vinha assimilando até ali.

Do lugar que Flávia ocupa também emerge sua palavra, explicitamente marcada pelo seu acento valorativo, e que aparece de duas formas no grupo do Quadro 68: o elogio e a sugestão de análise. Os comentários 20 e 22 são do primeiro tipo: “Muito bom”, “Gostei muito disso”, e indicam sua avaliação sobre o objeto, no caso, o trabalho da orientanda. Os de

número 19, 21 e 25 são interpretações suas sobre o fenômeno em estudo, que ela manifesta como traço de sua presença na atividade. Não se propõem exatamente a transformar a palavra de Sofia, mas a construir um diálogo com ela. Ouve-se, nos seus enunciados, reflexões sobre “o que é moral, o que são bons costumes, o que é a tranquilidade” (comentário 19, Quadro 68); depois uma crítica ao “caso da EBC [Empresa Brasileira de Comunicação] e o ataque sofrido por ela nesse nosso desgoverno” (comentário 21, Quadro 68); e, finalmente, uma leitura das relações entre mídia e poder, no Brasil, envolvendo instituições como a Fiesp, o PT e a Globo (comentário 25, Quadro 68). Já havíamos analisado esse tipo de comentário de Flávia, mas agora as observamos como espaço para a veiculação da palavra do sujeito, que, no contexto da orientação, irá encontrar-se com outras vozes, vozes essas que perpassam a atividade, a dissertação que está sendo produzida, e, finalmente, as consciências ideológicas individuais das próprias orientanda e orientadora.

Por fim, o conjunto do Quadro 68 traz também o comentário que de modo mais explícito encontra-se com a palavra de Sofia, analisando-a, confrontando-a, aproximando-a da palavra da orientadora. É o que se vê em enunciados como: “14) Eu super concordo, mas é um posicionamento teu, ou, na verdade, uma tomada de posição sobre a mídia”, “17) Sofia, ficou estranho isso, parece que foi só uma pausa e que as coisas não se tocam”, e “23). Acho que eu não acrescentaria parcialidade (...). Acho que um ‘livre’ entre aspas resolve a situação, o que tu achas?”. Os três casos são exemplos de livre encontro entre as palavras das duas participantes, sempre bivocalizados, sem uma primazia evidente de uma sobre a outra, mesmo que a da orientadora tenha um reconhecimento acadêmico muito maior. Apesar disso, a autoria da pesquisa é de Sofia, o que também lhe garante o protagonismo, como se percebe na pergunta de Flávia: “o que tu achas?” (comentário 25, Quadro 68).

Esse movimento de debruçar-se sobre a palavra da orientanda, de tomá-la como objeto do discurso e com ela dialogar, assume diversos modos de enunciar, como já observamos em seção anterior. No entanto, naquele momento, como estávamos analisando os comentários, deixamos passar um tipo de enunciado muito utilizado por Flávia nas interações presenciais, e que complementa essa análise sobre como seu discurso se constitui e se entrelaça com o de Sofia. É o caso em que ela reenuncia o discurso da orientanda, simulando estar no mesmo lugar dela, para, dali, tentar entender melhor sua proposta. São exemplos desse tipo de situação os trechos abaixo:

Quadro 70 - Trecho da Orientação 3

- 138 F: o quê que eu entendi, deixa eu ver se eu tô pensando corretamente contigo e aí você, qual foi
 139 a leitura que eu fiz, né? E que eu venho fazendo desde que tu me fala dessa relação
 140 Facebook/páginas. No facebook aparecem muito as manchetes, né?
 141 S: isso
 142 F: e breves comentários, né?
 143 S: uhum
 144 F: e essas manchetes e breves comentários elas funcionam como iscas pra levar o leitor pro...
 145 S: pro site
 146 F: pro site, né? Então eu queria, assim, o que eu acho que eu senti falta é assim, o quê que essa
 147 isca é em relação ao teu corpus, tu entende?
 148 S: uhum
- (...)
- 273 F: Eu não sei se eu li corretamente, né, mas eu entendi que quando você analisa o Facebook
 274 você diz que o... que na verdade o que aparece pro público em geral são essas iscas, né?
 275 S: aham
 276 F: isso é o que o público em geral vai trabalhando
 277 S: aham. Isso precisa aparecer, né, nas análises, é verdade
 278 F: isso, isso. E aí quando você vai pra notícia, na verdade só se aprofunda essa representação
 279 que tá sendo construída ali nas iscas, né?
 280 S: uhum
 281 F: e nessa seleção. Então, na verdade, assim, o que se seleciona como elemento de divulgação é
 282 o que na verdade tu contou para o modo como essa representação vai se construindo
 283 S: aham. Verdade. Deixa eu anotar aqui pra não esquecer. Pronto, então eu vou trabalhar um
 284 pouquinho mais essa questão, nas análises

(Fonte: O Autor, 2018)

Observa-se, nessas duas sequências do Quadro 70, o funcionamento do olhar exotópico na dinâmica da orientação. Já havíamos nos referido anteriormente, ao analisarmos a entrevista transcrita no Quadro 9, que uma das ações mais importantes, para Flávia, na orientação, era “a leitura e o diálogo a partir do que ele [o aluno] constrói”. Essa leitura atenta vem à tona no fragmento: “o quê que eu entendi, deixa eu ver se eu tô pensando corretamente contigo (...), qual foi a leitura que eu fiz, né?” (linhas 138 e 139). Flávia vai ao texto de Sofia, faz sua interpretação, volta ao seu lugar e devolve sua análise à orientanda, pedindo confirmação sobre o alinhamento entre as duas leituras. Novamente, nas linhas 273 e 274, lê-se: “Eu não sei se eu li corretamente, né, mas eu entendi que quando você analisa o Facebook você diz que o (...) que aparece pro público, em geral, são essas iscas, né?”. Esse movimento indica que sua compreensão do processo não se pretende a única, nem a verdadeira, mas se constitui no diálogo. Ao reenunciar a proposta de Sofia, Flávia a toma para si, e só então pode oferecer sua contribuição exotópica, acrescentando sua voz à análise do fenômeno (“o que eu acho que eu senti falta é assim, o quê que essa isca é em relação ao teu *corpus*, tu entende?”),

linhas 146, 147). Essa voz não é externa à atividade, como no caso da palavra de autoridade, não chega pronta, não é anterior. É contemporânea à situação e se alimenta do diálogo vivenciado pelos sujeitos.

Resta-nos examinar como a palavra de Sofia acha espaço nesse processo, especialmente nesses momentos de abertura. Com relação à palavra de autoridade, representada pelo referencial teórico, já vimos que ela é reconhecida, assimilada e, aos poucos, incorporada à dissertação. A palavra internamente persuasiva é mais difícil de ser recortada e identificada, justamente porque não circula em blocos reconhecíveis. No entanto, notamos duas situações em que ela emerge na fala de Sofia: na resposta de espelhamento e nos momentos em que se refere ao seu processo de escrita.

Vimos a resposta de espelhamento como uma das réplicas de Sofia aos comentários de Flávia. Trata-se de uma paráfrase que repete termos do enunciado da orientadora, processo a que aludimos com a ideia de ‘espelho’. Esse movimento introduz e reacentua a palavra alheia, acolhendo-a na dissertação da orientanda e, a partir de então, tornando-a também sua palavra.

