



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE

**A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO EM UM MESTRADO  
PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DAS  
IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

**WALLACE DANTAS**

CAMPINA GRANDE – PB

2021

WALLACE DANTAS

**A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO EM UM MESTRADO  
PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DAS  
IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliete Correia dos Santos

CAMPINA GRANDE – PB

2021

D192r

Dantas, Wallace.

A relação orientador-orientando em um mestrado profissional de formação docente: uma investigação à luz das ideias do Círculo de Bakhtin / Wallace Dantas. - Campina Grande, 2021.

198f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Profª. Dra. Eliete Correia dos Santos".

Referências.

1. Análise Dialógica do Discurso (ADD). 2. Mestrado Profissional. 3. PROFLetras. 4. Relação Entre Orientador e Orientando. 5. Rede de Vozes. 6. Posicionamento Axiológico. I. Santos, Eliete Correia dos. II. Título.

CDU 81'42(043)

WALLACE DANTAS

**A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO EM UM MESTRADO  
PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO À LUZ DAS  
IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Campina Grande – PB, 01/10/2021

Aprovada em 01/10/2021

**BANCA EXAMINADORA**



**Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos - Orientadora**  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG  
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



**Prof. Dr. Pedro Farias Francelino – Examinador externo**  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



---

**Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier – Examinador interno**  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

#### REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da 301 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Wallace Dantas**.

1. Ao 01 dia do mês de outubro do ano de 2021, às 14:30 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Eliete Correia dos Santos, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Manassés Moraes Xavier, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Pedro Farias Francelino, (UFPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Wallace Dantas, intitulada: "**A Relação Orientador-Orientando em um Mestrado Profissional de Formação Docente: Uma Investigação à Luz das Ideias do Círculo de Bakhtin**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retrassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,5 (nove e meio)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 05/10/2021, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002 de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Farias Francelino, Usuário Externo**, em 05/10/2021, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002 de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wallace Dantas, Usuário Externo**, em 06/10/2021, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002 de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MANASSES MORAIS XAVIER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/10/2021, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002 de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIETE CORREIA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 20/10/2021, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002 de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1813726** e o código CRC **5108422F**.

## DEDICATÓRIA

---

*À Maria Auxiliadora de Araújo, D. Dôra,*

Minha mãe que, apesar das distâncias geográficas, nunca deixou de demonstrar seu amor, seu zelo, seu carinho para com seu filho caçula e, certamente, o mais indigno deles.

*À Maria do Socorro de Araújo, D. Maria,*

Minha avó materna que, durante anos de minha vida, me incentivou a ser o que sou. Atualmente, por motivos que não cabem nesta dedicatória, não a vejo regularmente, mas o meu amor, “apesar de”, continua intacto.

*À Eliete Correia dos Santos, Professora Eliete,*

Minha orientadora que, apesar de tantos fatores causadores de situações adversas por mim vividas na PG, me acolheu como orientando, segurou na minha mão e me conduziu nesta pesquisa, mostrando, de verdade e na prática, que uma orientação é dialógica e constituída de alteridade.

*Às senhoras, dedico esta dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

---

*D' "O lago dos cisnes" às palavras da alma de um orientando de mestrado*

Estas são as primeiras palavras que escrevo de agradecimento, nesta noite silenciosa de 09 de setembro de 2021. Essa posição axiológica por mim tomada se justifica porque, no contexto da pós-graduação, há situações que podemos vivenciar que, digamos, beiram o inimaginável.

Parei neste momento e acabo de inserir uma música clássica (a trilha sonora de "O lago dos cisnes") para escrever este agradecimento. Antes, porém, um pouco de história...

O lago dos cisnes é um balé clássico, russo e escrito em 4 atos, pelo compositor russo Piotr Ilich Tchaikovski, estreado no Teatro Bolshoi, em Moscou, em fevereiro de 1877, não sendo, naquela ocasião, um sucesso de apresentação, público e bilheteria, mas que, com o passar dos anos, foi ganhando notoriedade, sendo atualmente aclamado pela crítica e pelo público mais eloquente.

Concisamente, o balé narra a história de uma princesa enganada e enfeitiçada, sendo transformada num cisne branco, e que faz sofrer de amor o príncipe Siegfried. A princesa enfeitiçada, Odette, sob o poder do feitiço, só consegue ter a forma humana à noite, só podendo ser libertada por um homem capaz de amá-la verdadeiramente. O mago que enfeitiçou Odette engana toda a corte e o príncipe, e em um determinado baile surge um cisne negro dançando, com o discurso de ser a princesa enfeitiçada quando, na verdade, é a filha do mago. O príncipe, em seguida, percebendo a farsa, vai à procura de Odette, dizendo que foi enganado pelo cisne negro, reconcilia-se com o cisne branco, casam-se e são felizes, com juras de amor eterno.

144 anos depois, vemos mais uma vez a arte imitando a vida: o castelo é a pós-graduação, com suas danças, seu público (quase) seletivo, suas festas e seus encontros intelectuais. O cisne branco são as pessoas que, sob magia, querem ingressar (ou talvez voltar) ao castelo e ter sua vida de volta. O mago e o cisne negro são os obstáculos que devem ser enfrentados para que determinadas conquistas possam acontecer para, então, encontrarmos a felicidade. O príncipe, por sua vez, representa as pessoas que, nos castelos universitários, ora

nos abandonam, ora nos dão a mão, cuidam da gente e percebem que, mesmo fragilizados pelos feitiços da vida, somos, sim, capazes.

Na narrativa acadêmica, sou o cisne branco. Sempre tive fascínio pela universidade, tanto que me graduei, me especializei e ingressei no mestrado na tentativa de realizar um sonho meu, de minha alma, do meu coração. Ao entrar nesse castelo, “meu príncipe” me deu a mão, me acolheu, inicialmente me ajudou, no entanto, por “feitiços” diversos, fui abandonado à própria sorte. Com isso, isolado e fora do castelo, precisei do amparo, não mais de um príncipe mas de uma princesa que, à noite, saiu às ruas imaginárias da universidade e, sem olhar para qualquer feitiço e sem se embelezar com a dança do cisne negro, me estendeu a mão. Só usarei de uma licença poética neste momento para não mais chamar de princesa, mas de rainha, afinal, com adaptações, a história metaforicamente contada neste espaço é a da minha vida acadêmica.

A rainha Eliete Santos viu num simples cisne branco a força de viver tão exigida no castelo da universidade. Apesar de o cisne branco não saber dançar monstruosamente como o cisne negro, viu, para além da brancura, a verdade e a sensibilidade no interior do cisne branco. E, acima de tudo, a vontade de o cisne branco quebrar o feitiço que, sobre ele, um dia fora jogado. O feitiço, então, foi quebrado e se transformou em oportunidade.

Com o apoio da rainha, o cisne branco não morreu no castelo da universidade e nem quando esteve sob a maldição do feitiço da aparente incapacidade e/ou falta de compromisso. O cisne branco, então, voltou à forma humana, voltou à dignidade um dia perdida. E viveu. E venceu... e a prova dessa vitória, para além da narrativa dramática e psicótica de “O lago dos cisnes”, é a construção desta dissertação.

Professora Eliete é esta pessoa que não se deixou enganar pela beleza negra do cisne negro, porém preferiu perceber que na suposta ausência de força do cisne branco, algo de bom poderia ser encontrado e encontrou: a vontade de vencer! E quebrar feitiços, e vencer contra as adversidades, às vezes (para não dizer na sua grande maioria), é usar de alteridade. Esta dissertação é o resultado de uma alteridade vivida, dia após dia, a partir do segundo semestre de 2019, quando conheci aquela que seria capaz de quebrar o feitiço sobre mim colocado.

A partir desse momento, para além de uma orientação, encontrei na Professora Eliete uma amiga, uma conselheira, uma pessoa humana. Mas o que mais me impressiona na Professora Eliete é a incrível capacidade de, na vida, além do discurso, nas ações, ser capaz de viver a teoria que defende, que estuda, que divulga. Professora Eliete é essa pessoa que olha para o cisne branco, subjugado, sem força, à rua do castelo da universidade, sem esperança de



voltar à forma humana à luz do dia. É a pessoa que, arquitetonicamente, olha para o outro, não com compaixão ou porque é obrigada a fazê-lo, no entanto porque se coloca no lugar dele.

Professora Eliete, penso eu que essas páginas, por mim, foram as mais esperadas para que fossem escritas, pelo simples fato de nelas, além dessa metáfora de uma das mais belas obras do balé clássico já produzidas, externar, em especial para a senhora, o quão és representativa para mim, enquanto ser humano socialmente constituído. Além de eu ter deixado de ser um cisne branco à deriva no castelo da universidade, e voltando à forma humana portanto digna, com a senhora aprendi que o que proponho nesta dissertação enquanto objeto de pesquisa, na prática, é possível. Esta dissertação não nasceu apenas do anseio de pesquisar a orientação acadêmica, mas, acima de tudo, do desejo de mostrar que uma relação pautada no diálogo, na alteridade, na relação eu-outro é totalmente possível. Precisamos, apenas, que os príncipes, as princesas, os reis e as rainhas do castelo da universidade se proponham a entender que é melhor acreditar na verdade do cisne branco, do que na beleza do cisne negro.

E a senhora, Professora Eliete, acreditou em mim!

E pelo fato de a senhora ter acreditado em mim, me estendido a mão e me conduzido tão bem na elaboração desta dissertação, o mínimo que posso fazer, além dessa singela e verdadeira homenagem, é dizer à senhora:

Muito Obrigado, Professora Eliete.

## AGRADECIMENTOS

---

### *“Abraçar e Agradecer”<sup>1</sup>*

Eu poderia começar a escrita destes agradecimentos da mesma forma como todos os demais pesquisadores o fazem: listando nomes e mais nomes, apontando qual contribuição a tal pessoa concedeu à pesquisa, etc e tal. Mas não farei dessa forma.

Quero, antes de mais nada, descrever o contexto de produção dessas palavras...

Estou no trabalho. Como todos sabem (ou saberão a partir de agora), sou professor da educação básica no estado da Paraíba, em uma escola localizada no alto sertão paraibano, onde leciono e coordeno o segmento do ensino médio. Hoje, foi um dia “daqueles”, sabe? Aplicação de atividades avaliativas, orientação aos docentes em atividades nesta manhã de uma terça-feira, 14 de setembro, que poderia ser mais uma terça em meio a tantas, mas não foi. O motivo: a pausa do dia para escrever e agradecer (parafraseando o nome de um álbum da Bethânia).

Pela descrição do parágrafo anterior, já é de se imaginar que a escrita desta dissertação não foi fácil, ok? Ok! Escrever esta dissertação, num contexto de pandemia, lecionando, coordenando, enfrentando sabores e dissabores, foi, até este momento, a maior experiência de minha vida. Nesse espaço de tempo, contei, no meio do meu caminho, com pessoas que me abraçaram e a quem agradeço, afinal, a vida é um eterno “Abraçar e Agradecer”. E, sim, neste momento, estou ouvindo o dvd da Maria Bethânia que está me servindo de inspiração para a escrita destas linhas.

Gostaria de Abraçar e Agradecer, inicialmente, à minha mãe, a quem dediquei primeiramente esta dissertação, porque ela é minha inspiração para nunca desistir. Tudo o que faço, faço pensando no bem estar daquela que me concedeu a vida, e, mesmo distante, me ajudou a ser o humano que sou.

Abraço e Agradeço à minha avó materna, aquela que, além de ser a pessoa a quem também dedico esta dissertação, me concedeu as bases da vida, quanto à educação e às lições

---

<sup>1</sup> Menção direta ao DVD comemorativo de 50 anos de carreira da cantora Maria Bethânia.

de vida. “Vó, já disse que amo a senhora? Se não, digo agora: vó, eu amo a senhora!”. As palavras no momento, neste parágrafo, são Saudade e Amor! Muitas Saudades!

Abraço e Agradeço à Dra. Denise Lino de Araújo (então coordenadora do PPGLE) que, num determinado momento, numa conversa a sós, me disse “Quero ver você defendendo sua dissertação. Eu não quero desistir de você.” Professora Denise, obrigado pelas verdades, pela força e, acima de tudo, pela confiança. Obrigado, principalmente, por ter me apresentado e me conduzido à orientação da Professora Eliete.

Abraço e Agradeço ao Dr. Manassés Xavier que, no fórum de pesquisa, na qualificação e, agora, na defesa, me orientou por caminhos que, dialogando com os caminhos apontados por minha orientadora, me fizeram chegar até aqui. No entanto, para além da vida acadêmica, agradeço a oportunidade de tê-lo como amigo, agradeço sempre o carinho e a atenção, agradeço a alteridade.

Abraço e agradeço ao Dr. Pedro Francelino que numa atitude nobre, desfazendo-se de qualquer relação de poder, numa manhã de quarta-feira, veio de João Pessoa a Campina Grande para participar, pessoalmente, da banca de defesa no fórum de pesquisa, elogiando os dados da pesquisa e apontando direções que dialogaram com as direções da professora Eliete e do professor Manassés. Depois, estivemos na qualificação e, atualmente, na defesa. A seriedade, a alteridade, a humanidade são características que, para além de todo o processo de construção desta dissertação, levarei sempre comigo. És um presente para mim!

Abraço e Agradeço à Dra. Nazareth Arrais, vice-coordenadora do Mestrado Profissional/CFP/UFCG na ocasião desta pesquisa, e quem, sem me conhecer, me recebeu na sua sala, me permitiu adentrar no universo acadêmico além daquele no qual sempre me encontrei, para, então, ter a condição de contribuir com o estudos dialógicos e de orientação acadêmica em território brasileiro. Em nome da Professora Nazareth, agradeço a participação nesta pesquisa, dos sujeitos dialógicos envolvidos.

Abraço e Agradeço à Dra. Elizabeth Maria da Silva que, em várias disciplinas cursadas no PPGLE, leu minhas primeiras palavras, analisando-as, comentando-as, corrigindo-as, sugerindo alterações significativas que, junto com minha orientadora, quando oportuno, foram acatadas. No entanto, para além das leituras técnicas, agradeço imensamente as lições de vida, me fazendo entender que a mudança é importante durante nossa existência. Gratidão, Professora Elizabeth!

Abraço e Agradeço, Agradeço e Abraço,

ao Dr. Fábio André (UFF) que, neste espaço de tempo, me auxiliou em várias ações da/na vida acadêmica: desde a publicação de meu primeiro livro até a construção de uma amizade sólida e verdadeira.

a Gervásio, meu “cumpadxi” pelo apoio total e incondicional na formatação e organização desta dissertação, dando ao meu texto uma beleza que eu sei que sou incapaz de fazê-lo. Para além disso, agradeço a irmandade, a fraternidade, a amizade... o cuidado de cada sábado e de sempre.

