


---

## O discurso de orientadores sobre o evento discursivo “orientação acadêmica” em um mestrado profissional de uma universidade pública no Brasil<sup>1</sup>

Wallace Dantas<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9716-644X>

Eliete Correia dos Santos<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>

### Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que atualmente está sendo ampliada pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora. O objetivo, aqui, é apresentar o discurso dos orientadores sobre o processo de orientação acadêmica, no contexto da pós-graduação pública brasileira, no âmbito de um mestrado profissional. Sob a Análise Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin, analisam-se os discursos desses professores, inseridos em uma das três categorias analíticas da pesquisa. Os resultados mostram que, na visão dos sujeitos participantes, há questões atreladas a fatores internos e a fatores externos ao evento discursivo “orientação acadêmica” a serem analisadas, sendo primordial cada vez mais o entrelaçamento entre orientando, orientador, a coordenação do programa e a Capes.

*Palavras-chave:* Orientação acadêmica. Orientador. Pós-graduação. Brasil. Rede de vozes dialógicas.

---

### Advisors' discourse on the discursive event of 'academic advising' in a professional master's program at a public university in Brazil

### Abstract

The study presents results from research that is currently being expanded by the first author, under the guidance of the second author. The objective here is to present the discourse of advisors on the academic advising process in the context of Brazilian public graduate programs, within the scope of a professional master's degree. Within the framework of Bakhtin's Circle's Dialogic Discourse Analysis, the discourses of these professors are analyzed and classified into one of the three analytical categories of the research. The results show that, in the view of the participants, there are issues linked to internal and external factors of the discursive event “academic advising” to be analyzed, with the intertwining between the advisee, the advisor, the program coordination, and Capes becoming increasingly important.

*Keywords:* Academic Advising. Advisor. Postgraduate studies. Brazil. Network of dialogical voices.

---

<sup>1</sup> Os dados aqui apresentados estão vinculados à dissertação de mestrado do primeiro autor, sob orientação da segunda autora (Dantas, 2021).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande: wallace.dantases@estudante.ufcg.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande: eliete.santos@servidor.uepb.edu.br

---

### Considerações iniciais

Como pensar cientificamente? Recomenda-se que o professor mostre isso em seu trabalho e não apenas fale sobre. É necessário, em sala de aula, refletir na presença dos estudantes (duvidar, ponderar os argumentos etc.). A aula deve apresentar o processo vivo da reflexão - M. M. Bakhtin (Vassíliev, 2018, p. 208).

Mikhail M. Bakhtin, na condição de professor universitário, possuía uma erudição e uma maestria pedagógica invejáveis para um professor dos anos 20 e 30 do século passado. Dedicado aos seus alunos universitários, sempre estimulava os estudantes à imaginação bem como à reflexão crítica sobre os assuntos os mais variados, em especial de literatura e teoria literária.

A autonomia dos estudantes quanto às leituras e às pesquisas sempre foi algo defendido pelo professor russo, principalmente considerando seus princípios organizacionais como chefe do Departamento de Literaturas Russa e Estrangeira, no Instituto Pedagógico de Mordóvia, que se tornou, posteriormente, Universidade de Mordóvia<sup>4</sup>, onde trabalhou por longos anos (Vassíliev, 2018).

As palavras que constituem a epígrafe que inicia estas “Considerações iniciais” são ditos de Bakhtin, proferidos em dezembro de 1960, em uma reunião departamental, na qual foi analisada a questão atrelada a metodologias das aulas ministradas em nível superior na instituição onde lecionava (Vassíliev, 2018). Bakhtin foi o suscitador dessa discussão e, inclusive, levantou questionamentos de alguns colegas de departamento que se posicionaram contrários ao seu discurso.

Como bem apresenta Vassíliev (2018), o professor universitário Mikhail Bakhtin muito se preocupou com duas questões: a primeira associada ao fato de os alunos universitários não terem domínio da bibliografia da qual necessitavam para avançar nos estudos pós-graduados; a segunda, e bem importante, associada à(s) metodologia(s) necessária(s) para o fazer científico. Nesse sentido, o referido professor universitário defendia que o docente, para seus alunos, deveria levar uma aula mais (predominantemente) prática, pautada na teoria, mas uma aula que

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre a ‘Национальный исследовательский Мордовский государственный университет’ / ‘National Research Mordovian State University’ / ‘Universidade de Mordóvia’, sugerimos o acesso ao sítio da universidade por meio do *link*: <https://mrsu.ru/ru/>.

---

fosse capaz de estabelecer um sentido necessário ao conhecimento desenvolvido, construído e (re)pensado no contexto universitário.

É perceptível, portanto, indiretamente falando, que, em uma vertente dialógica e social, o teórico russo já refletia sobre a docência no contexto do Ensino Superior, levantando questões caras e necessárias ao ser docente no contexto da universidade. Não estamos querendo dizer que Bakhtin tratou da relação orientando-Orientador de forma clara, mas sustentamos a ideia de que o autor, como professor universitário, lançou, do ponto de vista social, ético, responsável e dialógico, as bases para o que, neste artigo, estamos defendendo, refletindo e apresentando à comunidade acadêmica e científica brasileira.

Diante dessas considerações, neste artigo, temos como principal objetivo analisar o discurso relatado pelos sujeitos da pesquisa a partir das redes de vozes, das relações dialógicas, do posicionamento ideológico e do ato responsável. Aqui, enfatizamos o discurso dos professores Orientadores que participaram de nosso estudo.

Por fim, nosso texto apresenta a seguinte organização: após estas palavras iniciais, trataremos das questões teóricas, enfatizando o dialogismo na constituição da vida social do sujeito. Seguidamente, exporemos as questões metodológicas, que, por sua vez, serão seguidas das análises dos discursos dos sujeitos Orientadores envolvidos. Finalizaremos nosso texto com algumas conclusões parciais.

### **Questões teóricas e “o dialogismo na constituição do eu na vida social”<sup>5</sup>**

Em *Para uma filosofia do ato* (doravante PFA), Bakhtin (1993) objetiva apresentar um estudo no qual constrói uma “arquitetônica da existência”, centrada na vida do jeito que ela é, na existência, no “acontecimento”, no “evento”, no mundo vivido pelo sujeito, no “ato ético e estético”, desconsiderando toda e qualquer sistematização abstrata que, conforme o próprio Bakhtin, fundamenta a maioria das filosofias da época. Em outras palavras, o teórico russo

---

<sup>5</sup> Sobral (2009, p. 24)

propõe uma *filosofia*<sup>6</sup> *moral do ato*, para quem a vida só tem sentido à luz da responsabilidade. Dito de outro modo, o sentido da vida e de tudo o que a constitui está no ato responsável.

Em linhas gerais, conforme já afirmou Sobral (2009), PFA (Bakhtin, 1993) é uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto no qual o sujeito se encontra, mundo esse que é social e histórico, estando, então, sujeito a mudanças, não apenas do ponto de vista de aspectos materiais, mas também, e sobretudo, do ponto de vista da forma como os seres humanos concebem esse mundo simbolicamente, ou seja, por meio de alguma linguagem; e de como agem nesses termos em determinadas circunstâncias.

Nesses termos, à luz das ideias contidas em PFA (Bakhtin, 1993), compreendemos que o ato ou a ação são constituídos de atos, ou seja, o ato é o aspecto geral do agir humano, geral no sentido de estar atrelado à “vida inteira”, é uma ação singular realizada pelo eu no mundo que é histórico e social. Os atos, por sua vez, podem ser compreendidos como os aspectos particulares do ato, ou seja, “eu executo atos”, e cada ato que forma o ato é um momento que constitui a vida do sujeito. Conforme o próprio Bakhtin (1993, p. 23): “e tudo é um ato ou ação que eu realizo – até mesmo o pensamento e o sentimento”.