Os quadros abaixo comparam como um mesmo trecho da dissertação é alterado depois do comentário da orientadora. Em ambos os casos a versão final do texto de Sofia está bastante próxima do que foi sugerido no comentário de Flávia, como se observa nos trechos sublinhados:

Quadro 71 - Dissertação versão n.9, comentário 7

Comentário da orientadora	Trechos inicial e final da dissertação
Comentário 7) Isso, só acho que é melhor não marcar uma oposição simplista, mas reforçar que <u>também no ciberespaço há luta, poder, contradição.</u>	Versão 9) Entretanto, o advento do ciberespaço não inaugurou um ambiente totalmente novo, livre das práticas sociais já existentes, como veremos ao longo de nosso trabalho. O que sucede é justamente o contrário, os elementos que influenciam a constituição dos sentidos nas diferentes esferas sociais, demonstram atuar também nos ambientes virtuais.
	Versão final) Entretanto, o advento do ciberespaço não inaugurou um ambiente totalmente novo, livre das práticas sociais já existentes, como veremos ao longo de nosso trabalho. O que sucede corrobora para um pensamento de que <u>também no ciberespaço há luta, poder, contradição</u> , enfim, os elementos que influenciam a constituição dos sentidos nas diferentes esferas sociais, demonstram atuar também nos ambientes virtuais

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 72 - Dissertação versão n.10, comentário 5

Comentário da orientadora	Trechos inicial e final da dissertação
---------------------------	--

Comentário 5) Entendo que queiras mudar a formulação, mas dá uma olhada. Talvez o que possas dizer é que <u>acaba por fornecer a impressão de liberdade total do sujeito, um sujeito concreto e consciente, afetando também a modo como se percebe o funcionamento de língua e discurso</u>	Versão 10) As evidências, das quais falaremos melhor no desenvolver deste capítulo, acabam por fornecer a impressão de sermos sujeitos concretos, além de afetar o modo como percebemos as formulações linguísticas, tanto as que elaboramos, quanto as que recebemos Versão final) As evidências, das quais falaremos melhor no desenvolver deste capítulo, <u>acabam por fornecer a impressão de liberdade total do sujeito, um sujeito concreto e consciente, afetando também o modo como se percebe o funcionamento da língua e do discurso.</u>
---	--

(Fonte: O Autor, 2018)

Nos dois casos observa-se que a palavra da orientadora, oferecida à orientanda através dos comentários, foi não só observada e absorvida, mas fundiu-se à da orientanda, entrando para a formulação final da dissertação. Isso sinaliza para uma das diferenças fundamentais entre a palavra de autoridade e a internamente persuasiva, que é a possibilidade de misturar-se com outras vozes, dispensando a citação. Tem a ver também com a ideia de colaboração e responsabilidade compartilhada sobre o resultado da atividade, de modo que Sofia não fica constrangida de utilizar as palavras de Flávia, que “assina junto com ela” essa pesquisa, como já vimos em relato anterior.

Uma outra forma de se perceber a palavra interna de Sofia é examinando como ela própria se refere à escrita da dissertação, o que acontece nos trechos abaixo:

Quadro 73 - Trecho da Orientação 1

7 8 9 10 11 12 (...) 324 325 326 327 328	S: aí eu pensei um pouco descrever a metodologia mesmo, o percurso, sabe, mas eu também fiz esse trabalho com o <i>corpus</i> F: tá S: porque eu tava <u>meio receosa</u> com essa questão metodológica, sabe? É complicado né, você fazer o passo a passo, então eu tentei fazer <u>de acordo com o que eu vinha pensando e fazendo</u>, né? É, deixa eu ver ... (...) S: <u>eu tô um pouco receosa com esse terceiro capítulo</u> F: como assim receosa? S: <u>pela sua leitura, o que a senhora diz a respeito?</u> F: acho que você tá no caminho, agora acho que a gente precisa encontrar definições mais claras, entendeu
---	--

(Fonte: O Autor, 2018)

O Quadro 73 traz dois momentos da sessão de orientação 1, quando Sofia relata a Flávia como tinha desenvolvido alguns capítulos. No primeiro trecho ela se refere à

metodologia, e revela ter ficado “meio receosa” (linha 10), de modo que resolveu tentar escrever “de acordo com o que (...) vinha pensando e fazendo” (linha 11). Como não tinha o amparo de uma palavra já posta, ela teve que elaborar seus próprios modos de dizer e fazer, certamente dentro das convenções do gênero, mas ainda assim mostrou ali uma construção sua. Já havíamos comentado como a formação do pesquisador é fundada nessa necessidade de apresentar a sua palavra ao crivo do olhar externo, para que seja avaliada, negada, provocada; pois guardá-la seria abrir mão da possibilidade de transformação. Isso não quer dizer, no entanto, que seja fácil expor a palavra interna a leitores que representam a comunidade acadêmica: orientadora, banca de avaliação, demais pesquisadores da área, etc. Esse receio aparece de novo no segundo trecho do Quadro 73: “eu tô um pouco receosa com esse terceiro capítulo” (linha 324), que é justamente o capítulo de análises, que exige a elaboração de uma leitura particular do objeto de estudo. Quando Flávia questiona sobre os motivos desse temor, Sofia devolve a pergunta: “pela sua leitura, o que a senhora diz a respeito?” (linha 326), sugerindo que o que lhe aflige é, novamente, a insegurança de mostrar-se através da sua palavra. Isso nos lembra da questão do desvelamento do ser, cara à Heidegger (2012a), e fundamental para o ser-aí; também remete à angústia como uma forma de embrenhar-se nessa abertura, porque retira o ser da medianidade do cotidiano, do impessoal, para colocá-lo frente a si mesmo. Nesse sentido, vemos a exposição da palavra interna como uma busca pela fala autêntica, no dizer de Heidegger (2012a), como o que representa o sujeito em sua historicidade, e não mais como simples-presença. Esse desvelamento é, por fim, o acontecimento do ser.

Toda a cautela que Sofia demonstra ter para revelar sua palavra contrasta com um episódio bastante curioso que ela relatou em entrevista e que reproduzimos no quadro abaixo:

Quadro 74 - Trecho da entrevista com Sofia

358	S: eu tinha terminado a graduação, ou foi a especialização, não lembro. Aí, eu tava
359	desvinculada de todas as instituições, aí eu vi que ia acontecer um evento bem interessante lá
360	em Maceió. Aí só tinha vagas pra estudantes, né, sei lá, que estivessem fazendo pós, mestrado,
361	alguma coisa do tipo. E eu não tava fazendo nada, mas eu queria apresentar trabalho. <u>Aí eu</u>
362	<u>desenvolvi lá um artigo, que hoje eu leio e choro (risos), mas fiz</u>
(...)	(...)
367	Cheguei lá, era comunicação, fazia parte da mesa até H., que participou da minha banca, tava
368	(...). Teve uma hora assim que eu pensei: <u>o que é que eu tou fazendo aqui?</u> Porque aí falou H.,
369	me colocaram, eu acho que ele não lembra de mim, graças a deus, porque eu acho que se ele
370	lembrasse ele dizia ‘menina, tu é muito desorientada’. Aí teve depois a parte das arguições, no
371	final dos trabalhos que eu também <u>não sabia que isso acontecia, do que se tratava</u> . Foi no final

372 da graduação, não foi da especialização, que eu acho que da especialização eu já tinha
373 participado de outros encontros, sabe, que tivessem isso.

(Fonte: O Autor, 2018)

Sofia relembrou desse evento quando perguntada sobre suas experiências anteriores no âmbito da pesquisa acadêmica. Entre risos, ela recorda de uma época em que não percebia a exposição à qual iria se submeter ao participar de um congresso, por desconhecer o gênero apresentado e o contexto (“não sabia que isso acontecia, do que se tratava”, linha 371), o que a fez lançar-se, sem receios, numa mesa-redonda em que estavam presentes outros pesquisadores mais experientes, inclusive H., professor citado aqui algumas vezes. Só então ela sentiu o peso da palavra de autoridade – ainda não plenamente reconhecida e assimilada –, da assimetria das relações, dos constrangimentos que o olhar do outro traz, fazendo-a pensar: “o que é que eu tou fazendo aqui?” (linha 368). Como já constatamos, a formação do pesquisador é uma *transformação*.