à Diana, à Dânia, irmãs de alma e coração, pela leveza e alegria que vocês concedem a minha existência. À Diana, novamente, por todo cuidado a cada sábado e sempre. Sem vocês, os dias seriam inimagináveis.

à D. Ivandira, à Vitória, ao Sr. Francisco, a Henrique, pelo cuidado de sempre, de todo dia... por cada momento de risada, de alegria, de conversas, de bons momentos vividos...

ao Pedro, ao Ryan, ao Gabriel, ao João Vitor, pela amizade, pela cumplicidade e pelos momentos de satisfação vividos, mesmo que vocês não tenham noção de como me fizeram muito bem no decorrer de todos esses anos.

à Socorro, à Thalyta, ao Matheus, ao William, pelos encontros, pelas brincadeiras, pelas conversas... por cada carinho, por cada abraço e por cada cuidado.

à Juliana, por ser aquela pessoa que, no meu ambiente de trabalho, me ajuda a caminhar, a suportar, a não desistir. Você é um exemplo e minha amiga!

à Elaine, pela amizade, pelas risadas, pela cumplicidade, muito mais pela proteção. Você me faz muito bem!

ao Martim Jr e à Francisca, pela verdade que encontro em vocês, além do sentimento de irmão e mãe que completa um pouco a minha existência.

à Soraya, pelo cuidado, pela maternidade, pela confiança, por me dar sentido enquanto estou vivendo.

ao Jucyan, que para além dos treinos na academia, se tornou um amigo, um conselheiro, uma fonte de força e exemplo, me concedendo sempre a oportunidade de esquecer, um pouco, os afazeres nem sempre alegres da vida acadêmica... Um amigo de verdade!

Agradeço a Deus, a quem no momento não posso abraçar, mas é meu fundamento primeiro. Agradeço a Deus por ter colocado todas as pessoas mencionadas nestes agradecimentos na minha vida, porque a existência é um ato dialógico com o outro. E, na minha existência, apesar de poucas, mas muito importantes são as pessoas com as quais dialogo. Agradeço a Deus pelo segredo que temos, pela amizade, pela proteção, pela força em

ser e fazer, por senti-lo sempre perto de mim, apesar dos muitos pecados que me escondem do seu olhar... sentir que tu, Deus de Abraão, de Isaque e Jacó e meu também, não me abandona, é o maior de todos os presentes e sentidos de minha vida.

A ti, Deus Todo Poderoso, entrego minha vida, minha alma, meu espírito e o melhor que, na minha humildade e incapacidade, posso oferecer. E, não muito distante, sei que poderei te abraçar, para além desses agradecimentos.

Por fim, não poderia encerrar esses agradecimentos sem chamar as palavras de Maria Bethânia, declamadas no show “Abraçar e Agradecer” e que serviu de plano para estas minhas palavras. Farei breves alterações no texto de Bethânia para deixá-lo parecido comigo...

*Chegar para agradecer e louvar.*

*Louvar o ventre que me gerou*

*O Deus Todo-Poderoso que me tomou,*

*[...]*

*Louvar a água de minha terra*

*O chão que me sustenta, o palco, a universidade,*

*A beira do abismo,*

*O punhal do susto de cada dia.*

*Agradecer as nuvens que logo são chuva,*

*Sereniza os sentidos*

*E ensina a vida a reviver.*

*Agradecer os amigos que fiz*

*E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...*

*Agradecer a alegria das crianças,*

*Aos amigos que brincam comigo, sendo reais.*

*Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas*

*E as pequeninas como eu, no alto sertão paraibano.*

*Agradecer o sol que raia o dia,*

*A lua que como o menino Deus espraia luz*

*E vira os meus sonhos de pernas pro ar.*

*Agradecer as marés altas*

*E também aquelas que levam para outros costados todos os males.*

*Agradecer a tudo que canta no ar,*

*Dentro do mato sobre o mar, dentro da universidade bem como fora dela.*

*[...]*

*Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.*

*Agradecer,*

*Ter o que agradecer.*

*Louvar e abraçar!*

E é louvando e agradecendo, que, agora, encerro este momento, para voltar ao trabalho, porque logo mais ministrarei aula. Sou Professor, Pesquisador, mas acima de tudo Humano.

*Wallace Dantas*

## EPIGRAFES

---

“Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico.”  
(SANTOS, 2013, p. 05)

“Por mais que se saiba muito, só o que importa é a alma humana.”  
(WOOLF, 2005, p. 26)

## RESUMO

---

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação na orientação acadêmica, a partir da interação discursiva entre Orientador e orientando, sobre a orientação da dissertação de mestrado (ou outro produto final), no contexto de um mestrado profissional (PROFLeTRAS) de uma universidade pública brasileira (UFCG). O questionamento que deu origem a esta investigação é: Como acontece o processo de orientação discursiva, na relação acadêmica entre Orientador-orientando, no PROFLeTRAS/UFCG-CFP? A teoria usada nesta investigação é a Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin, porque se entende que as relações são sociais, dialógicas e homogêneas e que, para sua compreensão, o discurso é o fator primeiro a ser considerado. Esta pesquisa, que tem como tipo um estudo de caso, usou, para análise dos dados, o método qualitativo-quantitativo, ou “quali-quantitativo”, sendo de natureza aplicada no contexto da esfera acadêmica. A geração dos dados no contexto universitário público federal ocorreu no período de outubro de 2019 a fevereiro de 2020, resultando em uma amostra de 41 sujeitos participantes, sendo 13 Orientadores e 28 orientandos. Os dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário eletrônico, disponibilizado por e-mail, sendo que foram enviados dois questionários: um para os Orientadores, com 12 questões, e um para os orientandos com o total de 15 questões. Foi necessária a triangulação dos dados, na qual os dados coletados no formulário dos professores com os dados no formulário dos alunos foram comparados para que a posição valorativa dos docentes e a posição valorativa dos alunos fossem percebidas no evento enunciativo orientação acadêmica. Os dados apontam que, nesse evento enunciativo, os sujeitos sociais envolvidos olham primeiramente para as questões voltadas ao processo, a partir de atos internos e externos (em especial os orientandos) e considerando também as questões teóricas e metodológicas (em especial os Orientadores) como fundamentais no fenômeno investigado. Essa relação não é formada apenas das vozes desses sujeitos, mas também por outras vozes como a do contexto sócio-histórico e da prática ideológico-discursiva, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da coordenação do PPG. Além disso, há, conforme os dados mostram, uma necessidade de se repensar algumas questões técnicas quanto à organização e à seleção de ingresso no referido MP (PROFLeTRAS) e, para as quais, são sugeridas ações (re)significativas. Conclui-se, portanto, que a relação acadêmica pauta-se em duas cenas enunciativas: a rede de vozes e o posicionamento axiológico existentes na relação entre Orientador e orientando.

**Palavras-Chave:** Mestrado Profissional. PROFLeTRAS. Relação entre Orientador e orientando. Análise Dialógica do Discurso (ADD). Rede de vozes. Posicionamento axiológico.



## ABSTRACT

---

The general objective of this research is to investigate the relationship in the academic orientation, from the verbal interaction between Advisor and student, about the orientation of the master's dissertation (or other final product), in the context of a professional master's degree (PROFLeTRAS) of a Brazilian public university (UFCG). The question that gave origin to this investigation is: How does the process of verbal orientation happen, in the academic relationship between Supervisor and student, in the PROFLeTRAS/UFCG-CFP? The theory used in this investigation is the Dialogical Discourse Analysis (DDA) of Bakhtin's Circle, because it is understood that the relations are social, dialogical and homogeneous and that, for its comprehension, the discourse is the first factor to be considered. This research, which is a case study, used the qualitative-quantitative method for data analysis and reporting, being of an applied nature in the context of the academic sphere. The data collection in the public and federal university context occurred in the period from October 2019 to February 2020, resulting in a sample of 41 participating subjects, being 13 Advisors and 28 mentees. Data were collected through the application of an electronic questionnaire, made available by email, and two questionnaires were sent: one to the Advisors, with 12 questions, and one to the students with a total of 15 questions. Data triangulation was necessary, in which the data generated in the teachers' form and the data generated in the students' form were compared so that the teachers' evaluative position and the students' evaluative position could be perceived in the enunciative event academic orientation. The data point out that, in this enunciative event, the social subjects involved look first to the process-oriented issues, from internal and external acts (especially the students) and also considering the theoretical and methodological issues (especially the Advisors) as fundamental in the investigated phenomenon. This relationship is not only formed by the voices of these subjects, but also by other voices such as the socio-historical context and the ideological-discursive practice, the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) and the coordination of the PPG. Moreover, there is, as the data show, a need to rethink some technical issues regarding the organization and selection for admission to the referred MP (PROFLeTRAS) and, for which, (re)significant actions are suggested. It concludes, therefore, that the academic relationship is based on two enunciatory scenes: the network of voices and the axiological positioning existing in the relationship between Advisor and student.

**Keywords:** Professional Master's Degree. PROFLeTRAS. Relationship between the Advisor and student. Dialogical Discourse Analysis (ADD). Network of voices. Axiological positioning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

Figura 1: Arquitetônica bakhtiniana .....	33
Figura 2: UFCG em números – dados de outubro de 2019 .....	77
Figura 3: Sequência das categorias para análise dos dados gerados .....	90
Figura 4: Triangulação dos dados da pesquisa .....	91
Figura 5: Dificuldades apontadas pelos Orientadores na orientação acadêmica .....	128
Figura 6: Pontos negativos apontados pelos Orientadores não apenas relacionados aos alunos (fatores externos à orientação).....	134
Figura 7: Pontos positivos apontados pelos Orientadores não apenas relacionados aos alunos (fatores externos à orientação).....	136
Figura 8: Vozes dialógicas presentes na relação entre Orientador e orientando .....	139
Figura 9: Pontos positivos que justificam a orientação individual a partir do discurso relatado dos orientandos .....	146
Figura 10: Etapas do processo de orientação conforme relatado pelos orientandos .....	158
Figura 11: Atos responsáveis do evento enunciativo orientação acadêmica .....	174

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1: Distinção entre “Significação” e “Tema” para o Círculo de Bakhtin .....	38
Quadro 2: Origem de algumas universidades pelo mundo nos séculos XII, XIII, XIV e XV ..	48
Quadro 3: Programas e Cursos dos Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil avaliados e reconhecidos.....	59
Quadro 4: Características da pesquisa de mestrado.....	74
Quadro 5: Ações do PROFLetras em âmbito nacional.....	79
Quadro 6: Objetivos do PROFLetras em âmbito nacional .....	80
Quadro 7: Questionário aplicado aos docentes do Mestrado Profissional – UFCG/CFP .....	85
Quadro 8: Questionário aplicado aos discentes do Mestrado Profissional – UFCG/CFP.....	86
Quadro 9: Universo da pesquisa de mestrado .....	88
Quadro 10: Amostra da pesquisa de mestrado .....	88
Quadro 11: Categorias de análise da pesquisa.....	94
Quadro 12: Formação Acadêmica dos Professores-Orientadores do MP .....	98
Quadro 13: Linhas de pesquisa/Temáticas dos Orientadores .....	100
Quadro 14: Quantidade de orientandos por orientador .....	101
Quadro 15: Quantidade de orientandos (por orientador) que responderam ao questionário ..	104
Quadro 16: Linhas de pesquisa dos orientandos .....	105
Quadro 17: Objetivos Gerais das pesquisas dos orientandos junto ao PROFLetras .....	107
Quadro 18: Pontos positivos da orientação acadêmica – discurso dos orientandos.....	152
Quadro 19: Pontos negativos da orientação acadêmica – discurso dos orientandos.....	155
Quadro 20: Mudanças na relação entre Orientador e Orientando – discurso dos orientandos .....	160
Quadro 21: Comparação da posição avaliativa do Orientador e do orientando na relação de orientação acadêmica no contexto do MP .....	164

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1: Orientandos que trabalham na educação básica.....	114
Gráfico 2: Tipos de orientação na PG (PROFLetras).....	117
Gráfico 3: Periodicidade das orientações pelos Orientadores .....	121
Gráfico 4: Dificuldade na produção da dissertação na visão dos Orientadores .....	125
Gráfico 5: Tipo de orientação apontada pelos orientandos .....	141
Gráfico 6: Periodicidade das orientações apontada pelos orientandos (em números) .....	147
Gráfico 7: Dificuldades encontradas na conciliação entre MP e Emprego apontadas pelos orientandos (em números) .....	150

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

ADD – Análise Dialógica do Discurso

CPF – Centro de Formação de Professores

MP – Mestrado Profissional

PPG – Programa de Pós-Graduação

PG – Pós-Graduação

PROFLetras – (Mestrado) Profissional em Letras

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

---

<b>1 INTRODUÇÃO: DO QUE APRENDEMOS COM O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO MIKHAIL BAKHTIN E DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTU SENSU</i> BRASILEIRA À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO .....</b>	<b>20</b>
<b>PARTE 1.....</b>	<b>28</b>
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITETATURA: PARA COMPREENDER AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E NOTAS SOBRE OS ESTUDOS ENTRE ORIENTANDO E ORIENTADOR NO BRASIL .....</b>	<b>28</b>
<b>2 AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NECESSÁRIAS AOS ESTUDOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO EM UM MP .....</b>	<b>29</b>
2.1 BASES TEÓRICAS BAKHTINIANAS .....	29
2.1.1 Sobre “para uma filosofia do ato” ou “o dialogismo na constituição do eu na vida social” .....	29
2.1.2 Sobre o dialogismo, a interação, a palavra ideológica, o significado e o tema.....	35
2.1.3 Do discurso alheio ou Do discurso de outrem como fenômeno social da interação verboideológica .....	42
<b>3 NOTAS SOBRE OS ESTUDOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NO BRASIL – DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE À RELAÇÃO ENTRE ORIENTANDO E ORIENTADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> BRASILEIRA.....</b>	<b>47</b>
3.1 ORIGENS, MODELOS DE UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO COM OS MESTRADOS PROFISSIONAIS)....	48
3.2 RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> BRASILEIRA .....	56
3.3 ALGUNS SABERES SOBRE RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> BRASILEIRA POR MEIO DE UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA .....	65
<b>PARTE II .....</b>	<b>69</b>
<b>O CAMINHAR METODOLÓGICO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUJEITOS DIALÓGICOS, O ENTRELAÇAMENTO DOS MÉTODOS, CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, GERAÇÃO DE DADOS, ANÁLISES E RESULTADOS .....</b>	<b>69</b>
<b>4 “CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS”: O DIÁLOGO ENTRE QUANTITATIVO E QUALITATIVO E A CENTRALIDADE DO SUJEITO .....</b>	<b>70</b>
4.1 DO QUE É NECESSÁRIO PARA UMA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E CARACTERIZAÇÃO DA NOSSA PESQUISA .....	70
4.2 DA CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: A UFCG E O CFP .....	75

4.3 DO PROFLETRAS.....	77
4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS NO PROFLETRAS-CFP/UFCG81	
4.4.1 Os primeiros contatos, descrição e aspectos legais do PROFLeTRAS/CFP/UFCG ....	81
4.4.2 Do questionário e da sua composição .....	84
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS .....	89
<b>5 O DIALOGISMO PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ORIENTANDO-ORIENTADOR: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 DO DIALOGISMO NECESSÁRIO À ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	93
5.2 PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....	97
5.2.1 Os Orientadores.....	98
5.2.2 Os orientandos.....	102
5.3 RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO.....	115
5.3.1 A orientação no discurso dos Orientadores .....	117
5.3.2 A orientação no discurso dos orientandos .....	141
5.4 A RELAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO: ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS .....	162
5.4.1 “Rede de vozes” na relação entre Orientador e orientando.....	167
5.4.2 “Posicionamento axiológico” na relação entre Orientador e orientando .....	169
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTA DISSERTAÇÃO, MAS NÃO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>192</b>

## 1 INTRODUÇÃO: DO QUE APRENDEMOS COM O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO MIKHAIL BAKHTIN E DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* BRASILEIRA À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

---

“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, enquanto 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 dos 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 enquanto chefe do Departamento de Literaturas Russa e Estrangeira, primeiro no Instituto Pedagógico de Mordóvia, que se tornou, posteriormente, Universidade de Mordóvia<sup>2</sup>, onde trabalhou por longos anos (VASSÍLIEV, 2018a; 2018b).