É perceptível em PFA (Bakhtin, 1993) que todos os atos que compõem o ato apresentam alguns elementos: o sujeito que age, um lugar no qual esse sujeito age e o momento histórico e social no qual esse sujeito age. Tais elementos são perceptíveis tanto nos atos realizados com outros sujeitos presentes quanto nos atos realizados quando outros sujeitos não estão presentes, nos atos cognitivos desprovidos de expressões linguísticas etc. Podemos tratar, com isso, do que chamaremos aqui de uma “tríade indissociável”, tendo em vista que o ato responsável é constituído pelo agente, pelo processo e pelo produto. Diante disso, conforme bem falou Sobral (2009, p. 24), ao analisar PFA, podemos entender que “[...] falar de ato, portanto, pressupõe dois planos, um plano de generalidade, dos atos em geral, e um plano de particularidades, de cada ato particular, planos esses que estão necessariamente interrelacionados”.

Temos que deixar claro que tais planos são categorias filosóficas (Faraco, 2009) e Bakhtin (1993) considerava cada uma delas em PFA ao distinguir o “conteúdo do ato” – aquilo que o ato

---

<sup>6</sup> Para não fugirmos do foco deste artigo, sugerimos a leitura de Faraco (2009), em que este autor apresenta, de forma concisa, porém com profundidade, as relações dialógicas, com várias vertentes teóricas, que podem ser encontradas em PFA (Bakhtin, 1993).

produz ao ser realizado – e o “processo do ato”, aquilo que o sujeito realiza (operações) para produzir atos. Nessa concepção bakhtiniana, vemos, então, o processo, o produto e o agente como elementos que constituem o ato. Percebemos que o agente do processo, e não apenas o processo e o produto (o ato por si mesmo), é tido como importante. Além disso, as características singulares de cada ato são consideradas também como importantes, pelo fato de que, para o autor russo, a vida e o mundo concreto, que é histórico e social, são a vida dos sujeitos concretos, que realizam atos concretos e irrepetíveis. É a vida prática, em outros termos. E essa vida é entendida em PFA (Bakhtin, 1993) como sendo de cada sujeito, constituída por uma sequência de atos concretos, singulares e irrepetíveis, atos únicos, que não são, em hipótese alguma, iguais aos outros já realizados ou que ainda se realizarão, tendo apenas alguns elementos comuns com outros atos já realizados e que se realizarão, compondo, então, o ato.

Como podemos observar, para Bakhtin (1993), o ato concentra o sentido, o fato, o universal, o individual, o real e o ideal, porque, conforme afirmamos anteriormente, para ele, o ato está atrelado ao social e ao histórico, sendo irrepetível, mesmo havendo alguma relação com outros atos já realizados ou que se realizarão. O ato realizado pelo sujeito se constitui para a possibilidade de algo que acontece uma única vez.

Essa responsabilidade, como podemos ver em toda a leitura de PFA (Bakhtin, 1993), está atrelada ao componente do “Ser-evento” – responsabilidade dos atos em função da situação histórica e social. Na visão do próprio Bakhtin (1993), fora do ato não há realidade, nada é real. Para ele, o ato se desenvolve em um mundo ímpar, singular, vivido de maneira concreta pelos sujeitos e que é concreto, real, social e histórico.

Bakhtin (1993) compreende o ato como “ato-efeito”, portanto, ato em processo de realização. Concordamos com Sobral (2009), quando fala do “ato-efeito” em que são encontradas duas implicações nisso: a primeira, que o agente age em uma situação concreta, organizada, à luz de práticas sociais e históricas, que limitam possibilidades de atos e de forma de concretização/realização de atos; a segunda, que tais circunstâncias específicas devem ser consideradas em todo e qualquer entendimento de atos, tendo em vista que sem elas os atos são incompreensíveis.

Destacamos o sujeito ético, pensando em responsabilidade ética (atitude ativamente responsável) e responsividade aos outros sujeitos. Bakhtin (1993, p. 54) afirma que “não há alibi na existência”, fazendo-nos entender que os atos realizados pelo humano/sujeito são de sua

inteira responsabilidade, sendo também responsivos aos outros sujeitos no contexto das práticas nas quais os atos são realizados.

É pensando nessa responsabilidade e nessa responsividade quanto aos outros sujeitos, que concordamos com o autor russo na ideia de que o mundo é concretamente individual, real e irrepetível, e essa arquitetura concreta desse mundo real, no qual o ato responsável é realizado, não é um mero esquema abstrato, mas é o plano concreto do mundo de uma ação ou ato único. Nesse contexto, o teórico russo nos apresenta essa arquitetura que é formada por aquilo que ele mesmo chama de “os momentos básicos concretos de mútua construção da ação ou de um ato unitário” (Bakhtin, 1993, p. 54). Vejamos na Figura 1 essa representação.

Figura 1 – Arquitetônica bakhtiniana



Fonte: Bakhtin (1993, p. 71-72)

O “eu-para-mim” diz respeito ao eu voltado para mim mesmo; o “outro-para-mim” atrela-se à iniciativa do outro de se aproximar de mim; o “eu-para-o-outro” diz respeito à minha iniciativa de querer ou realmente me aproximar do outro. Para Bakhtin (1993), esses pontos básicos arquitetônicos e indissociáveis compõem o mundo real, constituído do ato realizado de maneira responsável e responsiva. Podemos falar, então, de valores: científicos, estéticos, políticos e religiosos. Esses valores espaço-temporais, além de todos os valores de conteúdos, são atraídos e concentrados em torno desses momentos da arquitetura bakhtiniana; momentos esses que são centrais e emocionais-volitivos: o eu, o outro e o eu para o outro.

Para o autor russo, então, significa dizer que seria um *ato irresponsável* o eu chegar ao outro e não voltar a si. Os aspectos sociais e históricos, nessa ausência de regresso do eu,

estariam seriamente comprometidos, tendo em vista que, para Bakhtin (2010) esse social, esse histórico, esse situado não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados. A vida não pode ser, então, compreendida nessa irresponsabilidade de um não regresso desse eu, mas deve ser compreendida, de forma consciente, na concreta responsabilidade da ida do sujeito “eu”, como também de sua volta, de seu regresso. Essa vida, para Bakhtin (1993, p. 74), nessa saída e nesse regresso, só pode ser compreendida como um “evento em processo”, e não como um Ser na condição de um mero dado. Para Bakhtin (2010), se a vida se afasta de sua responsabilidade não pode ter uma filosofia. Em outras palavras, a vida constituída do que estamos chamando aqui de “atos irresponsáveis” será incapaz de ser enraizada, sendo, portanto, “fortuita” – para usar uma palavra do próprio Bakhtin.

No mundo, portanto, os sujeitos são responsáveis pelos seus atos. Além disso, devem valorar, ou seja, avaliar o ato, entendendo que esse ato é de sua intrínseca responsabilidade. O eu não está só. O eu mantém relação com o outro. O outro mantém relação com o eu – e, nessa relação responsável e responsiva, temos o dialogismo, a interação, a palavra como itens que, também, compõem o ato responsável<sup>7</sup>. Nessa arquitetônica, esse mundo concreto e real se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, isto é, de uma constante avaliação por parte do eu. Esse centro, conforme nos diz o próprio Bakhtin (1993, p. 81), é o ser humano: “tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor em correlação com o homem”, a partir dessa arquitetônica. Assim, “o centro de valor na arquitetônica-evento [...] é o homem como uma realidade concreta afirmada com amor [...]” (p. 81).