Mergulhada no processo de apoderar-se de sua própria voz, continuamos acompanhando Sofia no movimento de expor sua palavra através da dissertação. Na sessão de orientação 3, uma das últimas antes da banca de defesa, ainda é possível encontrar enunciados em que continua vindo à tona o receio da exposição:

Quadro 75 - Trecho da Orientação 3

172 S: Ô professora, e as nomeações das formações discursivas, a senhora acha que ficou...
173 F: não, eu acho que tá ok. E também isso são coisas que a gente pode amadurecer e pensar na
174 banca, né?(...)
184 S: porque eu fiquei meio tímida, professora, nessa questão de nomear a formação, porque a
185 gente nunca se sente segura, né, direito? Aí eu coloquei mais pra gente pensar juntas se
186 ficaria...
187 F: claro, eu acho que tá ok, né? eu acho que faz sentido

(...) (...)
262 S: professora, a senhora acha que esses quadros que eu fiz, essas tabelas, elas se sustentam
263 mesmo?
264 F: acho que sim. A única coisa que eu te falei é isso, que a questão numérica... é interessante
265 ver essa questão numérica da postagem, do link,

(Fonte: O Autor, 2018)

Nota-se que as dúvidas que a orientanda sente sobre a validade do que escreve encontram, em Flávia, uma interlocutora segura: “e as nomeações das formações discursivas, a senhora acha que ficou...” (linha 172), “a senhora acha que esses quadros que eu fiz, essas tabelas, elas se sustentam mesmo?” (linhas 262 e 263). Perguntas como essas, que aparecem

em diversos momentos da orientação, apontam para um sentido de confiança, que sustenta essa relação. Mesmo que esteja perto de terminar a pesquisa, a insegurança de revelar sua compreensão sobre o objeto continua presente: “porque eu fiquei meio tímida, professora, nessa questão de nomear a formação, porque a gente nunca se sente segura, né, direito?” (linhas 184 e 185), muito semelhante ao relato sobre o capítulo de metodologia, feito meses antes: “eu tava meio receosa com essa questão metodológica, sabe?” (Quadro 73). Expressões como “fiquei tímida”, “a gente nunca se sente segura”, “eu tava meio receosa” são pistas desse processo de exteriorização da palavra internamente persuasiva, que não é pré-aprovada, mas ainda vai ser (ou não) validada.

As diversas vozes que entram em jogo na atividade de orientação apontam para a pluralidade de discursos que se encontram e se entrelaçam na dissertação, parte material desse processo. Ao lado da voz de autoridade dos teóricos, identificamos as vozes das participantes, como interlocutoras ativas e responsivas, em diálogo ininterrupto com os textos, a teoria, o conhecimento prévio de cada uma, os professores das disciplinas, as contribuições da banca de qualificação. Compreendemos que, nesse sentido, a atividade de orientação desenvolvida entre Sofia e Flávia, situa-se entre a repetição e a diferença, o já-dito e o novo, a citação e o comentário, enfim, o discurso de autoridade e o internamente persuasivo.

A atividade de orientação é espaço de ação e a dissertação é o encontro desses diversos centros de valor, que cria uma rede concreta de relações dialógicas. Se ser orientando é abrir-se à possibilidade de transformação, a atividade de orientação parece ter, como vocação, a transformação de sentidos. Esse duplo movimento de mudança leva-nos ao nosso último ponto de reflexão, que diz respeito à temporalidade.

6.7 TEMPO, ESPAÇO DE ALTERAÇÃO

A associação entre temporalidade e alteração leva-nos ao conceito bakhtiniano de cronotopo, que pode nos auxiliar a perceber outros aspectos acerca de como se organizam os eventos de orientação acadêmica em análise. É o próprio Bakhtin quem explica:

[...] o lugar em que os nós da narração se atam e desatam. Pode-se dizer, sem dúvida, que a eles pertencem o sentido que dá forma à narração. [...] o tempo se volta efetivamente palpável e visível; o cronotopo faz que os eventos narrativos se concretizem, encarna-os, faz com que o sangue corra por suas veias. Um evento pode ser comunicado, converte-se em informação, permite que alguém possa proporcionar dados precisos a respeito do lugar e do tempo do seu acontecimento. Porém, o evento não se converte em uma

figura. É precisamente o cronotopo que proporciona o âmbito essencial para a manifestação, a representabilidade dos eventos (BAKHTIN, 1988, p. 250).

Apesar do conceito ter se desenvolvido no âmbito dos estudos literários, a noção de cronotopo, literalmente tempo-espaço, pode ser percebida na configuração da vida social a partir da noção de evento, dando-lhe contornos dentro da experiência dos sujeitos, o que inclui, portanto, os sujeitos e os valores. Como Bakhtin (1988) considera o tempo em termos de ação, ele transcorre e se movimenta em um espaço, o que os torna inseparáveis na compreensão de um acontecimento. Ainda que tenhamos utilizado em várias situações, e especialmente ao longo deste capítulo, as noções de tempo e espaço separadamente, ao tomarmos o conceito de cronotopo assumimos que ele encerra, em si, a noção de espaço e tempo que lhe é particular e peculiar. A citação acima, do ensaio *Formas do tempo e do cronotopo no romance* (1988), explica essa abordagem: “um evento pode ser comunicado, converte-se em informação”, mas isso não dá conta de representá-lo; a noção de cronotopo encarna o evento, concretiza-o dentro de um sistema semiótico, de modo que podemos nos aproximar dele e observá-lo. Já temos visto vários aspectos da atividade relacionados ao espaço que cada participante ocupa na relação de orientação, a partir do qual se movimentam e dialogam com o outro, desenvolvendo uma relação fundada nas possibilidades da exotopia. Através da noção de cronotopo, procurar-se-á ampliar o desvelamento de tais espaços, vinculando as ações dos sujeitos à temporalidade na qual se encontram inseridos.

Nessa perspectiva, lembramos que Bakhtin, no trabalho *Observações sobre a epistemologia das ciências humana*, publicado em *Estética da criação verbal*, sugere que há “cronotopos diferentes de quem pergunta e de quem responde e universos diferentes do sentido (*eu e o outro*)” (BAKHTIN, 2003, p.412, grifo do autor). Além disso, “um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores (hierarquizado) — a relação com o acima e o abaixo” (BAKHTIN, 2003, p.374). A partir dessas citações, podemos pensar no movimento de pergunta e resposta entre o eu e o outro, e na pluralidade de pontos de vista como realizações cronotópicas, dentro da arquitetônica das relações, o que nos remete à atividade de orientação acadêmica e suas participantes. Quais seriam, então, os cronotopos que ambas vivenciam no fluxo de suas histórias pessoais e coletiva? Evitando o uso da noção de *categorias*, tentamos agora pensar na organização do tempo e do espaço na formação da pesquisadora em termos de unidades coerentes e carregadas de sentido, o que nos leva a três

manifestações do cronotopo na atividade de orientação: o caminho, o encontro e a metamorfose.

6.7.1 O cronotopo do caminho

O caminho é uma metáfora usada pelo próprio Bakhtin para simbolizar a integração do espaço e do tempo em uma linha contínua; geralmente é a imagem de um cronotopo linear em que se vai de um extremo ao outro, do início à meta. De certo modo, a própria dissertação é uma manifestação material dessa trajetória: ela vai se construindo gradativamente, ficando maior, mais complexa e ganhando acabamento ao longo dos dois anos do curso de Mestrado. Sua conformação também revela as etapas do processo: da introdução à conclusão, tudo remete a um percurso em que as partes se encadeiam, em que um objetivo é traçado e os procedimentos são realizados para que se chegue ao final. Cada nova fase precisa da conclusão da anterior, o que sugere um cronotopo linear. Já visualizamos essa questão em sessão anterior, como no Quadro 36, ao qual voltamos agora:

Quadro 36: Trecho da Orientação 1

420	F: (..) E, então assim, se a gente pensar na tua <u>questão de pesquisa</u> , as <u>discussões teóricas</u> que
421	vão sustentar essa pesquisa, né, então os teus <u>conceitos</u> , os conceitos com os quais tu tá
422	trabalhando, e lá, no <u>corpus</u> , então, como é que esse <i>corpus</i> vai se organizar e esse trabalho de
423	<u>análise</u> , certo?
424	S: é, porque a gente trabalhou lá atrás, aí tem vezes que eu tô lendo o <i>corpus</i> aí eu tenho quase
425	certeza de que muito do que já foi escrito vai me dizer alguma coisa
426	F: vai dizer, isso
427	S: mas eu não
428	F: esse <u>retorno é necessário</u> , tá. Aí a partir disso, como é que eu gostaria que avançasse aqui,
429	certo
430	S: certo
431	F: que você conseguisse trabalhar essas <u>categorizações</u> , que você já tá fazendo
432	S: certo
433	F: né? E tentar fazer as análises pra eu ver
434	S: certo

(Fonte: O Autor, 2018)

O excerto acima indica um percurso que já foi trilhado, dentro de um paradigma científico: “questão de pesquisa, (...) discussões teóricas” (linha 420), “conceitos” (linha 421) e “*corpus*” (422); em seguida, o que ainda vem: “análise” (linha 423) e “categorizações” (linha 431). Vê-se que a formação de Sofia, como pesquisadora, caminha lado a lado com a construção da dissertação, quer dizer, ela vai se descobrindo pesquisadora no próprio acontecimento da atividade.

Apesar disso, observamos que o caminho da dissertação é também o caminho do pensamento, onde se dá o encontro com a palavra. Esse movimento, portanto, já não é tão linear como a estrutura da dissertação faz parecer, e envolve idas e vindas. Às vezes, “o retorno é necessário” (linha 428) para depois se avançar. Dessa forma, o cronotopo do caminho ganha sentidos diferentes, que envolvem voltas e retomadas, e nem sempre guiam a orientanda no sentido da chegada. Ou melhor, guiam, mas em movimentos descontínuos e reversíveis, mais próximos de uma escada em espiral do que de um caminho retilíneo.

É possível ainda aproximar-se do cronotopo do caminho através das narrativas de Sofia sobre as etapas de sua formação como pesquisadora, indo desde a graduação, passando pela especialização, pela experiência vívida do mestrado e a possibilidade de um doutorado. Esse olhar para trás (e para frente) faz a orientanda se reconhecer em cada fase e ponderar sobre a história da trajetória. Observaremos mais à frente que os sentidos por ela atribuídos a esse percurso podem ser examinados sob o signo de outro cronotopo, o da mudança ou metamorfose.

6.7.2 O cronotopo do encontro

Temos visto que *encontro*, assim como *abertura*, é um termo caro à filosofia heideggeriana. Sobre o encontro do ser com a palavra ou com o mundo, Heidegger (2012b) propõe a abordagem do pensamento hermenêutico, ou seja, o encontro não no sentido de dirigir-se à coisa em si, já pronta, e que subentende a palavra apenas como instrumento. Trata-se mais de um ser-com, de um abrir-se para o ser que se revela na fala, acolhendo-o e respondendo ao seu apelo. É nesse sentido que tomamos a ideia de encontro, como mais uma forma que o cronotopo assume no desenvolvimento de Sofia. Saindo do uso comum da palavra, apropriamo-nos da ideia de encontro como abertura e acolhimento, revelando-se em momentos importantes ao longo do mestrado: as sessões de orientação, a banca de qualificação e a banca de defesa.

Sobre as sessões de orientação, objeto de análise deste trabalho, acreditamos, e é o que temos visto aqui, que têm uma vocação para a construção de conhecimento e para a possibilidade de transformação das participantes. É, enfim, a representação cabal do *encontro* entre orientadora e orientanda, pois reúne os sujeitos em torno de um evento no espaço-tempo, carregado de significados. Sofia descreve da seguinte forma suas orientações:

Quadro 76 - Trecho da entrevista com Sofia

433	K: como era a dinâmica de orientação de vocês? Frequência e como se organizava, se existe
434	uma forma de...
435	S: não, a gente não tinha assim dias fixos. E no começo eu <u>gostava muito</u> que éramos nós duas,
436	as duas orientandas dela.
442	(...) E a gente sempre ia debatendo o trabalho de uma e de outra, ela ia sugerindo leituras, a
443	gente ia anotando.

(Fonte: O Autor, 2018)

Debater, sugerir, anotar são as referências que Sofia tem das memórias de orientação, das quais “gostava muito” (linha 435), especialmente pela companhia de outra orientanda de Flávia, com quem Sofia tinha afinidade. Pudemos acompanhar através das gravações a experiência concreta desse evento, como se vê abaixo, nos trechos retirados das próprias sessões de orientação:

Quadro 77 - Trecho da orientação 2

279	F: aí depois eu acho que a gente vai combinar o seguinte: tu me deixa o que tu tens, mesmo que
280	não esteja terminado, pra eu dar uma olhada nesse terceiro capítulo e poder avaliar o que eu já
281	li, comparar, e aí a gente vai tomando decisões a partir disso
282	S: certo, tá bom
283	F: se a gente conseguisse, de repente, <u>ler um pouquinho juntas sexta</u>
284	S: era bom

(Fonte: O Autor, 2018)

Quadro 78 - Trecho da orientação 3

388	F: fica claro pra você? Esses <u>encaminhamentos finais</u> ?
389	S: fica, professora, até porque os comentários estão bem claros, eu vou saber me nortear por
390	eles pra..
391	F: <u>qualquer coisa, me chame, a gente conversa um pouquinho</u> , tá? Se tiver alguma dúvida
392	pontual e quiser me mandar por email também, ta? Mas eu acho que <u>sempre é melhor a gente</u>
393	<u>conversar, né?</u>

(Fonte: O Autor, 2018)

Os dois quadros acima reproduzem as falas finais da 2ª e 3ª sessões de orientação, respectivamente. O Quadro 77 representa o que Sofia havia sintetizado em entrevista: os movimentos de leitura-debate-sugestão que ela e Flávia realizavam, incluindo os planos para o encontro seguinte. A perspectiva de avanço na escrita da dissertação aparece no Quadro 78, através dos “encaminhamentos finais” (linha 388). Mas queremos destacar é a característica do cuidado, que se traduz em *presença* no cronotopo do encontro, e que emerge quando Flávia sugere que seria bom “ler um pouquinho juntas sexta” (linha 283, Quadro 77), ou quando se coloca à disposição: “qualquer coisa, me chame, a gente conversa um pouquinho”, “sempre é melhor a gente conversar, né?” (linhas 391-393, Quadro 78). Vê-se que a presença aqui tem um sentido de escuta, acolhimento e colaboração, dando acabamento à natureza de um encontro que não é só o compartilhamento de um mesmo espaço e tempo, mas de um trabalho, cujo resultado é do interesse de ambas e responde a valores pessoais, ao lado dos institucionais.

Na mesma perspectiva de encontro, o caminho de Sofia passa pelo evento da banca de qualificação, da qual participam ela, Flávia e H., professor convidado a examinar o trabalho. Já vimos que a aprovação na qualificação é uma das normas antecedentes que perpassam a atividade, e que representa um momento de apresentação de resultados, etapa necessária para a continuidade do curso de Mestrado. Por sua natureza de encontro, a qualificação, se construída sobre uma ética de responsabilidade, torna-se mais do que um ponto de checagem, abrindo possibilidades através da contribuição do olhar exotópico. Como relatado pela própria Sofia, a sua qualificação trouxe novos e importantes encaminhamentos para a pesquisa:

Quadro 6: Trecho de entrevista com Sofia

200	S: Mas, na qualificação, quando teve até o professor H. na banca, <u>eles pensaram junto comigo</u> e
201	a gente viu que não daria tempo pra analisar, porque eram dois momentos, eu teria que fazer
202	dois levantamentos das condições de produção desses discursos, levantar todo o histórico
203	ideológico e social que eu pudesse a respeito, né, desses dois períodos de tempo, e duas revistas
204	também seria um número muito grande de matérias, eu poderia não dar conta, pra um
205	mestrado, né, até como a gente vinha comentando que é pouco tempo, né ? aí ficou decidido
206	que eu iria trabalhar só em 2014

(Fonte: O Autor, 2018)

Decisões sobre o *corpus* foram tomadas naquela situação, e novamente aparece aqui o traço da presença: “eles pensaram junto comigo” (linha 200), reforçando o sentido da colaboração na formação da pesquisadora.