As palavras que constituem a epígrafe que inicia esta ‘Introdução’ são palavras de Bakhtin, proferidas em dezembro de 1960, numa reunião departamental, na qual foi analisada a questão atrelada a metodologias das aulas ministradas em nível superior na instituição onde lecionava (VASSÍLIEV, 2018a; 2018b), sendo ele o suscitador dessa discussão e, inclusive, levantando 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

---

<sup>2</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 através do link: <https://mrsu.ru/ru/>.



estudos pós-graduados; a segunda, e bem importante, associada à(s) metodologia(s) necessárias 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 que essa aula fosse capaz de estabelecer um sentido necessário ao conhecimento desenvolvido, construído e (re)pensado no contexto universitário.

É perceptível, portanto, indiretamente falando, que numa 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 Bakhtin, enquanto professor universitário, lançou, do ponto de vista social, ético, responsável e dialógico, as bases para o que, nesta dissertação, estamos pesquisando, defendendo, refletindo e apresentando à comunidade acadêmica e científica brasileira. E é essa premissa que, coerentemente, dialoga com a questão que compõe o título desta ‘Introdução’.

Enfatizamos, no entanto, que estamos dando destaque a um, digamos, “lado” desconhecido e pouco estudado no tocante às práticas docentes de Bakhtin, mas lembramos, a partir de Renfrew (2017) que é na literatura que esse autor se destaca, tendo para ela escrito e produzido. Além das reflexões no âmbito da literatura, outro destaque dos estudos bakhtinianos diz respeito às reflexões sobre a linguagem humana (RENFREW, 2017), constituindo-a como “denominador comum das ciências humanas”. E, nesta dissertação, buscamos compreender a relação Orientador-orientando através da linguagem utilizada pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Reverberemos nestas primeiras palavras que a orientação acadêmica acontece primordialmente por meio da comunicação, da enunciação, do diálogo, da interação verbal, no contexto da esfera acadêmica e, por isso, nada mais contundente em estudarmos essa relação na pós-graduação (doravante PG) à luz de teorias que têm a língua como matéria da própria vida. Dito de outro modo: estamos querendo ouvir como essa orientação, num contexto de um Mestrado Profissional, ocorre entre Orientador e orientando por meio da língua viva e socialmente usada pelos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, afirmamos que estamos ouvindo os sujeitos, professores e alunos, de um programa profissional de PG *stricto sensu* de uma universidade pública brasileira, a partir de suas vozes, nessa arena social que é a universidade, que permite o estabelecimento de uma rede de vozes, numa arena de discursos os mais diversos, que ora se interligam sem

intervenções, ora duelam entre si, num dialogismo constante e ininterrupto, formados pelas ideologias as mais diversas dos sujeitos que os proferem.

Além de tudo isso, pensamos que o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da educação (ou à educação atreladas), para entendermos fenômenos relacionados à linguagem, podem, certamente, proporcionar uma (res)significação de práticas docentes tanto no contexto da educação básica (considerando que, no contexto do ensino superior, o professor se torna aluno para se qualificar no exercício de sua docência), quanto no âmbito da educação superior (no sentido de proporcionar reflexões necessárias para a melhora de práticas educacionais que envolvem alunos e professores no contexto da universidade). E para, de forma exitosa, chegarmos a esse intento, o professor Bakhtin e seus colaboradores, com suas ideias, nos auxiliarão.

Algumas pesquisas já publicadas em solo brasileiro revelam, a partir de várias vertentes teóricas, a necessidade de se pensar a formação do professor, seja considerando o cotidiano da sala de aula na educação básica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011), somada aos documentos oficiais que regem a educação brasileira (GATTI, 2017) e/ou em nível superior, observando, por exemplo, a formação inicial e profissional em cursos de licenciatura (GIOVINAZZO JR, 2017), seja, por fim, propondo estudos sobre a relação de orientandos e seus Orientadores, no sentido de perceber os sucessos e os insucessos dessa/nessa relação para a produção da dissertação ou da tese (DAVIS, 2004) e em programas de pós-graduação diversos, como, por exemplo, Contabilidade e Educação, sob as mais variadas vertentes teóricas, atreladas às Ciências Sociais e/ou às Ciências Humanas (LEITE FILHO, 2004; LEITE FILHO e MARTINS, 2006; NOBREGA, 2018; VIANA e VEIGA, 2010).

É nesse contexto, ou seja, no ambiente universitário no Brasil, que temos os programas de pós-graduação *stricto sensu*<sup>3</sup>, em modalidade acadêmica e profissional. Os programas de pós-graduação em modalidade profissional (em especial, os MP) foram instituídos a partir da Portaria 80/1998 e, dentro de vários objetivos, pretendem inserir um profissional já atuante no mercado de trabalho no universo da pesquisa científica, fazendo com que a pesquisa possa ser atrelada à realidade na qual o pós-graduando esteja profissionalmente inserido. Em se tratando do contexto educacional, os MP visam selecionar professores já atuantes para realizarem pesquisas em nível de pós-graduação a partir de suas práticas docentes e cotidianas.

---

<sup>3</sup> As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao> > Acesso em junho de 2020.

Pensando na formação educacional desses docentes já atuantes, há vários MP como ProfMat (Mestrado Profissional em Matemática), ProfHistória (Mestrado Profissional em História), ProfArte (Mestrado Profissional em Arte), ProfQui (Mestrado Profissional em Química), MNPEF (Mestrado Profissional em Ensino de Física), ProfBio (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) e o ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras). O ProfLetras, por sua vez, assim como todos os demais MP, é oferecido em rede nacional, sendo um curso presencial que conta com a colaboração e participação de Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), num total de 42 universidades públicas de todas as regiões do Brasil, totalizando 49 unidades, considerando que existem quatro universidades que oferecem à sociedade mais de uma unidade. O objetivo do ProfLetras é capacitar professores de língua portuguesa para o exercício de sua prática docente, dentro de sala de aula, no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de ensino no país<sup>4</sup>.

É no contexto do PROFLetras, pensando na formação do professor de língua portuguesa, que esta pesquisa se insere, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, na linha de pesquisa “Ensino de Línguas e Formação Docente”, à luz do que dizem Nobrega (2018) e Santos (2019) quando afirmam que há uma carência de pesquisas e estudos quanto à relação de ensino, pesquisa e orientação entre Orientador e orientando, considerando que este, após sua formação, buscará pôr em prática o conhecimento construído ao longo de sua carreira acadêmica, seja em nível de graduação e/ou pós-graduação.

É importante deixarmos claro ao leitor desta dissertação a relevância que esta pesquisa nos concede, por vários motivos: 1) relação entre Orientador e orientando é bem debatida em mestrados acadêmicos (em especial na área de Educação – Mestrado Acadêmico em Educação), sendo deixados de lado os MP; 2) muitos estudos já foram realizados em outros MP, mas, no âmbito do PROFLetras, há ainda uma lacuna a ser preenchida quanto a esse olhar, sob a luz dessa relação entre orientando e Orientador; 3) por fim, pensamos que entender essa relação sob a égide dos estudos dialógicos é primordial pela ausência de pesquisas quanto a essa relação na pós-graduação sob os estudos bakhtinianos, ampliando tais debates no contexto dos MP.

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o ProfLetras, sugerimos o acesso através do seguinte sítio: <http://www.profletras.ufrn.br/>. No entanto, no capítulo 4, seção 4.3, apresentaremos informações pertinentes sobre o ProfLetras.

Para elucidarmos esses pontos que contribuem para a relevância desta pesquisa, a partir das palavras-chave “Bakhtin”, “Mestrado Profissional” e “Dialogismo”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>, realizamos uma pesquisa<sup>6</sup> que nos mostrou as seguintes informações:

- 20 páginas encontradas com 419 resultados (20 resultados por página);
- 6 dissertações desenvolvidas no âmbito do MPEF (SHÄFER, 2013; SOUZA, 2015; NASCIMENTO, 2016; DIESTEL, 2017; REBEQUE, 2017; ANTUNES JÚNIOR, 2018);
- 1 dissertação sobre o acompanhamento dos alunos egressos no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (ASSIS JÚNIOR, 2017)

Além dessa pesquisa, realizamos outra, mas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, onde está sendo desenvolvida esta pesquisa, para averiguarmos qual contribuição estaríamos dando para a linha de pesquisa “Ensino de Língua e Formação Docente (linha 3)” desse referido programa. Percebemos que há pesquisas de grande importância voltadas para o nível superior, porém em nível de graduação (licenciatura). À luz das informações que encontramos no sítio do programa<sup>7</sup>, temos os seguintes dados:

- 28 dissertações de mestrado que versam sobre formação de professores (continuada ou inicial), agir docente, atuação de professor, professor e livro didático, abordagem intercultural e formação de professor, formação de professor de língua inglesa, professor e manuais de linguística, literatura africana e formação de professor, agir docente e ensino de leitura – em nível da educação básica<sup>8</sup>;

<sup>5</sup> Ver sítio: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

<sup>6</sup> Essa pesquisa aconteceu em abril de 2020. Buscamos encontrar, por meio das palavras-chave apresentadas, dissertações e/ou teses que no título ou nos resumos mostrassem uma das palavras apresentadas. No geral, o que essa pesquisa nos mostrou foi que, no âmbito dos mestrados profissionais, as pesquisas se desenvolvem apenas e tão somente para assuntos já amplamente debatidos no universo acadêmico, a saber: professor-aluno na educação básica; professor e livro didático; processos de ensino e aprendizagem, ensino, formação de/do professor etc.

<sup>7</sup> Para maiores informações, acessar este sítio na aba “dissertações defendidas”: [http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=P%C3%A1gina\\_principal](http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=P%C3%A1gina_principal). Nessa pesquisa, observamos os títulos das dissertações contidas no sítio e observamos quais trabalhos, por meio dos títulos, concedem destaque às pesquisas voltadas para o nível superior, seja de graduação ou pós-graduação. Encontramos apenas pesquisas voltadas para a graduação. Levantamento realizado em Junho de 2020.

<sup>8</sup> Como muitos títulos apresentam palavras que se repetem, tudo está condensado para auxiliar a leitura desta dissertação. Abrimos mãos das repetições por entendermos que não são relevantes para este texto.

- 6 dissertações que tratam da formação do professor enquanto estudante de graduação, seja em língua materna ou estrangeira, em várias perspectivas teóricas, como podemos ver em Santos (2009); Xavier (2009); Lima (2014); Ferreira (2014); Oliveira (2016); Barros (2019).

Todos esses dados nos mostram, com toda certeza, a urgência de se pensar a relação de orientação entre o aluno/professor e seu Orientador no âmbito do ProfLetras. Diante desse cenário, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), em uma das unidades de MP, a que pertence à UFCG, no Centro de Formação de Professores/CFP, tendo como fenômeno discursivo a relação acadêmica exposta nas respostas concedidas aos formulários enviados aos discentes e docentes, buscamos responder, a partir desta investigação, ao seguinte questionamento<sup>9</sup>:

- Como acontece o processo de orientação verbal, na relação Orientador-orientando, no PROFLetras/UFCG-CFP?

Para responder a esse questionamento, o seguinte objetivo geral foi traçado:

- Investigar, à luz da Análise Dialógica do Discurso, o processo de interação verbal entre orientando e Orientador sobre a orientação da dissertação de mestrado (ou produto final outro), no contexto de um mestrado profissional (PROFLetras), de uma universidade pública brasileira (UFCG).

Para atingir esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- 1) Descrever e analisar o perfil acadêmico e social do orientando e do Orientador, assim como o conteúdo do processo apresentado por ambos nas orientações;
- 2) Relatar a orientação acadêmica no contexto do MP/PROFLetras considerando os discursos dos orientandos e dos Orientadores;
- 3) Analisar o discurso relatado pelos sujeitos da pesquisa a partir das redes de vozes, das relações dialógicas, do posicionamento axiológico e do ato responsável.

Visando atender a esses objetivos, como aporte teórico, como já mencionamos anteriormente, recorreremos aos postulados teóricos do chamado “Círculo de Bakhtin”, (FARACO, 2009; SOBRAL, 2009), quando oportuno, atentando para os ensinamentos do professor universitário Bakhtin (VASSÍLIEV, 2018a; 2018b) e a algumas releituras de pesquisadores brasileiros, com particular atenção: i) ao processo de interação verbal e ao discurso relatado (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018); ii) ao dialogismo (BAKHTIN,

---

<sup>9</sup> É importante esclarecermos que esta dissertação é parte de uma pesquisa mais ampla, aprovada pela CAPES e pelo Comitê de Ética, desenvolvida pela orientadora deste trabalho, no âmbito do PNPd-CAPES/MEC. Nos anexos, segue carta de aprovação da pesquisa maior na qual esta dissertação está inserida.