### Questões metodológicas e geração dos dados

Neste momento, à luz da abordagem dialógica da linguagem (Volóchinov, 2018), pensamos ser importante apresentar o questionário *online* aplicado aos docentes do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (PROFLetras-CFP/UFCG), tendo em vista que essa abordagem da composição dos questionários nos ajuda tanto na compreensão do modo como os dados foram construídos, ou seja, o processo de construção, quanto também na análise desses dados, ou seja, o produto.

---

<sup>7</sup> Para um aprofundamento dessas questões outras, sugerimos a leitura de Dantas (2022).

Inicialmente, explicamos o porquê da preferência para o questionário *online*: como já sinalizamos, o caso em tela (relação entre orientando e Orientador em um mestrado profissional), constituído de vários sujeitos e por vários sujeitos, foi apresentado pelos envolvidos a partir do questionário aplicado, por meio do Google Forms<sup>8</sup>. Optamos por essa ferramenta para a geração dos nossos dados porque o referido programa de pós-graduação é formado principalmente por estudantes oriundos de outros estados, assim como também por professores colaboradores provenientes de outras localidades. Nesse sentido, com vistas a obter o maior número possível de informações e na intenção de envolver o maior número de sujeitos, optamos pela aplicação do questionário *online*. E, neste texto, compreendemos questionário como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi; Lakatos, 1999, p. 100).

O questionário dos docentes foi formado por 4 questões objetivas e 8 questões subjetivas, em um total de 12 questões. Nas questões subjetivas, não delimitamos espaço e preferimos deixar os participantes livres para escreverem o que pensassem ser necessário para, assim, termos uma geração de dados condizente com a abordagem dialógica do discurso, tendo em vista que o texto escrito, a partir de uma situação social de interação, é tido como um discurso carregado de sentidos, no qual podemos ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A seguir, apresentamos, no Quadro 1, o questionário enviado aos professores.

---

<sup>8</sup> <https://www.google.com/forms/about/>

Quadro 1: Questionário aplicado aos docentes do Mestrado Profissional – UFCG/CFP

<b>QUESTIONÁRIO – DOCENTES</b>
<b>➤ QUESTÕES OBJETIVAS:</b>
1) Concorda com o termo de consentimento livre? ( ) Sim ( ) Não
2) As orientações acontecem como? ( ) Individualmente ( ) Coletivamente
3) As orientações acontecem? ( ) Semanalmente ( ) Quinzenalmente ( ) Mensalmente ( ) Outros
4) Quanto à produção do gênero acadêmico dissertação de mestrado, os orientandos têm apresentado algum grau de dificuldade na sua produção? ( ) Sim ( ) Não ( ) Outro: _____
<b>➤ QUESTÕES SUBJETIVAS:</b>
1) Nome completo do Orientador
2) Formação acadêmica e Linha de pesquisa na qual atua
3) Professor permanente ou colaborador?
4) Atualmente, está com quantos orientandos no PROFLetras? Considera essa quantidade adequada para o processo de orientação em nível de mestrado? Se sim ou não, por quê?
5) Sobre a questão anterior (questão 4/objetiva), se sim, quais seriam essas dificuldades?
6) Que pontos negativos relativos à orientação você elencaria – não mais limitados apenas aos alunos?
7) Quais pontos positivos relacionados à orientação você elencaria?
8) Em linhas gerais, descreva o processo geralmente usado, com os orientandos, para construir a orientação com vistas à dissertação.

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Esse questionário foi enviado a um universo de pesquisa composto por 17 sujeitos, professores, sendo que 13 sujeitos responderam aos nossos questionários, e esse foi o critério adotado para a composição quantitativa dos dados desta pesquisa. No Quadro 2, a seguir, temos a amostra de nossa pesquisa (considerando os docentes).

Quadro 2: Amostra da pesquisa de Mestrado

<b>AMOSTRA DA PESQUISA</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>NÚMEROS REPRESENTATIVOS</b>
Professores	13 (permanentes e colaboradores)

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

À luz dessa amostra, apresentamos, a seguir, as categorias discursivas de análise, que acontecem em três momentos distintos:

1.<sup>a</sup> categoria: perfil dos sujeitos envolvidos (Orientador e orientando), observando os seguintes aspectos:

1.1 – Perfil dos Orientadores:

- 1.1.1 Formação Acadêmica
- 1.1.2 Linhas de pesquisa
- 1.1.3 Temáticas
- 1.1.4 Quantidade de orientandos

1.2 – Perfil dos orientandos:

- 1.2.1 Linhas de pesquisas
- 1.2.2 Objetivos da pesquisa (geral e específicos)
- 1.2.3 Perfil profissional

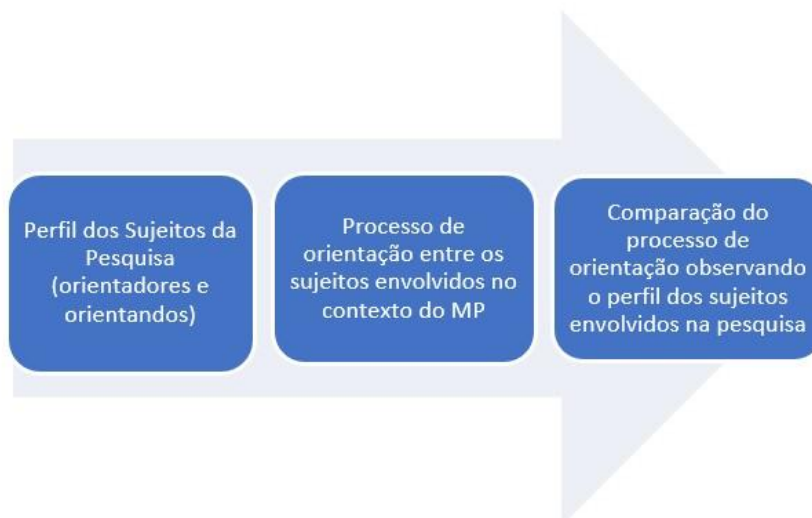
2.<sup>a</sup> categoria: processo de orientação entre orientando e Orientador, observando os seguintes aspectos:

- 2.1 – Dificuldades
- 2.2 – Limites
- 2.3 – Positividade

3.<sup>a</sup> categoria: comparação do processo descrito no ponto anterior, considerando o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir do discurso relatado nessa rede de vozes dialógicas e do posicionamento axiológico.

Em síntese, temos o que é mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Sequência das categorias para análise dos dados gerados



Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Por apresentarmos as categorias do nosso estudo, não significa que todas serão analisadas neste texto, mas o fazemos para melhor contextualização de nossa pesquisa aos leitores. Fato é que traremos, neste artigo, a parte do estudo que diz respeito às vozes dos Orientadores, que, por sua vez, se inserem na terceira categoria de nossa pesquisa, conforme apresentamos na Figura 2. Destacamos, para nossa análise neste texto, as questões objetivas 2, 3 e 4; e, dentre as subjetivas, apenas as questões 6 e 7. A seguir, no Quadro 3, mostramos a descrição da categoria na qual se encontram os dados apresentados neste artigo.

Quadro 3 – Categoria de análise da pesquisa

QUADRO ILUSTRATIVO DA CATEGORIA DE ANÁLISE	
<b>Categoria de análise 3</b>	<b>3 Comparação do processo descrito nos pontos anteriores</b> , considerando o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir do discurso relatado nessa rede de vozes dialógicas e do posicionamento axiológico.

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Diante dessas considerações, evocamos a próxima seção, que discorre sobre as questões analíticas que fazem ecoar as vozes dos sujeitos Orientadores no evento discursivo “orientação acadêmica”.