Não podemos deixar de lembrar, por outro lado, do relato de Pasquotte-Vieira (2015), já mencionado aqui, e sempre nosso contraponto à orientação que acompanhamos. Relembramos que a autora analisou questões de dialogia e alteridade em um exame de qualificação de mestrado na área de Agricultura e Ambiente, em uma universidade pública no Estado de São Paulo. No caso estudado, o professor orientador optou por não assistir à qualificação, ausentando-se após os cumprimentos iniciais, sem se justificar. Aqui o cronotopo do encontro não se realizou plenamente: houve o ritual, o protocolo de reunir, em determinado ponto do trabalho, os sujeitos envolvidos na ação, mas não se instaurou o diálogo, não se compartilhou a presença, os sentidos desse evento, apesar de haver, ao final da sessão, um documento oficial atestando sua realização.

6.7.3 O cronotopo da metamorfose

Metamorfose é a escolha de Bakhtin (1988) para se referir a uma das possibilidades de cronotopo na narrativa literária: “Com base na metamorfose é criado o tipo de representação de toda a vida humana em seus momentos essenciais de ruptura e de crise: como um homem se transforma em outro” (1988, p. 237). Ao longo desse trabalho utilizamos bastante os termos *mudança* e *transformação*, justamente pelos sentidos construídos ao longo das análises, e que apontaram sempre para esses movimentos dos sujeitos. Em algum ponto, chegamos a afirmar: “Ser orientado é, portanto, abrir-se à possibilidade de transformação”. Chegamos, agora, ao final do trabalho, percebendo que a mudança é não só um resultado, mas um dos contornos que tornam esse fenômeno de orientação perceptível no mundo sensível.

Assim como fizemos na análise do cronotopo do caminho, aqui também é possível observar o cronotopo da metamorfose em duas dimensões: na material, através da dissertação; e no relato dos sujeitos, no modo como elaboram discursivamente a experiência vivida.

A dissertação registra o percurso da mudança. Percebendo isso, na metodologia de pesquisa deste trabalho, uma das formas de nos aproximarmos da atividade de orientação foi justamente coletando e analisando as várias versões da escrita de Sofia, de modo que examinamos inicialmente dez textos, e trabalhamos com quatro no final (as versões 1, 8, 9 e 10, além da versão final, apresentada ao departamento de Pós-Graduação). Foi observando essas alterações que pudemos analisar os movimentos de comentário e resposta, os efeitos da orientação e as escolhas dos sujeitos. Sofia refere-se da seguinte forma ao processo:

Quadro 79 - Trecho de entrevista com Sofia

386 S: hoje eu olho pro meu projeto, o projeto que eu entrei, e olho hoje assim pra dissertação
 387 quase terminada, assim, é visível, sabe, a evolução. Pode ser que o trabalho sempre precise de
 388 reajustes, né, porque a gente tá sempre nessa caminhada de sempre aprendendo, aprendendo e
 389 revendo o que já fez, né, o que já realizou na academia, mas eu olho hoje, assim, eu vejo que
 390 ficou uma coisa boa.

(Fonte: O Autor, 2018)

A orientanda usa o termo “evolução” (linha 387) para designar sua mudança, acentuando-a com um juízo de valor positivo: “eu vejo que ficou uma coisa boa” (linhas 389 e 390). Essa ideia se concretiza na comparação entre o projeto inicial e a dissertação “quase terminada” (linha 387), remetendo ao desenvolvimento das competências teórica e prática no trabalho acadêmico. O julgamento de Sofia sobre o próprio desempenho se confirma pela avaliação de Flávia:

Quadro 80 - Trecho de entrevista com Flávia

366 F: Sofia chegou com um projeto que tinha muitos problemas e a gente conseguiu, sem
 367 descaracterizar o trabalho dela, aquilo que ela gostaria de fazer, conseguiu nesses anos
 368 construir um trabalho que eu acho que, no fim, foi um projeto harmonioso.
 374 (...) não foi um trabalho fácil, foi um trabalho difícil, pra mim e pra ela também, mas eu gostei
 375 muito do resultado final do trabalho, e gostei mais ainda de vê-la, assim, realmente no final, né,
 376 mais no finalzinho da escrita da dissertação, tomando as rédeas do seu trabalho. Tomando
 377 decisões teóricas, tomando decisões metodológicas, conseguindo construir isso com uma certa
 378 autonomia. Eu acho que hoje a Sofia tem condições, se ela desejar, de fazer um doutorado com
 379 uma certa autonomia.

(Fonte: O Autor, 2018)

“Um projeto que tinha muitos problemas” (linha 366) transformou-se em um “projeto harmonioso” (linha 368), ainda que tenha sido um “trabalho difícil” (linha 374) para ambas. Vê-se ainda que a transformação não foi resultado de uma série de correções sobre o texto; primeiro, porque houve uma preocupação em não “descaracterizar o trabalho” (linha 367) de Sofia; segundo, porque se baseou numa transformação pessoal, o que gerou frutos mais duradouros do que apenas uma dissertação: Sofia tomou as rédeas do seu trabalho, fez decisões teóricas e metodológicas importantes, enfim, demonstrou autonomia, de modo que poderia, na avaliação de Flávia, seguir adiante em um doutorado. O cronotopo da metamorfose, portanto, associa-se ao do caminho, incluindo, nesse trajeto, mudanças não apenas no tempo (avanço) e no espaço (deslocamento), mas no sujeito (transformação), que não é mais aquele que começou a jornada.

As alterações realizadas sobre o texto presentificam, portanto, alterações de ordem pessoal, do próprio sujeito, que também é modificado. Nesse sentido, Sofia atribui ao mestrado grande peso para que isso ocorra, e reconstrói sua história acadêmica desde a graduação:

Quadro 81 - Trecho de entrevista com Sofia

30	S: Eu entrei no mestrado com a cara e a coragem, não tive um histórico na graduação, assim,
31	então tudo era muito novo, todo o esquema, porque os únicos trabalhos que eu fiz voltados para
32	essa área da pesquisa foi a monografia, né, e a.. as <u>duas monografias</u>
	(...)
64	S: eu acho que a escola quebra muito isso da gente, tira muito esse <u>espírito curioso</u> , então a
65	gente precisa recuperar, né, de alguma forma, eu acho que... eu penei muito no mestrado pra
66	desconstruir esses, o que a gente vivencia, né, na escola em si, e aí eu falo né, de fundamental,
67	e <u>até na graduação também</u> , né, em alguns momentos.

(Fonte: O Autor, 2018)

Sofia considera que a entrada no mestrado representou uma ruptura na forma de construção de conhecimento: de um lado, uma cultura presente no ensino fundamental e “até na graduação também” (linha 67), que tira do sujeito seu “espírito curioso” (linha 64). De outro, o mestrado, que traz consigo a necessidade do pesquisador ressignificar o conhecimento. Curiosamente, a especialização não é considerada como espaço para essa apropriação, já que, mesmo fazendo “duas monografias” (linha 32), de graduação e de especialização, Sofia considera que não tinha experiência de pesquisa até entrar no mestrado. Como todo caminho inclui o “para trás” e o “para frente”, o cronotopo da metamorfose acena para um novo ciclo, o do doutorado, já que a transformação não é pontual, mas constante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa partimos do seguinte questionamento: *de que forma a orientação acadêmica pode promover espaços de ação e construção de conhecimentos na formação do orientando?* Ainda na introdução, havíamos formulado a hipótese de que a atividade de orientação acadêmica, guiada por uma ética da responsabilidade, poderia abrir espaço para uma ação enunciativo-discursiva que propiciasse o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento do orientando. De fato, ao longo das análises, acompanhamos uma relação acadêmica que, aos poucos, revelou o desenvolvimento da orientanda em direção aos sentidos da autonomia, mas vimos muitos outros sentidos sendo desvelados nesse processo de construção de conhecimentos.