2016); iii) à cultura (AMORIM, 2012; BAKHTIN, 1993; MACHADO, 2005; SANTOS, 2013); v) ao ato responsável (BAKHTIN, 1993; FARACO, 2017; SANTOS, 2013; SOBRAL, 2009 ) e iv) ao discurso relatado (CUNHA, 1992; FRANCELINO, 2005; SANTOS, 2013; VOLÓCHINOV, 2018).

Quanto à metodologia, nossa pesquisa está situada naquilo que Santos (2010) classifica como paradigma emergente por se compreender o conhecimento como flexível e social, observando o ser humano na sociedade na qual vive. A abordagem é qualitativa, considerando o ‘estudo de caso’, que “[...] visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. [...]” (GODOY, 1995, p. 25) e quantitativa, considerando que, quando oportuno, mostraremos graficamente algumas informações coletadas, porque, conforme Furlan (2008, 2017), Günther (2006), Mills (1982), Oliveira (1998) e Paiva (2019), uma pesquisa que se pretende qualitativa pode também apresentar pontos que se ligam à pesquisa quantitativa.

Os dados desta dissertação foram coletados junto ao PROFLeTRAS /CFP-UFCG a partir da aplicação de dois questionários *online*, criados na plataforma ‘Google Forms’, disponibilizados via *e-mail*, com o auxílio da coordenação e vice-coordenação do MP, no segundo semestre de 2019: um questionário para os docentes; outro para os discentes, constituídos de questões objetivas (5 no questionário dos professores e 5 no dos alunos) e subjetivas (8 no questionário dos professores e 10 no dos alunos), que foram em maior quantidade, por permitirem que os sujeitos se expressem mais livremente, porque entendermos que, a partir de um aspecto dialógico e social, a palavra é carregada de ideologias, além de ser na palavra que encontramos uma arena de vozes, na qual os sujeitos se constroem e se mostram (BAKHTIN, 1993).

Diante dessas primeiras palavras, a seguir, apresentamos a organização desta dissertação, conforme capítulos e o que diz respeito aos seus conteúdos.

No capítulo 2, explanamos as bases teóricas de Bakhtin e seus colaboradores e nas quais esta pesquisa se fundamenta. Nele, pretendemos mostrar ao leitor como os estudos da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) têm se mostrado importantes no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas. Pensamos, então, em, conforme objetivos propostos, dissertar sobre o ato responsável que constitui o eu na vida social do sujeito, que para nós é essencialmente dialógico; 2) versamos sobre dialogismo, interação verbal e sobre a palavra ideológica, carregada de intenções e sentidos; 3) discorreremos sobre aspectos culturais e sociais que estão associados aos sujeitos e, por fim, 4) tratamos do discurso relatado ou do discurso de outrem como um fenômeno social na interação verbal e ideológica.

No capítulo 3, apresentamos notas sobre os estudos na/da pós-graduação brasileira, desde os modelos de universidade (europeu e americano), chegando ao modelo adotado em território brasileiro, bem como à organização da pós-graduação (doravante PG) brasileira. Apresentamos neste capítulo também, mesmo que de forma breve, algumas considerações quanto às pesquisas nacionais sobre relação Orientador-orientando, que têm como aporte teórico e metodológico os estudos do Círculo de Bakhtin.

No capítulo 4, tratamos os aspectos metodológicos, que, por sua vez, estão atrelados, como já dissemos, tanto a uma abordagem qualitativa quanto à quantitativa, dando ênfase, certamente, à primeira abordagem, por ser a que dialoga com as bases teóricas do Círculo de Bakhtin.

No capítulo 5, por sua vez, expomos as análises apreendidas nesta dissertação. Este capítulo será constituído de três partes, quais sejam: 1) categoria de análise 1 - o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Docentes: formação acadêmica, linha de pesquisa, temáticas e quantidade de orientação. Discentes: pesquisador/profissional, temática e objetivos da pesquisa que cada um desenvolve); 2) categoria de análise 2 - processo que envolve esses dois sujeitos, no caso, a orientação com vistas à produção do gênero acadêmico dissertação de mestrado, analisando, a partir dos discursos relatados pelos sujeitos, as dificuldades, os pontos negativos e os pontos positivos que constituem o evento enunciado orientação acadêmica; e 3) categoria de análise 3 – comparação das duas primeiras categorias, considerando a rede de vozes encontradas na relação e o posicionamento axiológico dos sujeitos envolvidos no processo.

Finalizamos esta dissertação com nossas considerações finais (para a produção deste texto), mas que, na verdade, levantam questões que, em pesquisas posteriores, devem ser retomadas. O debate deve ser ampliado para que, assim, possamos, no contexto dos estudos enunciativos do discurso, contribuir com os estudos da relação entre Orientador e orientando em território brasileiro.

**PARTE 1**

---

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITETATURA: PARA  
COMPREENDER AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E NOTAS  
SOBRE OS ESTUDOS ENTRE ORIENTANDO E ORIENTADOR NO BRASIL**



## 2 AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NECESSÁRIAS AOS ESTUDOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO EM UM MP

---

“A vida pode ser conscientemente compreendida apenas na concreta responsabilidade. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. A vida só pode ser compreendida como eventos em processo, e não como um Ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode ter uma filosofia: ela é, por princípio, fortuita e incapaz de ser enraizada.” (BAKHTIN, 1993, p. 74 – *Para uma Filosofia do Ato*)

Este capítulo versa sobre determinados conceitos necessários à pesquisa que propomos. Apresentamos o que chamamos de “bases teóricas bakhtinianas”, olhando Para uma Filosofia do Ato, Dialogismo, Interação, Palavra Ideológica, Cronotopo, Exotopia e Discurso relatado (Discurso alheio) que são conceitos caros ao Círculo de Bakhtin, bem como necessários à compreensão e à análise dos dados desta dissertação.

### 2.1 BASES TEÓRICAS BAKHTINIANAS

#### 2.1.1 Sobre “para uma filosofia do ato”<sup>10</sup> ou “o dialogismo na constituição do eu na vida social”<sup>11</sup>

Em *Para uma filosofia do ato* (doravante PFA), Bakhtin 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>10</sup> Menção direta ao título dos escritos de Mikhail Bakhtin, da década de 1920 e publicados pela primeira vez em 1986. Conforme Brait (2016), PFA é um dos textos mais difíceis de toda a obra do Círculo, devido ao seu teor altamente filosófico e ao diálogo polêmico estabelecido com diversas correntes filosóficas.

<sup>11</sup> Sobral (2009, p. 24)

propõe uma *filosofia*<sup>12</sup> *moral do ato*, para quem a vida só tem sentido à luz da responsabilidade, conforme epígrafe que abre este capítulo. 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 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, e, sobretudo, do ponto de vista da forma como os seres humanos concebem esse mundo simbolicamente, ou seja, através de alguma linguagem, além de agirem nesses termos em determinadas circunstâncias.

Nesses termos, à luz das ideias contidas em PFA, compreendemos que o ato ou ação são constituídos de atos,

[...] porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um completo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [...] (BAKHTIN, 1993, p. 21)

Em outras palavras, a partir do que nos diz o próprio autor russo, 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, à luz da citação, o “eu”. 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 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, aos 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

---

<sup>12</sup> Para não fugirmos do foco desta parte da dissertação, que é apenas o de apresentar em linhas gerais as principais ideias bakhtinianas que servirão de fundamentos para nossa análise, sugerimos a leitura de Faraco (2017), em que este autor apresenta, de forma concisa, porém com profundidade, as relações dialógicas, com várias vertentes teóricas, que podem ser encontradas em PFA.

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, 2017) e Bakhtin considerava cada uma delas em PFA ao distinguir o “conteúdo do ato” – aquilo que o ato 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 irrepitíveis. É a vida prática, em outros termos. E essa vida é entendida em PFA como sendo de cada sujeito, constituída por uma sequência de atos concretos, singulares e irrepitíveis, 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.

Para Bakhtin (1993, p. 46),

O ato responsável ou ação, sozinho, supera toda hipótese – porque ele é, afinal, a atualização de uma decisão – inescapável, irremediável e irrevogavelmente. O ato realizado responsabilmente é um resultado ou soma final, uma consumada conclusão definitiva. O ato realizado concentra, correlaciona e resolve dentro de um contexto unitário e único, e, desta vez, *contexto final*, tanto o sentido como o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável. O ato realizado constitui uma passagem, *de uma vez por todas*, do interior da possibilidade como tal, para *o que ocorre uma única vez*.

Como podemos observar, para Bakhtin, 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 irrepitível, 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. Por isso, a crítica do autor russo ao chamado “teoreticismo”, que está relacionado a várias teorizações filosóficas e a outras que apagam a especificidade de cada ato. Bakhtin mesmo afirma que não há nada, de dentro do

próprio ato, tomado em seu todo indivisível, que seja subjetivo e psicológico. Significa dizer, para usar o discurso do próprio teórico, que “O ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional; ele é *responsável*. A racionalidade é apenas um momento da responsabilidade.” (BAKHTIN, 1993, p. 47 – grifos do autor).

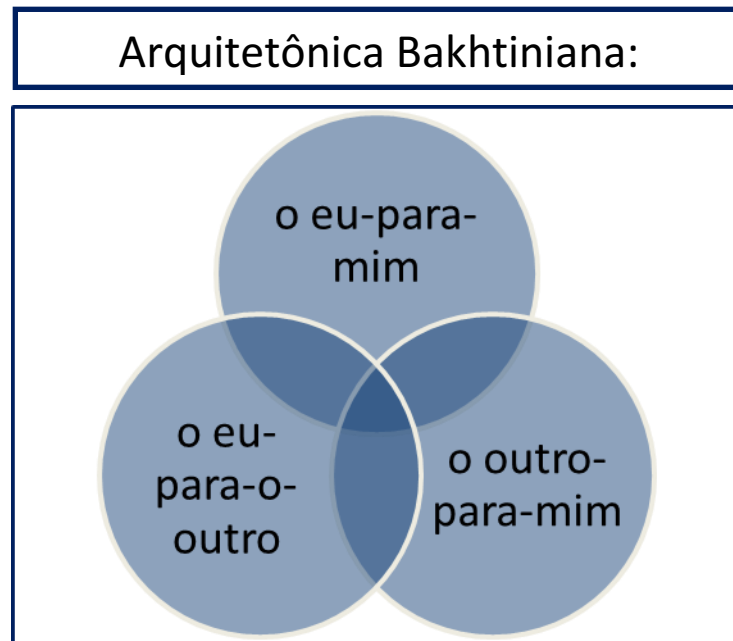
Essa responsabilidade, como podemos ver em toda a leitura de PFA, está atrelada ao componente do “Ser-evento” – responsabilidade dos atos em função da situação histórica e social. Na visão do próprio Bakhtin (1993), fora do ato não há realidade, nada é real. Para ele, o ato se desenvolve em um mundo ímpar, singular, vivido de maneira concreta pelos sujeitos, 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, p. 29), 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, tais circunstâncias específicas devem ser consideradas em todo e qualquer entendimento de atos, tendo em vista que sem elas os atos são incompreensíveis. Essas práticas nos levam a entender que temos grupos humanos e não humanos isolados, situações reais e concretas, intenção do humano/sujeito de realizar atos e, por fim, realizações concretas conforme formas de aceitação da realização.

Destacamos o sujeito ético, pensando em responsabilidade ética (atitude ativamente responsável) e responsividade aos outros sujeitos. Bakhtin afirma que “não há álibi 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 que o mundo é concretamente individual, real e irrepetível, formado também por momentos comuns – “não no sentido de conceitos universais ou leis, mas no sentido de momentos ou constituintes em suas várias arquitetônicas concretas” (BAKHTIN, 1993, p. 71).

Essa arquitetônica 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. Neste contexto, o teórico russo nos apresenta essa arquitetônica que é formada por aquilo que ele mesmo chama de “os momentos básicos concretos de mútua construção da ação ou de um ato unitário”. Vejamos:

**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.

[...] Bakhtin considera legítimo que o eu saia de si para aproximar-se do outro, e vice-versa, mas afirma enfaticamente que essa saída deve ser sempre seguida de uma “volta a si”: aquele que se põe no lugar do outro e não volta ao lugar que lhe pertence é infiel a si e ao outro! Porque cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar e irrepitível, insubstituível no mundo. Portanto, as relações entre sujeitos não submetem os sujeitos, singulares, ao coletivo de sujeitos, despersonalizando-os, e ao mesmo tempo não atribui a cada sujeitos a possibilidade de se sobrepor ao coletivo, tornando-se autárquico. Portanto, exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos. (SOBRAL, 2009, p. 30).

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 o autor russo, 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 enquanto um mero dado. Para Bakhtin, 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.

Quando o sujeito age, no ato, deixa sua “assinatura” tendo, portanto, que se responsabilizar, pessoalmente, por esse ato, inclusive junto à coletividade constitutiva do ‘outro’ (uma pessoa, um grupo social e, em última instância, a humanidade como um todo) no mundo. Para o filósofo russo, esse mundo é visto, ouvido, tocado e pensado, um mundo, portanto, impregnado de “tons emocionais-volitivos da validade afirmada dos valores”. A realidade única e unitária desse mundo, nos ditos bakhtinianos em PFA, é garantida pelo reconhecimento da participação do sujeito, participação essa que é única no mundo, pelo “não-álibi” nele. Essa participação, quando reconhecida, produz um “dever”: “o *dever* de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 74 – itálicos do autor russo).

À luz desse dever, o sujeito/agente deve realizar uma valoração/avaliação dos próprios atos realizados, sendo, então, essa valoração o elemento que unifica os atos de sua atividade. Estamos, neste momento, falando de uma avaliação que se deve responsável, na qual se faz presente o processo do ato, o conteúdo do ato e o agente desse ato– sujeito avaliador de seus atos/feitos singulares no contexto da generalidade dos atos/atividades. Devemos entender que nisso o sujeito não está sozinho. O seu agir é, então, uma sequência de atos que caminham entre o geral e o particular, tendo um caráter situado, avaliativo e responsável.

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 – elementos debatidos no próximo ponto. Nessa arquitetônica, esse mundo concreto e real se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, i. e., de uma constante avaliação por parte do eu. Esse centro, conforme nos diz o próprio Bakhtin, 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 [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 81).