### **Questões analíticas e a voz dos orientadores sobre o evento discursivo “orientação acadêmica”**

Para compreendermos a relação entre Orientador e orientando, inicialmente perguntamos aos docentes sobre o modo como as orientações aconteciam: se de forma individual e/ou coletiva: todos os Orientadores preferem uma orientação individual. Tal escolha, provavelmente (e como veremos abaixo nas respostas dadas pelos próprios Orientadores), se justifica pelo fato de que esse contato individual facilita a orientação e os processos que a circundam. Lembramos os estudos de Viana e Veiga (2010), para quem, na visão dos Orientadores, desafios afetivos, profissionais e teórico-metodológicos são os principais quando se trata de problemas apontados por professores que orientam na pós-graduação. Nesse sentido, no contexto do mestrado profissional, pensamos que essa escolha, por parte dos docentes investigados, de uma orientação individual possa amenizar esses problemas já apontados pelas autoras. Certamente, no contexto no qual estamos nos debruçando, haverá situações sociais emblemáticas específicas, porque, conforme as ideias bakhtinianas, o momento social é único e irrepetível, nunca acontecerá da mesma maneira.

Percebemos também que, nessa orientação individual, a arquitetônica bakhtiniana acontece, principalmente quando pensamos no ato responsável, afinal de contas, as figuras do Orientador e do orientando, para além de um diálogo face a face (como podemos supor em uma orientação), tornam-se mais centrais e evidentes, portanto, fáceis de ser identificadas e compreendidas.

Para ilustrar, abrimos espaço para os docentes justificarem a orientação, se individual ou coletiva<sup>9</sup>. As respostas, de forma única, versaram sobre os aspectos sociais nos quais os sujeitos estavam inseridos, bem como os próprios Orientadores. Neste momento, podemos perceber o que Bakhtin (1993) – para quem o ato, que é responsável, deve o outro considerar – já afirmou,

---

<sup>9</sup> A pergunta, de forma precisa, à qual nos referimos, é: “Sobre a orientação: por que você considera o tipo que foi marcado na questão anterior como importante? Por que o utiliza?”.

quando nos apresentou sua arquitetônica. Inserimos, a seguir, as falas de alguns docentes para ilustrar claramente, por meio de justificativas, a escolha pelo tipo individual de orientação.

Ex1 – O2<sup>10</sup> - Porque cada pesquisa tem teorias *diferentes* bem como propostas de intervenção com metodologias divergentes.

Ex2 – O3 - Cada pesquisa tem sua *peculiaridade*, já que envolve *sujeitos, tempos e espaços* diferentes.

Ex3 – O5 - Os projetos de pesquisas são *individuais*, logo as necessidades de ajustes e acompanhamento também o são.

Percebemos que, para os Orientadores O2, O3 e O5, a orientação individual é adequada porque considera as diferentes pesquisas (O2) bem como determinadas peculiaridades e individualidades (O3 e O5) de cada pesquisa. Essas características peculiares e individuais, como sinalizado, atrelam-se aos sujeitos, ao tempo, aos espaços, aos ajustes e ao acompanhamento que deve ocorrer entre esses dois sujeitos.

O diálogo travado, na visão desses Orientadores, possivelmente nos leva ao sentido do diálogo face a face, que é uma das possibilidades concretas da interação dialógica, não sendo, porém, a única (Faraco, 2009; Volóchinov, 2018). Esse face a face, como apontado, traz, na visão desses docentes, um melhor aproveitamento quanto ao direcionamento mais assertivo na condução da pesquisa realizada. E, além disso, percebemos que a figura do Orientador prefere essa relação de orientação mais particular, pelas divergências que a pesquisa pode apontar, sendo, então, mais *fácil* interagir com vistas ao debate (diálogo) para se chegar a uma conclusão.

É importante também apontarmos que as falas dos Orientadores, na visão deles, pautam a orientação individual que, do ponto de vista dialógico, encontra fundamento na teoria bakhtiniana, quando pensamos em uma relação para além de um mero diálogo face a face. Não podemos, contudo, à luz da teoria bakhtiniana, deixar de sinalizar que a orientação coletiva apresenta a possibilidade de outras vozes serem envolvidas e ouvidas nessa relação acadêmica entre o Orientador e o orientando.

Lembramos, neste momento, das palavras de Freire (2019) quando diz que os homens se educam em comunhão. Nesse viés, Bakhtin (2013), ao tratar do homem em seu aspecto social,

---

<sup>10</sup> Os sujeitos professores são identificados pela letra O (em maiúsculo) de Orientador. O número após a letra indica a ordem na qual o professor respondeu ao questionário: O1 = Orientador 1; O2 = Orientador 2 e assim por diante.

defende a ideia de que a vida autêntica e real do indivíduo só é possível e acessível por meio do diálogo. Volóchinov (2018) reverbera a ideia do dialogismo, por meio da palavra verboideológica, mostrando que essas palavras podem comungar e se gladiar, em um diálogo constante e irrepitível. É, então, nessa esteia que pensamos que uma orientação coletiva corrobora – e contribui para ela – uma relação de aprendizagem mútua, conjunta, social pautada na alteridade (Bakhtin, 2013; Freire, 2019), necessária ao ser na condição de socialmente constituído. Dito de outro modo: a socialização coletiva não pode jamais ser esquecida, porque nela encontramos aspectos valorativos, responsáveis e responsivos, caros ao diálogo acadêmico que se pretende exitoso, dinâmico e necessário para a (re)construção e (re)significação de conhecimentos no contexto da universidade.

Para além dessa questão, indagamos aos professores Orientadores sobre a periodicidade dessas orientações: se semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e outros. As respostas foram as mostradas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – periodicidade das orientações pelos Orientadores



Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Como podemos observar no Gráfico 1, provavelmente por questões de tempo (e fatores exteriores não revelados), as orientações não acontecem semanalmente, e tal periodicidade não ocorre porque os alunos são predominantemente de outros estados (lembramos que o contexto universitário no qual esta pesquisa se desenvolveu se encontra no estado da Paraíba). Nesse contexto, então, os dados nos levam a pensar que o fato de a orientação ocorrer quinzenalmente é confortável para o Orientador.

Com isso, para compreendermos melhor essa periodicidade das orientações, abrimos espaço no questionário para justificativas. No geral, os Orientadores que optaram pela orientação a cada 15 dias não usaram o discurso para fundamentar a periodicidade mencionada. O Orientador que se reúne mensalmente (1 Orientador) não apresentou justificativa. A posição desses Orientadores, em nada justificar, nos leva a pensar que há um senso comum de que um encontro mensal, pelo menos, é suficiente, considerando esse tempo de produção do orientando.

Continuando, os Orientadores que marcaram a opção “outros” (5 Orientadores) apresentaram justificativas. Vejamos alguns discursos desses docentes:

❖ Orientação – opção marcada “Outros”:

*Ex7 – O3* - Quinzenalmente é o cronograma que faço, sempre no mesmo dia e horário, no entanto, dependendo da necessidade há flexibilidade de mudança.

*Ex8 – O5* - Há variações. Algumas acontecem quinzenalmente, outras mensalmente.

*Ex9 – O6* - Varia. Começamos semanalmente, depois partimos para quinzenalmente e, por fim, mensalmente.

*Ex10 – O9* - Quando a aluna se disponibiliza a vir a cidade na qual o curso é ofertado. Quando isso não ocorre, a orientação se dá por *e-mail* ou Whatsapp.

*Ex11 – O10* - A depender do estágio do trabalho pode até levar mais tempo do que anteriormente previstos.