Observamos, respaldados pela Ergologia, que a atividade de orientação acadêmica, vista como trabalho humano em situação real, em toda sua complexidade, impeliu os sujeitos a lidar com questões institucionais e pessoais. Essas questões tomaram forma nas normas que regulam as funções desempenhadas pelas participantes. Identificamos cinco normas, postas pelo Regimento do Programa de Pós-Graduação, identificado como escrito normativo da atividade, das quais quatro foram vivenciadas, discutidas e modificadas ao longo das orientações acadêmicas, gerando ações de renormalização únicas e singulares, fundidas às individualidades dos sujeitos.

A norma 1), o *cumprimento de créditos*, evidenciou o desenvolvimento da competência teórica da orientanda, e exigiu, no caso em estudo, renormalizações com base em imprevistos que o Regimento não prevê: a licença maternidade das suas principais professoras. Esse episódio trouxe à tona o compromisso assumido por ambas as partes, indicando, desde o início das análises, o valor da colaboração.

O exame da norma 2), *aprovação no exame de qualificação*, mostrou-nos que a natureza desse exame é marcada pelas mudanças e adaptações que incita na pesquisa, devido à presença do olhar externo (externo à dupla orientadora-orientanda) e às possibilidades que ele traz à formação da pesquisadora. Representa, assim, mais que um julgamento sobre o andamento correto do trabalho, pois é um momento de reflexão e renormalização da atividade.

A norma 3), a *elaboração e a defesa da dissertação*, ainda que tivesse um resultado esperado explícito, a dissertação em si, revelou-se um vazio de normas sobre o como da atividade. Isso quer dizer que seus modos de acontecer não são pré-determinados, e sim construídos e renormalizados a cada nova pesquisa, de acordo as subjetividades envolvidas,

os conhecimentos mobilizados, as histórias que são vivenciadas em cada orientação e que, obviamente, não se repetem. Percebemos que esse vazio de normas pode seguir em direção a um processo que gera prazer ou adoecimento, especialmente devido às infidelidades do meio, com as quais os sujeitos têm que lidar. Para Sofia, algumas respostas para as dificuldades do caminho foram buscar um senso de autonomia e ampliar progressivamente sua competência teórica, além do suporte dado pelas sessões de orientação.

A quarta norma, a *assistência ao aluno, na elaboração e execução da pesquisa*, evidenciou as ações da orientadora. Observamos que suas contribuições não se limitaram ao pensamento teórico, mas circularam na abertura que somente o acontecimento do ser para o outro, no curso do processo formativo, pode proporcionar. Nesse ponto, uma das principais questões que emergiram dessa discussão foi o fato de que orientar é dar assistência, e nesse sentido é encontro.

Como as normas expressam a historicidade da própria atividade, tentamos perceber que valores sociais as marcavam. A princípio identificamos que dois valores institucionais emergiram na atividade: a) o compromisso com a formação do pesquisador e b) a produtividade acadêmica. Entendemos que os valores institucionais apontam para os sistemas simbólicos culturais constituídos pelo homem, dentre os quais a Ciência aparece como um pilar da nossa vivência material e intelectual. Esses dois valores indicam que é necessário pesquisar-produzir-compartilhar para que esse sistema continue em movimento, abrindo continuamente novos caminhos para o conhecimento, papel assumido pela Universidade.

O sujeito, entretanto, ao lançar-se nesse sistema, coloca em jogo seus próprios valores, que se entrelaçam aos institucionais e aos dos outros sujeitos em atividade, numa dinâmica que é individual e coletiva ao mesmo tempo. Identificamos, dentre os valores pessoais que emergiram da atividade de orientação, a busca pela autonomia como um imperativo importante para Sofia. Já dissemos que compreendemos a pesquisa como um exercício de aprendizagem, em que o sujeito procura seus caminhos de busca e questionamento de saberes, e, nesse sentido, vimos a orientanda imbuída do espírito de pesquisadora em formação, procurando por respostas para seus questionamentos. Por outro lado, as ações de Flávia destacaram o valor do cuidado, condizente com a função de orientadora tal qual ela a compreende, incluindo tarefas que convergem para a preparação do pesquisador em várias dimensões. Como dupla, orientadora e orientanda demonstraram o valor da *colaboração*, entendida como uma responsabilidade compartilhada, a partir da qual ambas trabalham para o sucesso conjunto.

Consideramos que os valores destacados representam, na interação entre Flávia e Sofia, a vivência de uma ética acadêmica que visa à consolidação da responsabilidade na produção do conhecimento e da responsabilidade com o outro. Com o aporte teórico da Ergologia pudemos observar que as ações das participantes representaram modos de ser e de agir para uma atividade que, mesmo sendo prevista por uma instituição, muitas vezes não é reconhecida como um trabalho real, talvez por seu caráter flexível ou por se misturar às outras ações realizadas ao longo de um curso de mestrado. É na atividade de orientação acadêmica, entretanto, que essas ações vêm à tona, evidenciando problemas, lacunas, dúvidas, ganhos, avanços.

O método dialógico, associado às discussões da filosofia heideggeriana, também propiciaram um caminho para nossa aproximação e interpretação da atividade de orientação, observando os sujeitos a partir das suas ações enunciativo-discursivas. Tomamos como pilares as noções de tempo e espaço, que constituem o sujeito histórico, o que nos levou a examinar os efeitos do posicionamento exotópico que orientadora e orientanda estabelecem entre si, e, posteriormente, as realizações cronotópicas da atividade.

Pela noção de exotopia pudemos analisar a ideia de acabamento em um processo por natureza contínuo, que é a construção do conhecimento ao longo da formação da mestranda. Nesse caso, a presença da orientadora representou um gesto exotópico de acabamento, tanto sobre a escrita da orientanda, já que conseguiu, com seu olhar externo, ter uma visão panorâmica do trabalho, identificando as lacunas e os avanços; como em relação ao desenvolvimento pessoal da aluna, ao seu amadurecimento como pesquisadora.

Os direcionamentos sobre a escrita da orientanda foram analisados, especialmente, a partir dos comentários da orientadora, anotações feitas sobre a dissertação em construção, que nos indicaram alguns modos de ação de Flávia nessa relação. Identificamos comentários a) sobre a estrutura do texto, b) sobre o conteúdo e a organização da pesquisa, c) de confrontação, d) de elogio, e) com indicações teóricas, e f) com sugestão de análise.

Todos eles se situam na possibilidade que o encontro com o outro proporciona para a formação da orientanda. Ainda que o comentário de elogio seja o mais confortável, foi nas provocações, sugestões, confrontos, ou seja, na tensão que se deu a contribuição mais particular da orientação acadêmica. Discutimos como esse sentido pode se desdobrar numa acentuação negativa, de autocracia, constrangimento e silenciamento, mas defendemos o valor da tensão como ideia de pluralidade e possibilidade de mudança, de desvelamento. Isso só é possível se, junto com as transformações geradas pela tensão houver um princípio de escuta à

palavra do outro, um trabalho fundado sobre o diálogo e guiado pela ética do ato responsável. Nesse sentido, a orientação traduz-se em colaboração, em responsabilidade compartilhada. Trazer a palavra que motive o pensamento e para o que é digno de se pensar, como dizia Heidegger (2003), talvez seja uma das tarefas mais essenciais desse processo.