### 2.1.2 Sobre o dialogismo, a interação, a palavra ideológica, o significado e o tema

Bakhtin (2016), em “Notas sobre a literatura, cultura e ciências humanas”<sup>13</sup>, expressa muito bem, a nosso ver, o que, à luz das ideias do referido autor, podemos compreender sobre ‘dialogismo’ ou sobre a concepção dialógica da linguagem que se encontra nas obras do Círculo. O referido autor nos diz que

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos *do passado*, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo*. (BAKHTIN, 2016, p. 79 – itálicos do próprio autor).

Percebemos que temos a palavra como elemento primeiro, mas não único, desse dialogismo. Essa palavra, “ideológica por excelência”, usada pelos sujeitos, à luz de atos responsáveis e responsivos<sup>14</sup> faz parte de um contexto dialógico, para o qual não há limites,

<sup>13</sup> Publicada pela Editora 34, com organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra e com notas da edição russa de Serguei Botcharov.

<sup>14</sup> É importante deixarmos claro que, conforme Sobral (2009), compreendemos o diálogo como elemento primeiro desse dialogismo, sendo, então, criado a partir de atos conscientes, responsáveis – por isso estamos

porque ele está associado ao que já foi quanto ao que ainda será. Conforme podemos constatar na citação acima, em qualquer momento de desenvolvimento do diálogo, havemos de encontrar massas imensas e ilimitadas de sentidos já atribuídos e, muito provável, esquecidos, mas também, em dados momentos de sucessivo diálogo, esses mesmos sentidos, outrora esquecidos, serão lembrados e por sua vez renovados para o momento social e histórico para o qual estão sendo produzidos e compartilhados. Teremos, assim, a “festa da renovação” do(s) sentido(s) no diálogo travado.

Esses sentidos, conforme os ditos bakhtinianos, são construídos pelos sujeitos ativos, ou seja, pelos agentes (elemento básico na composição e no entendimento do ato responsável já visto nesta dissertação): o ato verbal, o processo de troca linguística, no qual os enunciados são produzidos, e esses enunciados pressupõem uma enunciação e cada enunciação suscita um enunciado, afinal, “o enunciado é de natureza social.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200). Em outras palavras, para Bakhtin (2016), o diálogo, que é social, não se repete de forma absoluta, no entanto, não deve ser compreendido como algo total e completamente novo, pelo simples fato de reiterar marcas históricas e sociais, que demonstram uma dada cultura, uma dada sociedade, um dado momento social e histórico. (MARCHEZAN, 2012).

É importante deixarmos claro que esse dialogismo não se trata do diálogo entre duas pessoas, no sentido de uma conversa à mesa de um restaurante, por exemplo. Esse diálogo é um fenômeno textual, também compreendido como um procedimento discursivo, que compõe o dialogismo, sendo, portanto, um dos níveis mais evidentes da materialidade discursiva. Exemplificando de forma mais evidente, o diálogo a partir do discurso relatado é o que trazemos como um dos objetivos de pesquisa nesta dissertação, quando observamos a relação de orientação entre orientando e Orientador, no contexto social de um mestrado profissional.

Esse diálogo, então, deve ser compreendido como a alternância entre enunciados, entre sujeitos falantes e ativos, entre diversos posicionamentos e abrangentes contextos. Esse diálogo é a forma mais clássica da chamada “interação discursiva”<sup>15</sup>. Cada réplica, sendo fragmentária e breve, expressa a “posição do locutor”, sendo possível, então, para essa

---

inserindo o conceito de ‘ato responsável’ como importante na construção do diálogo, já que esse diálogo é consciente, portanto, dotado de sentidos.

<sup>15</sup> É pertinente transcrevermos aqui a nota de rodapé contida em *Maxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, onde as tradutoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo deixam claro o porquê da expressão “interação discursiva”. Eis a nota de rodapé: “Optamos por traduzir a expressão russa *rietchevóie vzaimodiéistvie* por “interação discursiva”, uma vez que se trata do uso concreto da língua em uma situação social mais próxima e em um meio social mais amplo, resultando no enunciado. Além disso, o adjetivo *retchevói* (“discursivo” ou “de discurso”) é o mesmo que aparece no título do famoso texto de Bakhtin “*Os gêneros do discurso*” (ed. bras.: Mikhail Bakhtin, *Os gêneros do discurso*, tradução de Paulo Bezerra, São Paulo, Editora 34, 2016). (N. da T.)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 211)



réplica, se ter uma “posição responsiva”. Podemos reconhecer, nessa “interação”, a reciprocidade entre o eu e o outro, fazendo-nos compreender o verdadeiro diálogo “real”, concreto, oriundo da responsabilidade e da responsividade dos sujeitos envolvidos. Diálogo e enunciado são, portanto, conceitos interdependentes.

O enunciado será definido pela “situação social mais próxima”, sendo construído entre dois indivíduos socialmente organizados, e na iminente ausência de um desses indivíduos, que podemos chamar de “interlocutor real”, a lacuna desse indivíduo será preenchida pela “imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2018). E essa “situação social” ganhará sentido, nessa relação entre os interlocutores reais, a partir da palavra, em que

[..] *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. [...] (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205 – itálicos do autor russo).

Como podemos perceber nessa citação, a “interação discursiva” origina-se a partir de uma “palavra bilateral”, ou seja, essa palavra “é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem ela se dirige* [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205 – itálicos do autor russo), sendo assim, nesta dissertação, compreendida como uma palavra ideológica. Nessa interação, toda e qualquer palavra serve de expressão de um sujeito em relação a outro sujeito. A palavra é o elo entre o eu e o outro. A palavra é o território comum existente entre o falante e o interlocutor – falante aqui, conforme o Círculo, é entendido como o dono indiscutível da palavra no momento da enunciação; palavra essa que é produzida sob à luz de uma responsabilidade ética, num contexto social e histórico. Essa palavra é constituída de uma *significação* e um *tema*.

*Significação* (VOLÓCHINOV, 2018 – itálicos do autor) é um estágio menor, inferior, inicial da capacidade de significar. Ela é única. Apresenta, apesar de vários e a depender da palavra, um único sentido e está presente em qualquer enunciado, ou seja, é totalizante. A *significação* é própria dos signos linguísticos, assim como das formas gramaticais da língua. Podemos também compreendê-la como sendo o sentido que tais signos linguísticos assumem

a partir dos usos reiterados, repetidos, com esse ou aquele significado. A *significação*, portanto, é “um estágio mais estável dos signos e dos enunciados”, considerando que tais signos são frutos de uma convenção, sendo (muitos) registrados nos dicionários, “podendo ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido”. (CEREJA, 2013, p. 220).

O *tema* (VOLÓCHINOV, 2018 – itálicos do autor), por sua vez, é inseparável do enunciado, estando fora do próprio enunciado, sendo, então, uma expressão histórica e concreta de uma determinada situação (CEREJA, 2013). O *tema* é totalmente dependente dos sujeitos que estão envolvidos na situação de comunicação, no uso da palavra e nas vozes que se fazem ouvir no processo de interação verbal, portanto, é único e irrepitível. Na composição do *tema*, não temos apenas a presença de elementos linguísticos e estáveis, mas temos também a presença de elementos extraverbais, que compõem a situação de produção, recepção, circulação e uso no processo de comunicação.

Com fins de simplificar e sistematizar mais simploriamente esses conceitos, a partir de Volóchinov (2018), apresentamos o seguinte quadro com as principais características da *significação* e do *tema*:

**Quadro 1:** Distinção entre “Significação” e “Tema” para o Círculo de Bakhtin

SIGNIFICAÇÃO	TEMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Junto com o tema, ou melhor, dentro dele;</li> <li>✓ “aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos”;</li> <li>✓ Decompõe-se em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos;</li> <li>✓ Não há significação sem tema;</li> <li>✓ “a pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra”;</li> <li>✓ Palavra só adquire tema se se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Individual e irrepitível como o próprio enunciado;</li> <li>✓ Expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado;</li> <li>✓ Não apenas formas linguísticas, mas aspectos extraverbais da situação;</li> <li>✓ É tão concreto quanto o momento histórico ao qual pertence;</li> <li>✓ Não há tema sem significação;</li> <li>✓ Deve se apoiar em uma significação estável – caso contrário, pode perder o sentido com o antes e o depois.</li> </ul>

figurar na qualidade de um enunciado completo.	
------------------------------------------------	--

Fonte: Dantas (2021, p. 118 *apud* VOLÓCHINOV, 2018, p. 228-231)

Como podemos observar nesse quadro, a *significação* possui uma natureza abstrata, sendo (predominantemente) permanente e estável, estando para o signo abstrato, constituindo a palavra, já que sua existência é item constitutivo dos signos gramaticais existentes. O *tema*, conforme apresentamos no quadro acima, é individual e irrepetível como o é o próprio enunciado, sendo capaz de expressar a situação histórica, concreta e real que fez gerar o enunciado. O *tema* está para além das formas linguísticas, atrelando-se, então, aos aspectos extraverbaís da situação social de comunicação, sendo concreto e único como é o momento histórico ao qual está vinculado.

Diante disso, à luz de Volóchinov (2018), a *significação* está para o inferior, atrelada à significação da própria palavra no sistema da língua, à palavra dicionarizada. O *tema*, por sua vez, é superior, estando para além da palavra enquanto sistema, enquanto palavra dicionarizada. Nesse embate do tema com a significação, temos o problema da *compreensão*.

A *compreensão* é ativa, porque os sujeitos envolvidos agem, interagem, determinam o *tema* no momento histórico e social no qual se encontram. A *compreensão*, para esse autor, possui um embrião de resposta, sendo essa *compreensão ativa* a responsável pela determinação e definição do *tema*, “pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo de formação.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232).

Compreender, então, um enunciado do outro, alheio, significa o sujeito ativo se orientar em relação a esse enunciado, encontrando um lugar devido no contexto correspondente. É uma ação de acrescentar no referido enunciado “uma camada de palavras responsivas”. Diante disso, “toda compreensão é dialógica”, sendo a busca de uma antipalavra à palavra do falante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232).

No tocante à *inter-relação entre avaliação e significação*, é importante compreendermos que qualquer palavra, seja ela qual for, não possui apenas um *tema* e uma *significação* no sentido objetivo, mas uma *avaliação*, porque todos os conteúdos objetivos existem na palavra viva, sendo ditos e/ou escritos no tocante à certa ênfase valorativa, sendo que “sem uma ênfase valorativa não há palavra”. Em síntese, o *tema* se soma à *significação*

para compor o resultado final e interacional da construção de sentido, numa (chamaremos de) “inter-relação valorativa”.

Essa construção de sentidos acontece no contexto social, formado de relações sociais, sendo o lugar no qual o enunciado se constitui. Para usarmos palavras do próprio integrante do Círculo, no caso, Volóchinov (2018, p. 206 – itálicos do autor), “*a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*”, ou seja, a situação forma o enunciado, tornando obrigado a soar de um jeito e não de outro jeito. Tal situação mais próxima, com seus participantes/sujeitos sociais próximos, determina, por assim dizer, a forma e o estilo oriundos do enunciado. Diante disso, as ligações sociais mais duradouras e essenciais determinam as camadas mais profundas do enunciado. Para Volóchinov (2018, p. 207), “o grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social” na/da qual o sujeito faz parte, sendo essa orientação social valorativa, porque não há vivência sem diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação.

Essa vivência, conforme Volóchinov (2018), pode ser entendida a partir de dois polos, a saber:

- “vivência do eu” – que tende à eliminação, ou seja, perde sua forma ideológica, na medida em que se aproxima do limite, deixando, então, de ser concebida, aproximando-se da reação de um animal, portanto, fisiológica. Nesse caso, há a perda de todas as potencialidades de orientação social, por sua vez, há a perda da forma verbal. “Algumas vivências e até grupos inteiros podem se aproximar desse limite extremo, sendo privados de sua clareza e forma ideológica e demonstrando uma falta de enraizamento social da consciência”.
- “vivência do nós” – uma vivência, por sua vez, diferenciada. A ideologia e a consciência são proporcionais à orientação social, constituída de firmeza e convicção. “Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será o mundo interior”.

Para Volóchinov (2018), existem inúmeros graus da “vivência do nós”, nos quais suas variadas formas ideológicas podem se manifestar de diferentes modos. Dentro dessa “vivência do nós”, há a “autovivência”, que é individual, diferenciada e acabada, sendo determinada por uma orientação social sólida e confiante. Não nos aprofundaremos nessa questão, mas é importante esclarecer, conforme as ideias do Círculo, que essa autoconfiança não vem de

dentro, mas de fora, sendo resultante da “interpretação ideológica do meu reconhecimento social, da garantia dos meus direitos e do apoio e proteção objetivos concedidos por todo o regime político à minha atividade econômica e individual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 210).

Não nos deteremos de forma aprofundada nessa questão da “autovivência”, porque, à luz da teoria do Círculo, a vivência está orientada para o exterior e não para o interior, para o individual. Em resumo, o “subjativismo individualista”<sup>16</sup>, que vê a essência da língua na criação individual e que tem como propriedade o ato de fala, deve ser deixado de lado, conforme o Círculo já defende. Essa orientação da estilística clássica, muito fortemente influenciada pelo pensamento de Wilhelm Humboldt, entende a enunciação como uma criação puramente psicológica, deixando claro que as leis que regem a criação da língua sejam as mesmas que venham reger a criação artística.

Para o Círculo, a organização de qualquer enunciado não se encontra no interior, mas no exterior, ou seja, no meio social que envolve o indivíduo. Nesses termos, o enunciado é compreendido como sendo um produto da “interação social”, seja a mais próxima, que é determinada pela situação da fala; quanto a mais distante, determinada pelo todo do conjunto das condições pertencentes a essa coletividade falante. Portanto, a realidade efetiva da linguagem, conforme nos esclarece Volóchinov (2018, p. 218-219 – itálicos do autor), diz respeito “*ao acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*”. Dito de outra maneira, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”.

Por fim, à luz dos postulados bakhtinianos, o diálogo não é a única forma de “interação discursiva”, apesar de ser importante e, sendo mais fiel à teoria e como bem afirmou Volóchinov (2018), a forma composicional mais prototípica. O diálogo pode ser entendido numa acepção mais ampla, mais abrangente e não apenas como a comunicação direta, objetiva e em voz alta entre sujeitos face a face. O diálogo, na abordagem dialógica da linguagem, é qualquer comunicação discursiva, não importando o tipo. E essa comunicação discursiva jamais poderá ser entendida distante, fora, longe dessa situação concreta. Assim, diante desse exposto, “*a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 202 – itálicos do autor).