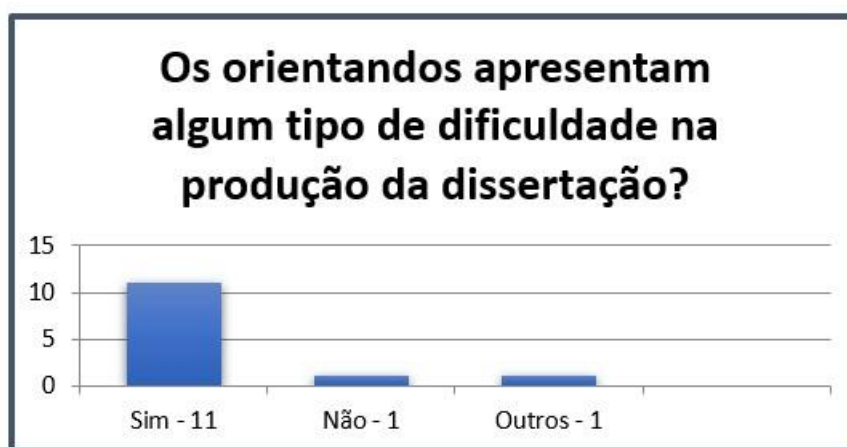
Voltamos, neste momento, para a arquitetônica bakhtiniana. Para o autor russo, o eu se constrói, se coloca, age e reage a partir do outro. Nos discursos relatados acima, proferidos pelos Orientadores O3, O5, O6, O9 e O10, percebemos que esses sujeitos agem a partir da realidade do outro, no caso, os orientandos, que, por sua vez, se adaptam às orientações dos seus respectivos Orientadores. Em outros ditos: os sujeitos sociais se ajustam um à realidade do outro. Essa relação de troca, de partilha, de adequação e de flexibilidade é o fundamento da arquitetônica bakhtiniana e, como percebemos, é também a base da relação entre Orientador e orientando, que se mostra, por excelência, como sendo uma relação de alteridade.

Essa relação de alteridade na perspectiva bakhtiniana nos leva a perceber que os sujeitos, em constantes relações sociais, históricas, culturais e ideológicas, se constituem um ao outro

(Brait, 2012) e, trazendo para o contexto que analisamos aqui, os discursos dos Orientadores O3, O5, O6, O9 e O10 nos fazem entender que tais posicionamentos existem, nessa relação de orientação, porque esses professores olham para seus orientandos, enfatizando as relações identitárias e de diferença, em constante fronteira, em tensão, formadas na linguagem e pela linguagem, em especial a verbal, fundamentada na palavra verboideológica (Volóchinov, 2018).

Para compreendermos essas tensões e dificuldades, na visão dos Orientadores, propusemos a seguinte indagação: “Quanto à produção do gênero acadêmico dissertação de mestrado, os orientandos têm apresentado algum grau de dificuldade na sua produção?”. E, se a resposta fosse sim (as opções eram “sim”, “não” e “outros”), eles deveriam responder a esta outra pergunta: “Quais seriam essas dificuldades?”. Os dados, a partir dos discursos relatados pelos Orientadores, são os mostrados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Dificuldade na produção da dissertação na visão dos Orientadores



Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Esses “sins”, por parte dos Orientadores, são justificados à luz das dificuldades encontradas durante o processo de orientação. Vamos, então, aos discursos relatados desses docentes Orientadores (separados conforme respostas mostradas no Gráfico 2) e às dificuldades por eles apresentadas a partir do levantamento que fizemos dos dados:

❖ “Sim”

---

**1.ª Dificuldade:** distância geográfica

*Ex12 – O1* - [...] levando essa orientadora a deslocar para a casa da mesma para melhor atender ao processo de orientação. No entanto, as visitas ocorreram duas vezes pela distância de 180km entre as cidades das envolvidas.

**2.ª Dificuldade:** (ausência de) familiaridade com o gênero acadêmico

*Ex13 – O6* - Os alunos veem de matrizes curriculares antigas. Quase todos nunca escreveram um artigo, e isso dificulta o processo de escrita. Preciso corrigir muitas vezes o trabalho para ficar em nível de mestrado.

**3.ª Dificuldade:** (ausência de) base teórica

*Ex14 – O8* - Há, por parte de alguns orientandos dificuldades no que concerne ao conhecimento de bases teóricas que eles já deviam conhecer, [...].

*Ex15 – O9* - Entender a construção do referencial teórico que embasa a sua prática e descrever o produto a ser desenvolvido.

**4.ª Dificuldade:** (ausência de) metodologia científica

*Ex16 – O4* - Na elaboração do projeto, objetivos e metodologias.

*Ex14 – O8* - [...] problemas com relação ao percurso metodológico a ser empreendido durante a pesquisa, ausência de conhecimento de fundamentos metodológicos indispensáveis ao desenvolvimento de pesquisas com características específicas, como devem ser as desenvolvidas junto ao PROFLETRAS, [...].

**5.ª Dificuldade:** produto final e a relação da teoria com a pesquisa aplicada

*Ex17 – O11* - Implicar teoria às problemáticas trazidas da sala de aula e ainda o desenvolvimento do projeto de pesquisa (definição do objeto da pesquisa, problemáticas, dentre outros).

*Ex14 – O8* - [...] dificuldades de delinear um produto pedagógico oriundo da sua pesquisa e aplicável ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, falta de tempo para uma maior dedicação ao curso.

Podemos perceber, a partir desses discursos relatados dos Orientadores, que a relação existente destes com seus respectivos orientandos é permeada de desafios a serem sempre enfrentados por ambos os sujeitos envolvidos no processo.

A distância geográfica (1.<sup>a</sup> dificuldade) é uma barreira, porque, como relatado por O1, devido a esse fator, a orientação acontece apenas por duas vezes no mês – diferenciando, inclusive, da periodicidade quinzenal já apresentada. Como relatado, é importante destacar que é a Orientadora que se desloca até a casa da orientanda – e tal fato nos faz pensar que essa relação é, conforme a arquitetura bakhtiniana, constituída de relação eu-tu, não em um contexto de poder, mas em um contexto de ser possível o eu se colocar no lugar do tu. Novamente, vemos um aspecto que pauta a ideia de a relação entre esses sujeitos ser uma relação de alteridade.

O Orientador O6 aponta, por sua vez, a ausência de familiaridade dos orientandos com gêneros acadêmicos, tendo em vista a grade curricular dos cursos de licenciaturas ser ainda ultrapassada, fazendo com que o discente sequer tenha tido algum contato com, por exemplo, um artigo científico (no sentido de produzir o gênero). Essa dificuldade já foi apontada em outras pesquisas (Campagnolo; Bianchetti, 2001; Viana; Veiga, 2010) no contexto de mestrados acadêmicos e, conforme os dados apontam, também é percebida no contexto de um mestrado profissional. É importante lembrarmos neste momento que para ingressar no PROFLeTRAS não há a necessidade da criação de um projeto de pesquisa ou de sua defesa por meio de uma arguição.

Os conhecimentos atrelados às bases teóricas (3.<sup>a</sup> dificuldade), bem como à metodologia científica (4.<sup>a</sup> dificuldade), sinalizam provavelmente, dentro de tantos aspectos, a ausência de tempo para que os orientandos possam se dedicar à orientação acadêmica, tendo em vista, conforme dados apresentados no Gráfico 1, que 99% dos orientandos são professores atuantes na educação básica e, portanto, devem dividir o tempo entre trabalhar e serem alunos do mestrado. E, mesmo as aulas do mestrado profissional (PROFLeTRAS) sendo concentradas em determinados dias da semana, considerando a realidade na qual os estudantes se encontram, conforme os Orientadores 04, 08 e 09, os mestrandos não dominam aspectos considerados como básicos para um aluno em nível de mestrado.

Essas dificuldades apontadas (quanto às bases teóricas e à metodologia científica) nos levam à 5.<sup>a</sup> dificuldade, apontada por O11, que diz respeito ao produto final do mestrado profissional bem como à capacidade de associar a teoria à aplicabilidade da pesquisa – considerando a diversidade de produtos finais que podem ser desenvolvidos no contexto do referido mestrado. Neste momento, pensamos que essa dificuldade seja a mais preocupante de

todas, porque é a única capaz de contribuir para a não concretização e efetivação das ações para o PROFLetras que visam ao aumento da qualidade do ensino dos alunos em nível fundamental e ao desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência de letramentos os mais diversos. E, para alcançar tais intentos, necessita-se, conforme apontado por O11, de um conhecimento da teoria e da capacidade de aplicá-la no contexto da sala de aula da educação básica – é esse o propósito do mestrado profissional (PROFLetras).