Nesse contexto, a pergunta surgiu como importante ferramenta para provocar a disposição do ser, para que ele se revelasse na sua fala autêntica. Presenciamos, dessa forma, a constituição do diálogo, que representou o encontro das singularidades. Identificamos que, para cada comentário da orientadora, as réplicas da orientanda indicaram reações diversas, como: a) respostas de construção pessoal, b) de espelhamento, c) de retirada de conteúdo, e d) de recusa. Pelo fato dos comentários terem um tom de sugestão e questionamento, mais do que de correção, percebemos que as respostas da orientanda foram também construídas a partir de um progressivo desenvolvimento na interpretação do objeto de estudo. Compreendendo que só na interpretação reside o conhecimento, presenciamos, nas respostas, momentos significativos de construção de saberes. Escrever, nesse caso, vai além da comprovação de um fenômeno que está fora do sujeito, mas segue a premissa de que toda criação é um ato ético, em que está em jogo a proposta de compreensão e de conhecimento do mundo sob a perspectiva da orientanda.

Nesse espaço em que emergem e se entrecruzam várias vozes, sendo a da orientanda uma delas, observamos que o discurso de autoridade apareceu de modo bastante marcado através da referência teórica. Vinculada à análise do discurso de linha francesa, a palavra de autoridade foi reconhecida e paulatinamente assimilada, tanto mais quanto aumentava a familiaridade da orientanda com as leituras de base.

Já o discurso internamente persuasivo, que representa a fala interna, demonstrou ser a palavra de Sofia e também a de Flávia, que nem sempre representava a voz de autoridade. Nesse sentido, vimos a exposição da palavra interna da orientanda como uma busca pela fala autêntica, como o que representa o sujeito em sua historicidade, e não mais como simples-presença. Foi entre a repetição e a diferença, entre o já-dito e o novo que se evidenciou a transformação da pesquisadora, no desvelamento da atividade.

Por fim, a ideia de cronotopia ajudou-nos a delinear os modos de acontecer dos eventos que acompanhamos ao longo dessa pesquisa, e que se revelaram a partir de três realizações principais: o cronotopo do caminho, de encontro e da metamorfose. O caminho se materializou na dissertação, que representou o desenvolvimento de uma pesquisa, mas também o desenvolvimento da orientanda inserindo-se na comunidade acadêmica. O encontro

evidenciou-se nas sessões de orientação acadêmica e no exame de qualificação, situações em que emergiu o sentido do cuidado, que se traduz em presença. Por fim, a metamorfose veio à tona pela memória da orientanda, que traz em si e no seu texto as marcas da transformação.

Os três cronotopos analisados estão fortemente vinculados à ideia de *formação*, que já vínhamos relacionando à atividade de orientação desde o início deste trabalho. Formação, como processo pedagógico, sugere um trajeto, como na metáfora da viagem, em que o viajante sai de um ponto inicial, transforma-se pelo caminho e volta para onde partiu. Como essa *transformação* se realiza em um sujeito histórico, e não em um sujeito metafísico, inevitavelmente confronta-se com as possibilidades e o inacabamento que lhe são intrínsecos, de modo que dificilmente comporta as exigências de uma relação de educador e educado. Entre o educador e o educado há um discurso sobre a precariedade da consciência do outro, do tipo “eu sei aquilo que ele não sabe”. Já a formação está mais para uma experiência de interação em várias direções, atravessada pelos sentidos. Certamente, há também uma relação de poder envolvida, que mencionamos em diversas passagens dessa pesquisa, mas o sentido de aprendizagem aqui é recíproco. Ainda que tenhamos nos dedicado mais sobre a caminhada da orientanda e sobre o acompanhamento feito pela orientadora ao longo do percurso, há um movimento de mudança que ficou apenas subentendido, mas que merece seu próprio espaço de análise: as transformações que acontecem na orientadora através do encontro com seus orientandos. Há também aí um processo de formação e construção de conhecimentos, de mudança e aprendizagem.

Percebemos também que o cânone universitário traz seus próprios sentidos ao processo de orientação e formação, envolvendo-o no interior de uma ordem normativa, impregnando-o com o discurso da Ciência, a partir do qual se espera que o sujeito fale a aja de determinada forma. Por outro lado, é nesse espaço que o orientando, agora pesquisador, quer e precisa assumir sua voz autêntica, no dizer de Heidegger (2012a), ou sua autonomia, como foi citada pelas participantes. A formação do pesquisador evoca a emergência dessa voz autêntica, aquela em que o sujeito vivencia suas próprias características e possibilidades, que leva ao abrir-se do ser. A fala autêntica está também relacionada com a compreensão autêntica, um modo de compreensão ativa do ser na fala, *enraizada da presença*, considerando a linguagem que é abertura para o pensamento. Nesse sentido, o próprio termo *sujeito*, utilizado aqui como o sujeito histórico, pessoal e coletivo, nos impõe uma reflexão: o sujeito é livre e consciente de si ou está *sujeito* a algo ou alguém? Entre a autoridade da voz do outro e o reconhecimento da minha própria voz está a construção de conhecimento e a

relação de orientação acadêmica. Como na metáfora heideggeriana, essas são questões que ficam na penumbra da clareira, que não vêm à luz da razão, mas aos poucos e em lances se desvelam quando demoramos nosso olhar na atividade em foco.

Não poderíamos pretender que todos os aspectos da atividade de orientação acadêmica viessem à tona através desta pesquisa, primeiramente pela impossibilidade de estabelecer um padrão de acontecimentos, haja vista que cada evento experimentado pelo sujeito é único e irrepetível. Em segundo lugar, porque aumentar a quantidade de casos observados poderia trazer mais exemplos e situações, mas igualmente resultaria numa análise parcial, um recorte particular sobre casos localizados. Dessa forma, pudemos traçar um panorama histórico apenas das características gerais da atividade de trabalho sobre a qual nos debruçamos, da forma como ela costuma acontecer dentro de um Programa de Pós-Graduação em Letras específico. A análise dos discursos das participantes, orientadora e orientanda, permitiu-nos vivenciar, junto com elas, uma trajetória singular, e assim pudemos compartilhar um pouco da viagem empreendida por Flávia e Sofia. Mantemos em mente que, a partir dessa experiência, é impossível generalizar um padrão para as orientações acadêmicas, mas podemos refletir sobre algumas questões que emergiram como pontos-chave sobre essa atividade.

Confirmamos, a partir da experiência compartilhada, a vocação da orientação acadêmica como espaço de formação privilegiado, especialmente se os sujeitos assumirem o cuidado, a responsabilidade e o diálogo como bases de um agir ético permanente. Ao orientador, os limites entre a autonomia e a assistência podem ser um ponto importante de reflexão, já que, como diz Heidegger (2006a), “Deixar-ser é libertar tudo quanto é para o vigor de sua própria essência”. Ao orientando, a busca pela palavra autêntica pode residir no estar-aí que se apropria de si, isto é, que se projeta na base de sua possibilidade mais sua.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Cronotopo e exotopia. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. *Art and Aswerability: Early Philosophical Essays*. Austin: University of Texas Press, 1990.

_____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Hacia una filosofia del acto ético. De los borradores y otros escrito*. Trad. De Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética. A Teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4.ed. revista e ampliada. Trad., notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N) *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997 (1.ed. 1979).

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Trad. de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Leite. 5.ed. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2000.

CAPES. *Relatório de avaliação trienal 2013, Área de avaliação: Letras e Linguística*. 2013.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Trad: Rozania Moraes e Aline Farias. In: *Trabalho & Educação*. v. 25, n.2. Belo Horizonte, mai-ago 2016. p. 33-60.

CUNHA, D. A. C. Uma leitura da abordagem bakhtiniana do discurso reportado. *Revista Investigações*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE. Recife, vol 2, Dez 1992. pp. 105-118.

_____. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Revista Matraga*. Rio de Janeiro, v.15, n.22, jan./jun. 2008. p.129-p.144.

_____. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, 1º semestre 2011. p. 116-132.

DANIELLOU, F. Les travaux des prescriptions. In: Congrès de la Self, 37, Le Évolutions de la Prescription. *Actes...* Aix-en-Provence: Greact, 2002, p. 8-15

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. *et al* (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. pp 97-108.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, v. 46, n. 1, 2011, p. 21-26.