---

<sup>16</sup> Sobre a distinção conceitual tão cara às ideias do Círculo de Bakhtin, no que tange ao “subjativismo idealista” e o “objetivismo abstrato”, sugerimos a leitura curta, porém bem acessível, de Silva e Leite (2013).

### 2.1.3 Do discurso alheio ou Do discurso de outrem como fenômeno social da interação verboideológica

É em *Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem – que o Círculo, através de Valentin Volóchinov<sup>17</sup>, traz um debate de cunho sociológico em linguística, trazendo à tona a interação verbal, como fenômeno social, realizada por meio de enunciações.

Antes de seguirmos em nossa reflexão à luz da obra mencionada, é necessário esclarecermos que as gramáticas normativas/tradicionais limitam a compreensão de discurso citado apenas nos níveis morfológicos e sintáticos<sup>18</sup>, ao invés de irem além nos modos de uso e funcionamento do diálogo, observando os efeitos de sentidos (semânticos) produzidos por esses usos, bem como também detendo o olhar para a inter-relação estabelecida entre o contexto narrativo e o discurso citado. Com isso,

O principal erro dos estudiosos anteriores foi isolar, quase por completo, as formas de transmissão do discurso alheio do seu contexto de transmissão. Consequentemente, essas formas são definidas de modo estático e imóvel (no geral, essa imobilidade é típica de todo estudo científico da sintaxe). Entretanto, o verdadeiro objeto de estudo deve ser justamente a inter-relação dinâmica entre essas duas grandezas: o discurso transmitido (“alheio”) e o discurso transmissor (“autoral”). Pois, na realidade, eles existem, vivem e se formam somente nessa inter-relação e não isoladamente, cada um por si. O discurso alheio e o contexto transmissor são apenas termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica (é claro, dentro das tendências essenciais e estáveis dessa comunicação). (VOLÓCHINOV, 2018, p. 255).

---

<sup>17</sup> É importante lembrar que utilizamos a edição de 2018, traduzida pelas professoras Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, diretamente do russo. Na referida edição, no ensaio introdutório assinado pela primeira professora, temos um delineamento do texto completo a partir da primeira edição publicada em solo brasileiro, datada de 1979 do século passado, chegando até aos detalhes, além do contexto histórico, cultural e social da primeira edição publicada de MFL em território russo no ano de 1929. A primeira edição em russo, conforme deixa claro Grillo (2018), apresenta na capa o nome de V. N. Volóchinov e isso faz com que haja um diálogo sobre a questão de autoria, fazendo com que se opte, na edição de 2018, por manter, conforme original russo, o nome de Volóchinov como autor de MFL. Não é nosso dever trazer tal discussão já bem desenvolvida em Grillo (2012; 2018), mas é pertinente esclarecermos ao leitor desta dissertação que evidenciaremos (como já evidenciamos) o nome de Volóchinov.

<sup>18</sup> Como exemplificação, apontamos a célebre obra “Comunicação em prosa moderna” do saudoso professor Othon Moacir Garcia, que em 2017 completou 50 anos de publicação a conta de sua primeira edição. Apesar de inovadora, considerando em menor ou maior grau o contexto e a lógica no processo de comunicação humana, é uma prova, atual e brasileira, do que afirma Volóchinov (2018).

Como observamos nessa citação, a inter-relação é o item primeiro a ser considerado quando pensamos em discurso, construído a partir das práticas de enunciação. Os discursos alheios e transmitidos, como bem afirmou Volóchinov (2018) nessa citação, existem, vivem, se entrelaçam justamente por meio dessas inter-relações languageiras que vão além dos aspectos gramaticais, mesmo tais aspectos sendo imprescindíveis no processo de organização discursiva. A relação verbal e ideológica, portanto, verboideológica, deve ser considerada no sentido de se compreender o processo de interação, não apenas como uma mera transmissão de informação, considerando que a linguagem é totalmente interacional. Nesse contexto, o sujeito, quando fala ou escreve, apresenta em seu texto (no sentido amplo do termo) marcas de sua inserção histórico-social do grupo no qual está inserido, como seu núcleo familiar, suas experiências, bem como pressuposições dos interesses do seu interlocutor (o que esse gostaria de ouvir e/ou ler), tendo em vista seu contexto social. (SANTOS, 2013).

Como falamos anteriormente, Volóchinov não desconsidera os estudos sintáticos de sua análise, mas compreende que as formas sintáticas são as que mais se aproximam da enunciação, ou seja, das condições reais de fala (VOLÓCHINOV, 2018). Para esse autor, então, os estudos das formas sintáticas são viáveis à luz de uma teoria da enunciação, que seja capaz de elucidar os problemas mais fundamentais da sintaxe, a partir do entendimento da comunicação verbal.

À luz desses problemas sintáticos, Volóchinov (2018) traz à tona o discurso citado (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre),

[...] as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontram na língua como um fenômeno “nodal” e produtivo, pois a composição desse fenômeno serve para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, em um contexto monológico coerente. [...] (SANTOS, 2013, p. 169)

Diante disso, concordamos com Volóchinov (2018, p. 249 – itálicos do autor) para quem “O “discurso alheio” é o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*. Em outros ditos, à luz de Francelino (2005) e Santos (2013), tendo a citação como um tema em relação ao que se enuncia, no discurso citado, essa citação pode se integrar à sintaxe do discurso que cita.

Estamos, então, diante do fenômeno da “*reação da palavra à palavra*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 251 – itálicos do autor) que é diferente daquilo que, essencialmente, conhecemos como diálogo. Nesse, as réplicas são distanciadas gramaticalmente, não sendo também incorporadas num único contexto. No entanto, se o diálogo estiver incluso num contexto autoral, estamos, conforme nos deixa claro esse autor, diante de um caso de discurso direto – que é uma das formas do fenômeno do discurso citado.

Para Volóchinov (2018), e muito bem analisado por Cunha (1992), Francelino (2005), Ramos (2010) e Santos (2013), o estudo do diálogo se inicia a partir de uma análise profunda das formas de transmissão do discurso alheio, por transmitirem as tendências principais e recorrentes da “*percepção ativa do discurso alheio*” (itálicos do autor russo), que é imprescindível para o diálogo. Os seguintes questionamentos, então, ecoam:

De fato, como é percebido o discurso alheio? Como vive o enunciado alheio na consciência concreta intradiscursiva daquele que percebe? Como o enunciado alheio é transmitido ativamente na consciência do ouvinte? E como o discurso posterior do próprio ouvinte é orientado em relação ao discurso alheio? (VOLÓCHINOV, 2018, p. 252).

Tais indagações do próprio integrante do Círculo nos colocam na abordagem do fenômeno da transmissão do discurso na fala cotidiana e situada, partindo das formas típicas já mencionadas: discurso direto, indireto e indireto livre. E o que se propõe é uma análise sociológica do discurso de outrem, do discurso alheio, a partir dessas três formas típicas, considerando, em primeiro, o contexto narrativo, porque tanto as formas de apreensão, somadas à verbalização do discurso de outrem, são construídas em meio às tendências sociais estáveis, à luz de formas padronizadas para a sua introdução, resultando numa avaliação e valoração estética essencialmente sociais (SANTOS, 2013).

Diante de tudo isso, concordamos com Francelino (2005) para quem a abordagem do Círculo de Bakhtin, no que diz respeito ao discurso alheio, possibilita enfatizar as nuances e as particularidades que uma análise puramente sintática negligencia. Trazendo para o contexto desta dissertação e da pesquisa que propomos, observamos, como objetivo traçado e apresentado na Introdução, as relações dos discursos alheios que permeiam a relação orientando-orientador, tendo em vista que há formas de dizer que são imprescindíveis na compreensão dessa relação, seja tomando a produção da dissertação, como texto escrito; seja, por sua vez, analisando as respostas que foram concedidas nos questionários aplicados



e representativas desse processo. Assim como bem apresentou Volóchinov (2018), as vozes, as relações dialógicas e as ideologias presentes na interação são responsáveis e fundantes na/para a compreensão do discurso do outro, bem como, indo além nesta dissertação, na construção do discurso do eu – lembramos aqui a “tríade indissociável” da arquitetura bakhtiniana apresentada ainda neste capítulo no item 2.1.1.

A língua não existe por si só, sozinha, mas é um produto de uma enunciação concreta que é/está ligada à interação social, sendo suas formas determinadas por questões sócio-econômicas de uma determinada época. No bojo desse pensamento, Volóchinov (2018, p. 262 – itálicos do autor) propõe uma classificação por períodos, a saber: “*dogmatismo autoritário*” – caracterizado pelo estilo monumental, linear e impessoal de transmissão do discurso alheio (Idade Média); “*dogmatismo racionalista*” – séculos XVII e XVIII, com o estilo linear muito mais nítido; “*individualismo realista e crítico*” – com estilo pictórico no qual as réplicas tendiam a penetrar o discurso alheio (meados do final do século XVIII e início do XIX); “*individualismo relativista*” – tendência à diluição do contexto narrativo (contemporaneidade).

Diante disso,

A língua não existe por si só, mas somente combinada com o organismo individual do enunciado concreto, ou seja, do discurso verbal concreto. A língua entra em contato com a comunicação apenas por meio do enunciado, tornando-se repleta de forças vivas e, portanto, real. As condições da comunicação discursiva, as suas formas e os meios de diferenciação são determinados pelas premissas socioeconômicas da época. São essas condições mutáveis da comunicação sociodiscursiva que determinam as alterações das formas de transmissão do discurso alheio analisado por nós. Além disso, parece-nos que, nessas formas em que a própria língua percebe a palavra alheia e a individualidade falante, expressam-se de modo mais proeminente e saliente os tipos de comunicação socioideológica que se alternam na história. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 262).

Por fim, é importante encerrarmos esta seção trazendo à luz dois pontos importantes:

- 1) Concordando com Santos (2013), pensamos que, diante de tudo o que foi apresentado, o eixo central nesse debate é a questão da interação entre o discurso alheio e o contexto, afinal, como já afirma o próprio autor russo, “[...] É especialmente importante a *finalidade da orientação* do contexto autoral. [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 261).

2) Ainda concordando com Cunha (1992) e Santos (2013), nas pesquisas sobre discurso, o discurso de outrem é um tema bastante recorrente, tendo uma gama variada de objetos, questionamentos, bem como de abordagens dentro da literatura especializada: discurso citado (CASTRO, 2001), heterogeneidade mostrada e constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), interdiscurso (POSSENTI, 2003), polifonia (BEZERRA, 2005), intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva (KRISTEVA, 1969), dialogismo mostrado e constitutivo (COSTA, 2015) – cada um evocando algum viés específico. (CUNHA, 2004, *apud* SANTOS, 2013, p. 171). Apontamos alguns estudos (autores, inclusive), porque, conforme bem afirmou Santos (2013, p. 174), muitas vezes termos e/ou conceitos são colocados lado a lado como similares, porém, é bom enfatizarmos que é preciso ter atenção e cuidado “às sutilezas que atenuam as diferenças na maneira de empregá-los e à incoerência ao usá-los em uma área que não compreende um ou outro princípio por não sustentar uma teoria ou área específica do conhecimento.”.

### 3 NOTAS SOBRE OS ESTUDOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NO BRASIL – DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE À RELAÇÃO ENTRE ORIENTANDO E ORIENTADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA

---

“O caminho é caminhar, deve ser construído a cada nova orientação, contudo, o orientador deve estar preparado, - estar preparado no que se refere ao ter realizado uma qualificada formação docente, de produção e pesquisa, aberto aos novos desafios e anseios de futuros mestres e doutores – para receber o orientando, disposto a fazer suas leituras e acompanhá-los no desenvolvimento da pesquisa. Qualificação e sensibilidade são requisitos básicos para uma qualificada orientação. Não se trata de uma receita, mas de uma necessária disposição para o desafio de se produzir algo para o coletivo, em que a autonomia e a perspicácia científico-metodológica foram exercitadas e não tolhidas no processo de orientação. Nesse sentido, se de um lado torna-se indispensável uma boa formação, inclusive complementar e continuada, para “formar-se” um bom orientador também é requisito básico um olhar que acolhe e esteja disposto a conduzir dialogicamente para um resultado final (dissertação ou tese), o que podemos chamar de sensibilidade formadora – a tarefa de orientar e ser orientado.” (SILVEIRA, et al, 2019, p. 537)

A proposta desta dissertação, como explicitamos na “Introdução”, é analisarmos o processo de orientação, no contexto de um MP, entre o Orientador e o orientando à luz da ADD. Essa abordagem teórica, dentre outros pontos, nos leva a entender a importância do social e dos fatores que estão além da interação para compreender os sujeitos envolvidos no processo dialógico. É sob essa égide que este capítulo surge: para que possamos entender o processo de orientação entre Orientador e orientando, é fundamental compreendermos o que está além desse processo no âmbito do MP, ou seja, entendermos o social, o histórico. Nesse sentido, neste capítulo, em um primeiro momento, versaremos sobre a universidade, olhando principalmente para os modelos e conceitos que a norteiam. Em seguida, deteremos nosso olhar para a literatura que trata dessa relação entre Orientador e orientando em solo brasileiro e, por fim, discutiremos alguns estudos sobre essa compreensão que tem como fundamento teórico as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.

### 3.1 ORIGENS, MODELOS DE UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO COM OS MESTRADOS PROFISSIONAIS)

Apesar de não ser nosso foco apresentar uma historicidade da universidade brasileira (a partir do contexto mundial que muito influenciou nosso ambiente acadêmico), parece-nos importante, ao menos, apontar quais modelos influenciaram a criação de nossas universidades para, assim, compreendermos os moldes atuais da orientação na pós-graduação brasileira.