A nosso ver, a distância geográfica (dificuldade 1) atrapalha, sob orientação do docente, a familiaridade com o gênero (dificuldade 2), lacuna que, por sua vez, traz como consequências a falta de embasamento teórico (dificuldade 3) e a ausência do conhecimento quanto à metodologia científica (dificuldade 4), que resultam na falta de relação entre teoria e prática (pesquisa aplicada) no tocante ao produto final quando se termina o curso de mestrado em âmbito profissional.

Com isso, evocamos, a partir deste momento, os discursos dos Orientadores que responderam “não” e “outro” para justificar a presença e a ausência de dificuldades. Vejamos:

❖ **“Não”**

*Ex18 – O2* - Não apresentam dificuldades em desenvolver a escrita.

❖ **“Outro”**

*Ex19 - O3* - Há sempre uma dificuldade inicial, o que é normal, considerando que são professores de Educação Básica com muitas horas de sala de aula e não chegam com um Projeto em andamento. No entanto, quando entendem a realidade da formação, há sempre uma resposta positiva. As dificuldades são aquelas de quem está iniciando a pesquisa. Isto porque a seleção do Mestrado Profissional em Letras não exige um projeto. Quando meus orientandos escrevem um projeto, eles começam a entender o que é uma pesquisa.

O Orientador O3, alheio às situações apresentadas anteriormente, em seu discurso, aponta para a justificativa dos discursos dos demais Orientadores: a ausência de elaboração de um projeto de pesquisa no momento da seleção do mestrado para que, dessa forma, o aluno possa ser avaliado quanto à metodologia científica. Observamos que O3 ainda reitera: “quando meus orientandos escrevem um projeto, eles começam a entender o que é uma pesquisa”. Essa

fala, então, nos leva a um questionamento importante: caso o processo de seleção de ingresso ao PROFLetras exigisse uma preparação mais técnica a partir de uma elaboração de um projeto de pesquisa, pautado nas diretrizes dos métodos científicos para uma pesquisa nesse contexto, teríamos a quantidade de dificuldades apontadas pelos dados apresentados?

No contexto do mestrado profissional, o discurso desse Orientador levanta algumas questões: a ausência de um projeto de pesquisa na seleção capaz de, entre outras situações, mostrar (prováveis) familiaridades dos candidatos quanto aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos por uma pesquisa em nível de mestrado; a falta de tempo para os orientandos se dedicarem à pesquisa desenvolvida, pelo fato de estarem também em sala de aula; o tempo usado para a elaboração do projeto de pesquisa, situação que poderia ser resolvida ainda na seleção; e, por fim (talvez indiretamente), as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que orientam os mestrados profissionais em território brasileiro (no caso em questão o PROFLetras).

Tomando por base esse contexto, ao lermos as respostas dos Orientadores, percebemos, agora no século XXI, diante ainda das diretrizes impostas pela Capes (a nosso ver, em absoluto, nada mudou do século XX para o XXI), que muitas das situações apontadas por Alves, Espindola e Bianchetti (2012) ainda se fazem presentes, mas, certamente, com intensidades diferentes e, inclusive, com algumas novas situações surgidas. E, pelos relatos apresentados, e que justificam as respostas quanto ao fato de os mestrados apresentarem ou não dificuldades na produção do trabalho final, notamos que merecem destaque duas situações: 1) uma relacionada aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos pela pós-graduação; 2) outra que diz respeito aos aspectos pessoais dos orientandos (vida particular).

Quanto aos aspectos teóricos e metodológicos que uma pesquisa em nível de pós-graduação exige, em uníssono, vimos que os Orientadores apontam dificuldades ou falhas dos orientandos quanto à propriedade técnica de uma pesquisa nesse nível de ensino. Os Orientadores O4, O6, O8, O9 e O11 apontam, de um jeito ou de outro, problemas quanto a redação acadêmica, produção de gêneros acadêmicos (artigo, por exemplo), construção de objetivos, construção da metodologia, entre outros elementos caros a uma pesquisa em nível de mestrado. Evocamos as falas dos Orientadores O4, O6, O8 e O9, quando associam essa problemática aos aspectos acadêmicos de escrita e pesquisa.

Quanto aos aspectos pessoais da vida dos orientandos, chama a nossa atenção o caso relatado pela Orientadora O1, quando tem que se deslocar à cidade da orientanda – percorrendo um trecho de 180 km de uma localidade à outra – para que, assim, a orientação possa acontecer. Temos o destaque, neste momento, de aspectos afetivos (Viana; Veiga, 2010) que perpassam a relação entre Orientador e orientando, mas, para além desses aspectos, percebemos o eu agindo para o outro (Bakhtin, 1993) de forma responsável, ética, simplesmente humana. Comprovamos o que já afirmamos, quando dissemos que, às vezes, a relação de orientação extrapola os muros da universidade, os espaços das salas de aula nos programas de pós-graduação, indo além da orientação de um gênero acadêmico: vemos uma orientação da vida, na vida e para a vida, além da orientação acadêmica por si mesma.

Diante de todas essas considerações, passemos agora para duas questões (questões 6 e 7 do questionário dos docentes) que são pertinentes para continuarmos a entender essa relação na orientação no contexto do Mestrado Profissional PROFLetras em uma universidade pública brasileira. Estamos tratando das seguintes indagações: “Que pontos negativos relativos à orientação você elencaria – não mais limitados aos alunos?”; e “Quais pontos positivos relacionados à orientação você elencaria?”. Vamos às respostas dadas pelos Orientadores (separadas aqui pelas perguntas):

❖ Que pontos negativos relativos à orientação você elencaria – não mais limitados apenas aos alunos?

**1.º ponto negativo:** falta de tempo

*Ex18 – O1* - A limitação principal para esse caso específico foi a falta de tempo da orientanda em se dedicar as análises textuais programadas.

*Ex19 – O2* - Tempo para estudos, pois além de trabalharem nas escolas, os mestrandos ainda viajam muitos quilômetros para chegarem à UFCG e voltarem para suas casas e retomarem trabalhos nas escolas onde trabalham. Assim, o tempo para estudos acaba, muitas vezes, ficando em segundo plano. No meu caso, como orientadora, a minha maior dificuldade está relacionada ao fato de trabalhar em outra instituição (UFERSA<sup>11</sup>) em outro estado (RN) e, assim, nem sempre podendo estar presente toda semana

---

<sup>11</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido

com minhas orientandas. Logo, o tempo é o maior entrave tanto para mim quanto para minhas orientandas.

*Ex20 – O4* - Questão de tempo, devido termos muitas atribuições.

**2.º ponto negativo:** orientandos que não buscam orientação e falta de disponibilidade

*Ex21 – O5* - Alguns passam muito tempo sem buscar orientação.

*Ex22 – O9* - A falta de disponibilidade do orientando para as produções devido a não liberação dos horários de sala de aula.

*Ex23 – O7* - O fato dos alunos residirem em localidades distantes [...].

**3.º ponto negativo:** distância geográfica

*Ex24 – O3* - [...] a distância geográfica entre o CFP e a residência dos alunos; [...].

*Ex25 – O7* - O fato dos alunos residirem em localidades distantes e de não poderem se afastar de suas atividades docentes para se dedicar exclusivamente à pesquisa.

**4.º ponto negativo:** atribuições (outras) do professor Orientador

*Ex26 – O6* - Tenho tido problemas de saúde, e isto tem me deixado debilitada.