FERREIRA, Maria S. & IBIAPINA, Ivana M. L. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria C. C. & FIDALGO, Sueli S. (orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. pp.119-140

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____. *La pobreza*. Trad. Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2006a.

_____. *Aportes a la filosofía acerca del evento*. Trad. C. Picotti e V. Dina. Buenos Aires: Biblos, 2006b.

_____. *Sobre a questão do pensamento*. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a.

_____. *Ontologia: Hermenêutica da faticidade*. Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 1970.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. SPE, 2006, p. 99-109.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, Ana M. (orgs.) *A bússola do escrever*. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mario O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, Ana M. (orgs.) *A bússola do escrever*. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MERLEAU-PONTY, *O visível e o invisível*. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MEYERSON, Ignace. *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris: Vrin, 1948.

MOITA LOPES, Luiz P. da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, Maria Célia M. de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, Ana M. (orgs.) *A bússola do escrever*. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MORSON, Gary S. & EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. Letramentos acadêmicos e sujeitos discursivos: dialogia, alteridade e negociação sobre a escrita. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 22, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. 2015, p. 30-50.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

RODRIGUES JR, José Florêncio; FLEITH, Denise de Souza e ALVES, Kleide Márcia Barbosa. A Dissertação de Mestrado: um Estudo sobre as Interações entre o Orientador e o Orientando com Base em Incidentes Críticos. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v.74, n.177, maio/ago. 1993, p.437-463.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. *The Analytic of Being/Dasein in Bakhtin and Heidegger: a Critical Approach*. Texto inédito apresentado na XVI International Bakhtin Conference, Fudan University, Xangai, China, 2017.

_____. Bakhtin e a filosofia do ato na pesquisa e no ensino: uma experiência acadêmica na universidade federal de Pernambuco (Brasil). *Conexão Letras*, vol. 16, 2016, p. 169-182.

_____. *Bakhtin e Heidegger: a linguagem como experiência pensante*. Texto inédito apresentado na 13th International Conference on the history of the language sciences, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal, 2014.

_____. *Dimensão ontológico-hermenêutica no pensamento ético bakhtiniano e heideggeriano e construção do sentido*. Texto inédito apresentado no 19o. INPLA, São Paulo, 2013.

_____. Origens filosóficas da Ética em Bakhtin: re-leituras da Metafísica e da Fenomenologia ontológico-hermenêutica. In: *História das ideias. Diálogos entre linguagem, cultura e história*. Ana Zandwais (Org.). Passo Fundo: UPF, 2012, p. 192-215.

_____. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. *Bakhtiniana*, vol. 1, 2009, p. 42-56.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; ARAÚJO, Karla Daniele de Souza; MACEDO, Ezequiel Bezerra Izaias. Bakhtin e Heidegger: caminhos para a compreensão e interpretação do acontecimento do ser na linguagem. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 10, n. 3, 2015. p. 205-221.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes, BARRETO, Kátia Magdala Lima, AGUIAR, Keyla Rodrigues, CABRAL, Igor Frederick Ferreira da Silva, SANTOS, Maria Cecília Vasconcelos, SILVA, Ana Paula Ribeiro da. *O método dialógico-discursivo: aplicações em estudos da memória-trabalho*. Trabalho completo. Anais do Simpósio Internacional – Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social, Recife, 2006. Em Cd-Rom.

SAVIANI, Dermeval. *O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas*. Aula Magna proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em 8 de março de 2007.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Tradução: Alain P. François. Revisão técnica: Izabel Maria Loureiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 65, Dec. 1998.

_____. Trabalho e uso de si. In: *Pró-Posições*. Campinas, Vol,11 n.2 (32), p.34-50. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa, UNICAMP. 2000.

_____. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: Eduff, 2007.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 37-46.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. Os escritos no trabalho. I Congresso e IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso. In: Atas.... Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

TELLES, A.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M; BRITO, J. et al (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VATTIMO, Gianni. *Para além da interpretação: o significado da hermenêutica para a filosofia*. Trad. Raquel Paiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

VIANA, Cleide M. Q. Q.; VEIGA, Ilma P. A.. Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, v. 30, 2007.

VOLOSHINOV, V. N. & BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.

_____. *¿Que es el lenguaje? La construccion de la enunciacion. Mas alla de lo social*. Um ensayo sobre la teoria freudiana. Edición al cuidado de Guillermo Blank. Buenos Aires: Editora Almagesto, 1998.

WILLIGES, Flávio. *A ética na relação orientador-orientando*. Apresentação no Programa de Pedagogia Universitária para Docentes da UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2008

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA - Orientador

1) Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas envolvidas em seu trabalho de orientação, em nível de pós-graduação?

2) Você poderia identificar e descrever, em ordem de prioridade, alguns requisitos, por parte do orientador, que você considera importantes para o desenvolvimento da atividade de orientação?

2.1 aptidões

2.2 competências

2.3 responsabilidades

2.4 outras

3) Você poderia identificar e descrever, em ordem de prioridade, alguns requisitos, por parte do orientando, que você considera importantes para o desenvolvimento da atividade de orientação?

3.1 aptidões

3.2 competências

3.3 responsabilidades

3.4 outras

4) O que poderia ser considerado um desenvolvimento produtivo dessa atividade de orientação?

5) Quais as principais dificuldades encontradas na prática da atividade de orientação:

5.1 em relação ao orientando

5.2 em relação ao programa:

5.2.1 critérios de concessão de bolsas aos alunos

5.3 em relação à universidade

5.4 em relação às políticas institucionais dos órgãos de fomento (FACEPE, CAPES, CNPq):

5.4.1 critérios de distribuição de quota de bolsas para as universidades e programas de pós

5.4.2 critérios de concessão de bolsas aos alunos e orientadores nos certames seletivos

6) Que aspectos éticos você acredita que deveriam nortear a prática da orientação e a relação orientador/orientando?

- 7) Existem regras ou normas de procedimentos que normatizem, formal ou informalmente, esta atividade junto ao orientando?
- 8) Como você costuma interferir na atividade de reflexão teórico-metodológica e/ou de produção de ideias e na produção textual de seu orientando?
- 9) Como você costuma lidar com as divergências teórico-metodológicas ou de pontos de vista do orientando?
- 10) Existem diretrizes sobre o processo de orientação por parte da Universidade ou outras instituições?
- 11) Você acredita que tenha incentivado o desenvolvimento da autonomia do seu orientando, como pesquisador, ao longo das orientações? Se sim, como? Se não, por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA - Orientando

- 1) Você poderia falar um pouco sobre as principais atividades acadêmicas que você considera importantes no trabalho de orientação, em nível de pós-graduação?
- 2) Você poderia identificar e descrever, em ordem de prioridade, alguns requisitos, por parte do orientador, que você considera importantes para o desenvolvimento da atividade de orientação?
 - 2.1 Aptidões
 - 2.2 competências
 - 2.3 responsabilidades
 - 2.4 outras
- 3) Você poderia identificar e descrever, em ordem de prioridade, alguns requisitos, por parte de você, orientando, que considera importantes para o desenvolvimento da atividade de orientação?
 - 3.1 Aptidões
 - 3.2 competências
 - 3.3 responsabilidades
 - 3.4 outras
- 4) Quais as principais dificuldades encontradas nas atividades acadêmicas desenvolvidas por você como mestrando?
- 5) Que aspectos éticos você acredita que deveriam nortear a prática da orientação e a relação orientador/orientando?
- 6) Qual a importância das orientações no decorrer da sua pesquisa de Mestrado?
- 7) O seu orientador costuma interferir nas suas atividades de reflexão teórico-metodológica e/ou de produção de ideias e na produção textual? Se sim, o que você acha da forma como são feitas tais interferências?
- 8) Como você costuma lidar com as divergências teórico-metodológicas ou de pontos de vista do seu orientador?
- 9) Pode-se dizer que o seu orientador incentivou o desenvolvimento de sua autonomia, como pesquisador, ao longo das orientações? Se sim, como? Se não, por quê?