Antes, porém, é importante entendermos, historicamente falando, que o surgimento da universidade se dá por volta do século XI, na cidade de Bolonha, na Itália<sup>19</sup>, que já vivenciava uma efervescência cultural devido à “Escola de Artes Liberais” (SIMÕES, 2013). Nos séculos seguintes, foram surgindo outras várias universidades que, de forma resumida, estão apresentadas logo a seguir (optamos por expor a criação até o século XV, porque, no nosso ponto de vista, as principais universidades europeias que influenciam a universidade brasileira foram criadas até o século em questão):

**Quadro 2:** Origem de algumas universidades pelo mundo nos séculos XII, XIII, XIV e XV

SÉCULO	ANO	UNIVERSIDADE	LOCALIDADE
SEC. XII	1150	Universidade de Paris	França
	1175	Universidade de Modena	Itália
SEC. XIII	1209	Universidade de Cambridge	Inglaterra
	1218	Universidade de Salamanca	Espanha
	1220	Universidade de Montpellier	França
	1222	Universidade de Pádua	Itália
	1224	Universidade de Nápoles	Itália
	1229	Universidade de Toulouse	França
	1233	Universidade de Al	Iraque

<sup>19</sup> É importante deixarmos claro que tomamos como início da Universidade, nos moldes que a conhecemos hoje, o contexto da Europa. No entanto, conforme bem explicitou Botolanza (2017), podemos afirmar “[...] Todavia a origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, é contestada e de difícil concordância. Entretanto, seguindo uma ordem cronológica, os registros e marcas apontam a origem da universidade ainda na época helênica, quando no ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, localizada nos arredores de Atenas, no bosque de Academos (REALE, 2008).” (p. 3).

		Mustansiriya	
	1240	Universidade de Siena	Itália
	1241	Universidade de Valladolid	Espanha
	1244	Universidade de Roma	Itália
	1247	Universidade de Piacenza	Itália
	1253	Universidade de Sorbonne	Paris/França
	1272	Universidade de Murcia	Espanha
	1290	Universidade de Coimbra	Portugal
	1293	Universidade de Madri	Espanha
<b>SEC. XIV</b>	1300	Universidade de Lerida	Espanha
	1303	Universidade de Roma	Itália
	1303	Universidade de Avignon	França
	1305	Universidade de Orleans	França
	1308	Universidade de Perugia	Portugal
	1321	Universidade de Florença	Itália
	1339	Universidade de Grenoble	França
	1343	Universidade de Pisa	Itália
	1348	Universidade de Praga	República Tcheca
	1361	Universidade de Pávia	Itália
	1364	Universidade de Jagiellonian	Cracóvia/Polónia
	1365	Universidade de Viena	Áustria
	1367	Universidade de Heideleberg	Alemanha
	1391	Universidade de Ferrara	Itália
<b>SEC. XV</b>	1402	Universidade de Wurzburg	Alemanha

	1409	Universidade de Leipzig	Alemanha
	1411	Universidade de St. Andrews	Escócia
	1412	Universidade de Turim	Itália
	1419	Universidade de Rostock	Alemanha
	1426	Universidade de Louvain	Bélgica
	1431	Universidade de Poitiers	França
	1437	Universidade de Caen	França
	1441	Universidade de Bordeaux	França
	1451	Universidade de Glasgow	Escócia
	1479	Universidade de Copenhague	Dinamarca
	1495	Universidade de Santiago de Compostela	Espanha

Fonte: fundamentado em Simões (2013)

No contexto da Idade Média<sup>20</sup>, no qual temos a criação das universidades apresentadas no Quadro 2, o conceito de “universidade” era tido como de prestígio devido à educação da sociedade da época. Conforme Minogue (1981), os homens medievais conceberam a universidade da mesma forma que um artesão pobre considera uma criança brilhante. Nesse sentido, tal cuidado, certamente, proveio da forte tradição religiosa do Homem enquanto ser divino, tendo a igreja como guardiã de tal pensamento (SIMÕES, 2013).

Conforme Bortolanza (2017), as universidades europeias conservaram seus moldes medievais até o século XVII. À luz de Barreto e Filgueiras (2007), ainda para esse autor, nesse contexto,

<sup>20</sup> A Idade Média é o período histórico, na maior parte da Europa, que vai do século VI ao XV. É um período extremamente longo se comparado com a Antiguidade galo-romana (cinco a seis séculos a depender da região), que o precedeu, e a Idade Moderna (três séculos). (CARPENTIER, 2012, p. 06). Tomando como base as ideias do professor Dr. Vincent Carpentier, da UCL of Education/Londres ( <https://www.ucl.ac.uk/ioe/> ), sugerimos, como forma de ampliação dessa temática, observando países como França, Reino Unido e EUA, sob um viés histórico de expansão, a leitura do artigo “Expansion and differentiation in higher education: the historical trajectories of the UK, the USA and France”, publicado em abril de 2018 e que pode ser encontrado no link: <https://www.researchcghe.org/publications/working-paper/expansion-and-differentiation-in-higher-education-the-historical-trajectories-of-the-uk-the-usa-and-france/>. (texto em inglês).

a influência da Revolução Científica se fez sentir cada vez mais forte, até que finalmente, no século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica. (BORTOLANZA, 2017, p. 4)

Tais transformações acontecem porque, no âmbito universitário, mesmo compreendendo, na Idade Média a tradição religiosa fundamentando as questões atreladas ao ensino, o saber passa a ser o princípio, tendo agora a preocupação de formar “uma pessoa capaz de aprender e de ensinar”, deixando o saber de ser um dom, uma graça divina, e passando a ser uma atividade que qualquer pessoa dotada de intelecto poderia realizar. “[...] O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade.” (BORTOLANZA, 2017, p. 6)

Em contexto latino-americano, a fundação das universidades se deu pela criação da Universidad Autónoma de Santo Domingo, na ilha de Hispaniola, atual República Dominicana, em 1538. Com a fundação da Universidad Nacional Mayor de San Marcos acontece o surgimento da história da universidade do continente americano.

As universidades da América Latina seguiram os moldes das universidades europeias, sendo o modelo francês o que mais identificou as universidades latino-americanas implantadas. A influência europeia aos poucos começou a esmorecer por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica. No século XIX, a forte expansão do ensino superior na América do Norte exerceu pressão nas universidades da América Latina (ROSSATO, 2005). As universidades dos Estados Unidos proporcionaram inovação na formação dos cientistas e nos cursos de doutoramento habilitando-os para as atividades universitárias e desta maneira se diferenciando do modelo europeu (WANDERLEY, 2003). (BORTOLANZA, 2017, p. 6)

Olhando para o Brasil, Simões (2013), à luz de Masetto (1981), afirma que a história do ensino superior no Brasil<sup>21</sup> ocorre precisamente a partir de 1808 com a Escola de Direito

---

<sup>21</sup> Para um aprofundamento sobre essa discussão, sugerimos uma pesquisa no site do Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo/ NUPPs-USP. Esse grupo é responsável, a nosso ver, por uma exacerbada quantidade de pesquisas sobre a gênese, organização, funcionamento, mudanças e atualidades do ensino superior no Brasil, tanto do ponto de vista público, quanto também privado. Em especial, chamamos a

de Olinda (PE), a Escola de Medicina em Salvador (BA) e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro (RJ), em que todas essas “escolas” apresentavam currículos fundamentados no modelo francês<sup>22</sup>. Pela data, percebemos que a história da educação superior em solo brasileiro coincide com a chegada da família real portuguesa que, conforme Sampaio (1991), marca o início da constituição do ensino superior no Brasil, “[...] cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema.”<sup>23</sup> (SAMPAIO, 1991, p. 02).

Em meados do início dos anos de 1900 do século passado, surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, com a intenção de formar professores para a escola secundária. O currículo, para que esse processo de formação docente acontecesse, era formado a partir do esquema “3 + 1”, correspondente a três anos de disciplinas de uma área específica, mais um ano de disciplinas pedagógicas<sup>24</sup>. Percebemos a formação de tradição europeia, enfatizada por uma cultura geral e conhecimentos pedagógicos. Tal panorama prevaleceu até a década de 1970<sup>25</sup>, quando da implementação da Lei Nº 5.540/1968, chamada de Reforma Universitária, totalmente inspirada no modelo norte-americano e que, conforme Sampaio (1991) e Bortolanza (2017), ainda influencia o sistema universitário brasileiro, mesmo diante de várias e novas leis e resoluções que buscam “aprimorar” o sistema de ensino universitário brasileiro.

Concordamos com Alves (2008) para quem, principalmente a partir da Revolução Universitária acima citada, o sistema universitário brasileiro passa por transformações, deixando de lado o modelo europeu e se voltando para o modelo norte-americano de caráter pragmático e utilitarista. Para essa autora, a instituição universitária busca associar de forma

---

atenção para os escritos do sociólogo brasileiro Simon Schwartzman (USP) que trata, desde a década de 80 do século passado, das questões universitárias como autonomia, relação universidade e mercado de trabalho, acesso ao ensino superior e outras questões de extrema relevância. Link de acesso: <https://nupps.usp.br/index.php>. Acesso em julho de 2021.

<sup>22</sup> À luz dos ditos de Alves (2008, p. 63), o que se compreende como universidade atualmente, “[...] como instituição que ao mesmo tempo exercita a crítica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural [...]”, origina-se em solo brasileiro com a criação da Universidade de São Paulo/USP em 1934.

<sup>23</sup> À luz de Sampaio (1991), o ensino superior brasileiro sempre revelou, em seu percurso, descontinuidades, principalmente no que tange sua relação com o Estado. Para a referida autora, existem cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968, 1985. Transcreveremos, neste momento, palavras da referida autora que, de forma clara e precisa, explana concisamente sobre esses momentos de descontinuidades (considerando essas datas-chave). Para Sampaio (1991, p. 01), “Em 1808, com a transmigração da corte portuguesa, o Brasil se eleva à condição de Reino; 1898, tem-se a Proclamação da República e nova Carta Constitucional; 1930 marca o fim da República Velha com o regime revolucionário de Getúlio Vargas, que dura até 1945; em 1968 sob o regime militar iniciado em 1964, o Ato Institucional nº 5 retira da sociedade sua possibilidade de representação democrática e finalmente, em 1985, elege-se, indiretamente, depois de 24 anos de presidentes-generais, um presidente civil. Nesse mesmo ano tem início os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte.”

<sup>24</sup> Para uma exposição detalhada quanto a esse currículo a partir do modelo “3+1”, considerando a formação de professores do Brasil, sugerimos a leitura de Gatti (2010).

<sup>25</sup> Lembrando que o ensino superior no Brasil só veio adquirir cunho universitário na década de 30 do século passado (BORTOLANZA, 2017).



mais evidente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos aspectos funcionais (serviços), organizando-se de tal maneira que atenda tanto aos interesses da educação superior como da sociedade de consumo (resultados da democracia, da universalização da educação, atrelados ao modelo econômico capitalista). À luz de Teixeira (1964), Alves (2008, p. 52), diz:

[...] Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. Essa diversidade de funções que a universidade foi tomando nos Estados Unidos mereceu a denominação *Multiversidade*, atribuída por Klark Kerr (Presidente da Universidade da Califórnia) na década de 1960.

Nesse sentido, a concepção norte-americana não apenas influenciou as universidades europeias no tocante ao setor produtivo, na década de 1960, mas também as universidades latino-americanas, em especial as brasileiras. Anísio Teixeira, no texto “A universidade de ontem e de hoje” publicado em 1964, mostra em detalhes a transformação da universidade, que sai de um isolamento de outrora para “se misturar” à vida presente, movimento esse que acarreta perdas e ganhos, porque

[...] são inúmeras as vozes a chorar pela antiga unidade, pela antiga homogeneidade, pela antiga qualidade, mas a força do tempo é maior e a universidade fez-se não a torre de marfim, mas talvez a de Babel, com atividades intelectuais dos mais diversos níveis, com a mais extrema mistura de cultura teórica e prática e com tamanha população de professores e alunos que já não é mais uma comunidade, mas várias e contraditórias comunidades lembrando mais a cidade que o antigo claustro conventual da velha Oxford. (TEIXEIRA, 1964, p. 5)

Tal saudosismo apontado por Teixeira, como bem frisou Alves (2008), nos faz lembrar que ainda algumas diretrizes querem preservar um “reduto elitista da universidade”, mesmo diante da tamanha diversidade que, por natureza, constitui o nosso país. Na visão dessa autora, essa questão ainda é polêmica e se mostra evidente no Brasil atual a partir de dois perfis concebidos de universidades: um, mais exigente e regulado, que alia o modelo

humboldtiano<sup>26</sup> (ensino, pesquisa e extensão) ao napoleônico ou francês, pensando a formação de quadros profissionais extremamente qualificados, com vistas a atender à burocracia estatal; enquanto outro modelo, mais pragmático e utilitário, como o norte-americano, servindo ao mercado.

Considerando tais abordagens e modelos, a partir da concisão na gênese da universidade (mundo e Brasil) que apresentamos até este momento, compreendemos que tais modelos, diretamente, influenciaram os moldes constitutivos da pós-graduação nas universidades brasileiras, concebida muito antes da década de 1960<sup>27</sup>, mas oficialmente criada em 1965 por meio do Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 e que apresenta os seguintes pontos: a) definição dos cursos de pós-graduação; b) origem histórica da pós-graduação; c) necessidade da pós-graduação; d) conceito de pós-graduação; e) um exemplo de pós-graduação: a norte americana; f) a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases; g) a pós-graduação e o estatuto do magistério; h) definição e características do mestrado e do doutorado.

Como podemos observar é o modelo norte-americano que pauta a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil, inclusive no que concerne à criação e ao funcionamento de mestrados e doutorados, níveis da pós-graduação de pesquisa e acadêmica, constituindo o *sensu stricto*, diferenciado do *sensu lato*, formado por todo curso de especialização e aperfeiçoamento seguidos da graduação – conforme parecer.

Nesse sentido, quase 30 anos depois, no final da década de 1990, por meio da portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998, temos, em solo brasileiro, a oficialização dos mestrados profissionais (MP) previstos no Parecer Sucupira<sup>28</sup> (nº 977/65). Falamos aqui oficialização,

<sup>26</sup> Conforme Alves (2008, p. 49), “[...] Seguindo essa forma de pensar, a universidade alemã seria, antes de tudo, a universidade da ciência, que descansa sobre si mesma e não uma universidade de saber aplicado e das profissões. O saber não se inclina ante a instrumentalização. [...]”. Nosso objetivo não é discorrer para os vários modelos influenciadores de universidade, tanto é que nos detemos a mencionar, principalmente, dois deles. Para maiores aprofundamentos, porém, no que diz ao modelo de universidade humboldtiana, promovido por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), sugerimos a leitura da tese da referida autora. Em linhas gerais, na perspectiva universitária de Humboldt, a universidade era um lugar no qual a busca do conhecimento se dava de maneira independente. O modelo por ele proposto implicava na união entre pesquisa e ensino, para quem, só poderia lecionar na universidade quem, ao mesmo tempo, pesquisava.