*Ex27 – O8* - Acúmulo de atividades do orientador com as desenvolvidas junto à graduação, o que limita o tempo a ser destinado ao processo de orientações. Falta de cumprimento de prazos pelos orientandos na apresentação de tarefas definidas para a produção da dissertação.

**5.º ponto negativo:** ausência de um projeto de pesquisa na seleção

*Ex28 - O3* - Ausência de um projeto na seleção, o que faz os alunos serem muito dependentes no início; [...].

Esses pontos, conforme os dados mostram, nos levam a pensar em fatores que são negativos e, portanto, em maior ou menor grau, dificultam a relação entre Orientador e orientando. Lembramos que para Bakhtin (1993) e Volóchinov (2018) o sujeito é social, situado em (e ligado a ele) um contexto que o define, o constitui, o situa, que o permite agir desta ou daquela maneira – agir no sentido responsável de suas ações. É, então, esse contexto que é apresentado pelos Orientadores neste momento de nossa análise, principalmente observando os pontos negativos à orientação e exteriores a ela, mas que podem influenciar (in)diretamente essa relação.

Inicialmente, o primeiro ponto negativo é a falta de tempo apontada pelos Orientadores O1, O2, e O4, que se fundamenta por intermédio de vários fatores: falta de tempo do orientando para se dedicar às análises da pesquisa (O1); falta de tempo proveniente do trabalho escolar exercido concomitantemente ao trabalho de pesquisa no mestrado profissional e também devido à distância geográfica entre residência da aluna e local onde o mestrado é cursado, porque em função do deslocamento “o tempo para estudos acaba” (O2); e falta de tempo associada, agora, aos afazeres acadêmicos dos docentes, que, conforme preconiza a Capes, devem estar associados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Observando os discursos relatados dos docentes, percebemos que o segundo ponto está atrelado ao fato de os orientandos não buscarem a devida orientação, levando muito tempo para buscá-la (O5). Além desse fato, a orientação é dificultada pela falta de disponibilidade do discente, justificada pelos Orientadores O7 e O9 a partir da não liberação desse aluno para cursar apenas o mestrado.

O terceiro ponto, que se refere à distância geográfica, é um fator que já apareceu quando tratamos das dificuldades. É importante lembrar que, neste espaço, concedemos a oportunidade de os professores falarem mais, agora não se restringindo apenas aos alunos ou a fatores diretamente a eles ligados, por isso, talvez, a presença novamente desse entrave. O Orientador O3, por exemplo, enfatizou o fato de os orientandos terem que viajar “muitos quilômetros para chegarem à UFCG e voltarem para suas casas e retomarem trabalhos nas escolas onde trabalham”. Percebemos, nesse discurso, dois problemas pontuais que possivelmente contribuem para o insucesso dessa relação: a distância e o trabalho em excesso dos mestrandos. Esses mesmos pontos, como podemos perceber, são reverberados por O7.

Os dois últimos pontos, não menos importantes, ecoam vozes já proferidas em outros momentos de nossa análise: o quarto item quanto às atribuições dos Orientadores, que, para além das orientações acadêmicas, ainda desenvolvem atividades na graduação, com aulas e outras (possíveis) orientações; e atividades de extensão, como projetos de pesquisas – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) etc. O quinto ponto traz à tona a ausência de um projeto de pesquisa na seleção, que, na visão de O3, poderia tornar o aluno mais independente quanto às atividades de pesquisa no contexto do mestrado profissional, tendo em vista que a produção de um projeto

exige leitura, preparação e conhecimento tanto teórico quanto metodológico do objeto que se pretende pesquisar no contexto da pós-graduação.

Vejamos, a partir deste momento, as respostas dos Orientadores quanto aos pontos positivos relacionados à orientação e externos a ela, ou seja, não limitados apenas aos orientandos.

❖ Quais pontos positivos relacionados à orientação você (Orientador) elencaria?

**1.º ponto:** interesse e familiaridade pela pesquisa e com ela

*Ex29 – O2* - Muito interesse e vontade de fazerem as pesquisas bem elaboradas e com qualidade que requer a ciência.

*Ex30 – O9* - O objeto produzido ser familiar para ela na sua prática pedagógica.

**2.º ponto:** aprendizagem e acompanhamento

*Ex31 – O3* - Aprendizagem recíproca: há um encontro entre teoria de um lado e a realidade prática do Ensino Fundamental no outro. / A resposta à orientação, embora ultimamente não tenha sido pontual em termos de tempo, mas na qualidade do texto tem sido. / Meus orientandos se mostram comprometidos e demonstram certa autonomia (depois de construído o projeto) com sugestões que melhor se encaixam na realidade da pesquisa deles.

*Ex32 – O4* - Aprendizagem.

*Ex33 – O6* - Meu constante acompanhamento do processo de leituras, escrita e incentivo à efetiva participação deles em eventos acadêmicos.

**3.º ponto:** apoio da coordenação do PROFLetras

*Ex34 – O8* - Apoio da coordenação do PROFLetras.

*Ex35 – O10* - O apoio da coordenação quando se tem alguma dificuldade com algum orientando.

**4.º ponto:** leitura, escrita e análise dos dados

*Ex33 – O6* - Meu constante acompanhamento do processo de leituras, escrita e incentivo à efetiva participação deles em eventos acadêmicos.

*Ex36 - O11* - Melhor direcionamento das leituras teóricas; discussão sobre categorias de análise dos dados, construção de Propostas de intervenção para o ensino básico etc.

**5.º ponto:** compreensão

---

Ex37 – O1 - A capacidade de compreensão sobre o objeto de estudo por parte das envolvidas – Orientadora e orientanda.

Neste momento, dando continuidade à exposição dos discursos dos Orientadores, apresentamos os pontos positivos apontados por estes sujeitos, olhando para os orientandos, mas não apenas para eles, como também para os fatores externos que podem, como já mencionamos, (in)diretamente influenciar a relação existente entre o Orientador e seu(s) orientandos(s).

O interesse pela pesquisa bem como a familiaridade com o tema pesquisado são os fatores constitutivos do primeiro ponto positivo nessa relação. “Muito interesse e vontade de fazerem pesquisa” (O2) foram as características inicialmente apresentadas. Em seguida, “o objeto produzido ser familiar” foi outro argumento apontado por O9 para mostrar que esses elementos contribuem de forma positiva para a orientação – e essa familiaridade, conforme o discurso de O9, está associada à prática pedagógica do mestrando.

No ponto 2, por meio dos discursos dos Orientadores O3, O4 e O6, deparamo-nos com a aprendizagem e com o acompanhamento como dois elementos positivos nessa relação. Quanto à aprendizagem, há uma ênfase no tocante à reciprocidade (O3), à teoria de um lado e à prática na sala de aula por outro lado. Em se tratando do acompanhamento, O6 deixa clara essa ação quanto ao processo de leitura e escritas com fins à produção do produto final para a conclusão do mestrado.

Nesse contexto de positivities, a coordenação do mestrado profissional desempenhou um papel de grande importância, como podemos ver no terceiro ponto, por meio dos discursos dos Orientadores O8 e O10, em especial este último, ao ressaltar o apoio da coordenação quando existem problemas na relação entre o professor e seu orientando.

Prosseguindo, no quarto ponto, para além de outros já mencionados, como, por exemplo, o acompanhamento, chamou-nos a atenção o avanço quanto às leituras, à escrita (O6) e à análise dos dados (O11), já demonstrando, no processo de escrita de produção do gênero acadêmico solicitado, um avanço, provavelmente, surgido a partir desse “meu constante acompanhamento” (O6).

E, no quinto ponto, temos a compreensão, “a capacidade de compreensão sobre o objeto de estudo” (O1), tanto por parte do Orientador quanto por parte do orientando – compreensão

essa necessária e fundamental para o avanço quanto à pesquisa desenvolvida na pós-graduação, no contexto do Mestrado Profissional PROFLetras.

Neste momento de nossa análise, a partir das respostas acima apresentadas, para além do já exposto até então, percebemos uma abertura por parte dos Orientadores para, assim, por meio do discurso relatado, apresentarem não apenas suas dificuldades, seus limites no processo de orientação, mas também as positivities. Mais evidentemente, na relação de orientação percebemos os elementos da “arquitetônica bakhtiniana” (Bakhtin, 1993).

Outras dificuldades e limites são apontados pelos Orientadores: o distanciamento geográfico (O2 e O7); a falta de projeto na seleção para ingresso no mestrado profissional (O3); o longo tempo que o orientando passa sem buscar orientação (O4); os problemas pessoais do Orientador, atrelados à sua saúde (O6); as várias atividades que o docente tem na graduação, além das orientações na pós-graduação (O8); e o não cumprimento pelos orientandos dos prazos determinados, seja pelo programa, seja pelo próprio Orientador (O8).

Seguindo, deparamo-nos com o que, na visão dos Orientadores, se configura como pontos positivos nesse processo dialógico, interacional e humano, que é a orientação. A capacidade de compreensão (O1 e O3) foi um fator apresentado por dois Orientadores que, a partir dessa relação, esclareceram que, após a elaboração do projeto de pesquisa, após o ingresso no mestrado, a compreensão se deu de maneira mais notória; e o compromisso com a pesquisa e a autonomia foi apresentado por um Orientador (O3). Outro fator muito evidenciado pelos Orientadores, como vimos anteriormente, é o papel da coordenação do PROFLetras, fundamental para o sucesso da orientação, quando o orientando apresenta algum problema, conforme posto por esses docentes (O8 e O10). Com isso, percebemos que a orientação na pós-graduação vai além da interação entre Orientador e orientando. Nesse caso, podemos ver que a interação dos sujeitos dialógicos constitutivos do processo de orientação precisa ser considerada, também, a partir de outros sujeitos, discursos e interações.

Podemos, neste momento, ao observarmos o papel da coordenação do mestrado profissional, mencionar mais uma voz necessária à orientação na pós-graduação. O fato de a coordenação, quando oportuno, apoiar o Orientador no processo de orientação nos remete à confirmação da arena de vozes nessa relação. Neste momento, à luz da fala desses Orientadores, temos a fala do coordenador do mestrado profissional, que, por meio de sua palavra, interfere

no processo em análise, nos modos como a relação de orientação pode ser conduzida, de modo a auxiliar os sujeitos envolvidos – o Orientador e o orientando.

Abrimos espaço, neste momento, para o papel de grande relevância da coordenação e da vice-coordenação, como, inclusive, uma voz mediadora dessa relação e nela, tendo em vista, como bem apresentado pelos Orientadores O8 e O10, que a coordenação tem o papel de auxiliar, em um primeiro momento, o Orientador, quando o orientando apresenta *alguma dificuldade*. À luz da perspectiva bakhtiniana, essa voz – a voz da coordenação –, no contexto por nós apresentado, não é menos importante que as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, mas é tão importante quanto por permitir, de forma técnica e legal (do ponto de vista dos regimentos e dos demais aparatos legais pertencentes à esfera acadêmica), uma relação de orientação pautada na organização e no respeito bem como no bem-estar dos sujeitos envolvidos: Orientador e orientando.

Essas vozes que ecoam na relação de orientação entre Orientador e orientando se organizam, então, da forma mostrada na Figura 3.

Figura 3 – Vozes dialógicas presentes na relação entre Orientador e orientando



Fonte: elaborada pelos autores (2025)

No contexto dessas vozes, mas agora olhando para a palavra ideológica e que constitui imediatamente a interação verboideológica entre os sujeitos protagonistas nesse processo de orientação, temos a troca de experiência (O5); a satisfação com outros trabalhos já publicados

no programa e com trabalhos ainda em produção (O8); e a abertura dos orientandos às críticas do Orientador (O8) como outros elementos que nos levam a aspectos positivos e apontados pelos Orientadores. Para Bakhtin (2018), a palavra é ou deve ser usada pelos sujeitos ativos de forma responsável e responsiva, o que, certamente, nessa troca de experiência, nessa satisfação com trabalhos acadêmicos outros e com a abertura às críticas, comprova as palavras desse autor, para quem não existe nem a primeira e nem a última palavra.

### Considerações (in)conclusivas

O objetivo deste artigo foi analisar o discurso dos professores Orientadores, sobre o evento discursivo “orientação acadêmica”, no contexto de um mestrado profissional de formação docente em letras (PROFLeTRAS), de uma universidade pública brasileira.

O discurso citado desses professores Orientadores nos mostra uma realidade ainda pouco estudada: a do processo de orientação em um mestrado profissional. Além disso, nos faz considerar as situações – sejam elas negativas, sejam positivas – que circundam essa relação, levando-nos à reflexão sobre a responsabilidade, a responsividade e a ética que existem (e devem existir) na figura do Orientador, no contexto da pós-graduação.

Para além dessas questões, pensamos que, de modo bem especial, as situações desafiadoras aqui apresentadas nos fazem refletir sobre ações, em especial com os órgãos de fomento, para analisarmos e, quando possível, expormos soluções plausíveis para que a pós-graduação profissional no Brasil possa cada vez mais ser (re)pensada para o sucesso de todos que nela estão envolvidos.

Para além dessas considerações e do dialogismo que apontamos como fundamental para a relação entre os sujeitos sociais – Orientador e orientando –, considerando as ideias de Bakhtin e do Círculo, compreendemos essa relação como “Evento enunciativo”, tendo em vista que o ato ético e responsável (desenvolvido pelos sujeitos envolvidos) e o contexto (universitário no caso em questão) se estabelecem por misturarem a responsabilidade do ato ético em função da situação social e comunicativa, única e irrepetível, “Ser-evento”, portanto.

Olhando por essa ótica, entendemos como a esfera acadêmica é importante, e necessária, para a constituição de uma sociedade mais justa, cientificamente consolidada, mas, acima de tudo, que trabalha para avanços e progressos do povo que dela precisa – uma

universidade, portanto, humana, democrática, plural, ética. É nesse contexto, é nessa relação que defendemos a ideia de que as situações sociais compõem eventos sociais, a partir de uma relação social (e histórica) capaz de envolver toda uma sociedade, direta ou indiretamente. Parafrazeando Sobral (2009), quando a universidade interage com a sociedade, o mundo também interage. E essa interação ocorre por meio dos sujeitos sociais que constituem o ambiente universitário. Em nosso caso, Orientadores e orientandos em um contexto de um mestrado profissional.

### Referências

- ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071> Acesso em: 21 mar. 2025.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAMPAGNOLO, A.; BIANCHETTI, L. Formação de educadores: identificando e superando os obstáculos à produção de linguagem escrita. *Pedagógica*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 105-120, 2001. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v3i7.3896>
- DANTAS, W. *A relação Orientador-orientando em um Mestrado Profissional de formação docente: uma investigação à luz das ideias do Círculo de Bakhtin*. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.
- DANTAS, W. As Ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin: (re)significando alguns conceitos, (re)visitando a literatura. *Revista Linguística Rio*, Rio de Janeiro v. 8, p. 107-139, 2022.

---

Disponível em: <https://www.linguisticario.letas.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/v8n1-vfinal.pdf> Acesso em 28 out. 2025.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, [S. l.], n. 3, v. 1, p. 121-126, 2009.

VASSÍLIEV, N. L. M. M. Bakhtin como professor universitário. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 203-211, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771> Acesso em: 27 out. 2025.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.