<sup>27</sup> Em 1930, por meio da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, Francisco Campos propôs, fundamentado no modelo europeu, a criação da pós-graduação brasileira. Na década de 1940, o termo “pós-graduação” aparece pela primeira vez no artigo 71 do Estatuto das Universidades Brasileiras. Na década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, foi iniciada uma política nacional da pós-graduação brasileira. Na década de 1960, porém, a institucionalização oficial acontece (ALVES, 2008; BISPO, 2014).

<sup>28</sup> “Newton Sucupira, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e considerado o patrono da pós-graduação no país, morreu aos 86 anos no Rio. Em 1966, um parecer do Conselho Federal de Educação organizou o sistema de pós-graduação dividindo-o em duas categorias — *stricto sensu*, que visa prioritariamente à formação do pesquisador, e *lato sensu*, dirigido à especialização profissional — e

porque conforme parecer, já há possibilidade, tomando como base o modelo norte-americano de universidade, se de criar esse tipo de estudo pós-graduado.

Conforme portaria 080 de 16 de dezembro de 1998,

Art. 2º - Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docente compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (NEVES, 2005, p. 149-150)

A partir dessa constituição do que passa a ser um “mestrado profissionalizante”, apenas em 2009, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>29</sup>, é que temos uma caracterização do MP, por meio da Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), afirmando, dentre outras coisas, que o MP deve focar em assuntos de interesse público, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico do país, por meio da difusão, produção e aplicação do conhecimento, de métodos, bem como da redação científica de trabalhos que primam pela resolução de problemas específicos do mundo do

---

estabelecendo as categorias de mestrado e de doutorado, sem que a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda. O marco legal, que propiciou o crescimento ordenado da pós-graduação brasileira, ficou conhecido como Parecer Sucupira, alusão a seu relator. Nascido em Alagoas, formado em direito e em filosofia, Newton Sucupira atuou até 1990 como professor da Fundação Getúlio Vargas e da UFRJ.” – Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/morre-newton-sucupira/>. acesso em fevereiro de 2021.

<sup>29</sup> Para Alves (2008, p. 77-78), “[...] a criação da CAPES e do CNPq, no ano de 1951, é um marco na organização da pesquisa no Brasil, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento, avaliação e fomento. De acordo com Cunha (1983), a Campanha Nacional (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de junho de 1951, para a distribuição de bolsas de estudos no Brasil e no exterior, no sentido de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que viam ao desenvolvimento econômico e social do país” (CUNHA, 1983, p. 159).”

trabalho e do sistema de produção de bens e serviços, à luz de uma pesquisa aplicada voltada à inovação tecnológica, produtos e processos, seja no setor privado quanto público, com o aumento de uma produtividade que seja capaz de solucionar problemas existentes na sociedade vigente (CONTO; NUNES, 2017).

Diante dessas informações até aqui apresentadas, fundamentais para a investigação que propomos nesta dissertação e entendendo que a profissionalização e pesquisas voltadas ao prático e ao utilitário fundamentam-se num modelo de universidade originado próximo da nossa América, assim como o entendimento, mesmo que breve, dos aparatos legais que norteiam a criação da pós-graduação brasileira, em especial os mestrados profissionais, no ponto a seguir, deteremos nosso olhar para a relação de preparação existente entre o Orientador e o orientando, no âmbito de estudos pós-graduados, a partir de um “estado da arte” de pesquisas que (re)pensam essa relação na pós-graduação.

### 3.2 RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA

No final do século XX, pouco depois da oficialização dos mestrados profissionalizantes no Brasil (ocorrida também no mesmo século), Lima; Castro e Carvalho (2000) publicaram um artigo que, dentre outros, tinha como principal objetivo “apontar caminhos que poderão contribuir para que as nossas universidades, face à inevitável globalização, possam se instrumentalizar de forma coesa, de modo a cumprir sua missão na formação e transformação do homem.” (LIMA, CASTRO; CARVALHO, 2000, p. 8).

Esse texto, apesar de não ter sido escrito pensando exclusivamente nos MP (contexto da pós-graduação), mas na universidade como um todo no contexto do novo século que despontava, traz pertinentes reflexões que, com mais de 20 anos após sua publicação, permeiam a universidade deste século, século esse no qual os MP estão, cada vez, se firmando no ambiente universitário brasileiro.

Lima, Castro e Carvalho (2000), citando Castro (1997), em forma de tópicos, apresentam algumas perspectivas para a “universidade do futuro”, à luz das discussões da Reunião Anual da “World Future Society”, realizada em São Francisco/EUA em julho de 1997. Dentro os tópicos elencados, chamamos a atenção para o fato de: 1) a universidade ter que se adaptar à sociedade mais ética, moderna e respeitosa; 2) maior presença da

universidade na sociedade; 3) revisão de suas práticas de ensino e dos sistemas de informação; 4) criação de universidades virtuais.

Esses autores apontam também, no início do século XXI, estudos como o de Jorge (1998) que mostram uma proposta de educação no contexto universitário emancipatória, como maneira de negar um modelo de sociedade que ‘coisifica’ o homem. Nesse sentido, para Adorno *apud* Jorge (1998, p. 172), a educação é a produção de uma consciência verdadeira, detentora de um significado político. “Assim, a Universidade deve priorizar a formação de homem em construção, nunca a sua reprodução para fins ideológicos ou de determinados grupos hegemônicos.” (LIMA, CASTRO, CARVALHO, 2000, p. 15).

É sob a égide dessas transformações, pensando nesse humano político e social, observando suas relações sociais no contexto da universidade, que, em especial a partir do início do século XXI, que os estudos sobre a relação entre alunos e professores universitários ganham destaque em solo brasileiro, muito embora já encontramos bastante produção ainda no século XX, como podemos ver em Bianchetti (1997), quando publica um artigo versando sobre a orientação dos orientadores educacionais no contexto da “chamada pós-modernidade”.

Bem no início do século XXI, os professores Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado organizam e publicam a obra “A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações”, contendo artigos de renomados pesquisadores brasileiros refletindo sobre o que é ser Orientador e a relação deste com seu orientando. A partir de então vários estudos (ALVES, 2008; BIANCHETTI, 2006; 2007; 2008; CURY, 2004; DUARTE, 2006; GARCIA; ALVES, 2002; HOSTINS, 2006; MACHADO; BIANCHETTI, 2006; SAVIANI, 2000, 2002; WARDE, 2002), seja no contexto dos cursos na área de educação, como também em outras áreas, passam a refletir sobre maneira sobre aspectos relacionados aos estudos pós-graduados.

É importante pensarmos que tais estudos emanaram no início do século XXI pensando nessa nova configuração de universidade que se vislumbrava, principalmente, a partir de cobranças e das diretrizes técnicas impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial a partir da década de 1990 do século XX (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012). Nesse contexto, com tantas imposições da CAPES, foram relegados ao segundo plano determinados valores relacionados à produção de trabalhos mais aprofundados e qualificados. Com isso, pensando na relação orientando-Orientador já tida como algo a se pesquisar nesse início do século XXI, também valores foram sendo perdidos, como o companheirismo, parceria, cumplicidade, traços esses que, anteriormente,

eram mais nítidos, devido ao tempo maior que se tinha pensando nesse processo de orientação.

[...] No que diz respeito especificamente às relações entre os envolvidos com a Pós-graduação – orientador e orientando – acabou por prevalecer uma relação mais heterônima, com objetivos produtivistas, encontros mais frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores, motivo este que pode interferir nos índices de insucessos e até de evasão de muitos pós-graduandos. (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012, p. 136).

Perante esse cenário de mudanças substanciais nessa relação, a autonomia tanto de trabalho quanto de pensamento dos orientandos terminou também sendo afetada. O orientador passou a se envolver mais no processo de elaboração, criação, além do de orientação, seja da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado. Isso aconteceu, principalmente, pela dinâmica incisiva de prazos impostos para diretrizes, em geral do programa de pós-graduação (PPG), que deve ser obedecida para não prejudicar toda a conjuntura da pós-graduação. Com isso, e diante de toda essa realidade, conforme afirmam Alves, Espindola e Bianchetti (2012), a temática da relação Orientador-orientando se tornou e tem se tornado relevante, tanto por ser um processo de partilhas educativas, como também por ser construída de conflitos e questionamentos.

Sabemos que uma relação salutar e bem conduzida entre orientadores e orientados, em qualquer área acadêmica, é considerada como uma das principais responsáveis pela conclusão de dissertações e teses de qualidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico. (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012, p. 136).

Essa relação salutar e bem conduzida, quando não dessa maneira, prejudica o processo acadêmico no âmbito da PG, bem como a vida pessoal e profissional dos envolvidos: orientador e orientando. Quanto ao pessoal, diz respeito às experiências, em geral, emocionais, psicológicas e humanas negativas oriundas dessa relação. No profissional, porque, em especial, no caso do orientando, há de se deixar alguns aspectos da vida em segundo plano para se dedicar à pesquisa em nível de mestrado e/ou doutorado. Então, quando essa relação não é amistosa entre esses sujeitos sociais envolvidos, muito se perde, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. E, nesses mais de 50 anos da pós-

graduação brasileira, apesar dessa temática ser instigante, há ainda poucos estudiosos que se debruçam sobre esse assunto no Brasil (ALVES, ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012).

No contexto do atual século, a pós-graduação enfrenta situações difíceis e que devem ser (re)pensadas sempre. Nóbrega (2018) afirma que a pós-graduação brasileira, em especial a partir do início dos anos 2000, vem evoluindo tanto em termos quantitativos como qualitativos. De modo bastante atual, em termos quantitativos, conforme dados de 2019, os números são os seguintes a nível nacional dos cursos de PG da área de Letras e Linguística (onde acontece nossa investigação):

**Quadro 3:** Programas e Cursos dos Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil avaliados e reconhecidos

Nome	Área de avaliação	Total de programas de PG							Totais de cursos de PG				
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
Letras	Linguística e Literatura	125	42	0	6	0	77	0	202	119	77	6	0
Linguística	Linguística e Literatura	34	4	0	4	0	26	0	60	30	26	4	0
		159	46	0	10	0	103	0	262	149	103	10	0

**Fonte:** Plataforma Sucupira. Acesso em fevereiro de 2021

Legenda:

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Como podemos observar no Quadro 3, e concordando com Nóbrega (2018), há um avanço considerável no que diz respeito, por exemplo, aos Programas de PG, onde em Letras, temos um total de 125 programas e, em Linguística, um total de 34 – sendo a área de avaliação “Linguística e Literatura”. Para esse quantitativo, temos, no Brasil atualmente, um total de 10 programas de MP: 6 na área de Letras e 4, na de Linguística. Dentro desses programas de MP, temos um total de 6 cursos na área de Letras e 4, na de Linguística,

resultando, assim, em um total de 10 cursos de MP na área de Letras e Linguística. Observamos que, até o momento da escrita desta dissertação, não há, conforme esses dados da Plataforma Sucupira, nenhum doutorado profissional e/ou programa de doutorado profissional.

Para além desses números, considerando os aspectos qualitativos, ainda conforme Nóbrega (2018), as avaliações propostas pela CAPES, bem como o apoio às pesquisas oriundo de órgãos de fomento contribuíram para a criação de um trabalho bem-sucedido na atividade científica, seja nacional ou internacional.

Iniciada na graduação (citamos os casos, por exemplo, de Iniciação Científica/IC), é na pós-graduação que a pesquisa atinge seu ápice, quando da ocasião do recebimento do título de mestre ou doutor por ter defendido uma dissertação ou uma tese respectivamente, podendo, então, atuar na pesquisa acadêmica ou em corporações da iniciativa pública ou privada. No entanto, para chegar a esse ponto, inicialmente, o candidato deve ser aprovado numa seleção – que, no caso do MP (PROFLetras), como bem apresentaremos no capítulo 4, corresponde a uma prova de nível nacional aplicada a todos os candidatos. Além disso, há o cumprimento de créditos distribuídos em disciplinas relacionadas ao objeto de investigação do discente de pós-graduação, proficiência em uma língua estrangeira (que dependendo do PG (se acadêmico) pode acontecer durante a seleção ou ser comprovada posteriormente), ser aprovado no exame de qualificação e, por fim, apresentar e defender publicamente a pesquisa/o trabalho realizada(o) junta(o) a uma banca avaliadora.

Tal percurso que em nível de mestrado acontece no prazo, atualmente, de dois anos é guiado, orientado, acompanhado por um professor do referido PPG, seja ele qual for. Daí, compreendermos, conforme Nóbrega (2018, p. 1056), que Orientador e orientando são a face mais concreta dos PPGs, afinal, é desse trabalho que surgem as pesquisas.

Por tudo já descrito, o ponto central do sistema de PG reside na orientação. Complexa, diversificada e por vezes difícil de ser definida, a relação orientador-orientando é não apenas extremamente importante para o desempenho de uma PG, mas absolutamente fundamental enquanto parte integrante do processo. Passando por uma gama de pré-condições, da competência à empatia, a ela se prende boa parte do sucesso ou insucesso de um pós-graduando, com implicações que podem ser igualmente significativas para seu orientador e para o próprio Programa a que ambos pertencem. Humildade profissional, disposição e compreensão mútuas perpassam a relação. (FERREIRA, FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 171).



Podemos perceber o quão importante é essa relação entre Orientador e orientando no âmbito da PG, afinal de contas, a CAPES avalia os programas e o sucesso e/ou insucesso diz respeito ao que se é produzido em números. Porém, para além dos números, há as relações humanas que se entrelaçam nesse processo que, nesta dissertação, é compreendido como social, dialógico e dinâmico. Acreditamos que para chegarmos à excelência, devemos partir do humano, do lugar no qual os sujeitos se encontram para que possam agir, produzir, escrever e não perecer. E quando falamos em PG estamos olhando para, em especial, para a área de Letras e Linguística, conforme Tabela 1.

Apesar do estado da arte que ora apresentamos à luz de estudos os mais vastos sobre esse processo, Nóbrega (2018) citando Pithan e Vidal (2013) afirma que há poucos estudos sobre a relação orientando-Orientador, além da ausência de clareza no que tange aos procedimentos mais produtivos na/para atuação de ambos. É nesse contexto que a autora, pensando nos orientandos e Orientadores, lança um questionamento pertinente: Quem orienta o Orientador?

Esse questionamento é salutar, porque, inicialmente, nos faz lembrar que, como bem apresentamos na primeira parte deste capítulo, no início do surgimento da universidade, os docentes eram assim definidos a partir de suas habilidades de pesquisa e notoriedades no âmbito acadêmico, sem necessariamente ter uma formação pedagógica para tal. De lá para cá, mesmo diante de pesquisas mais aprofundadas sobre tal questão, Silveira et al (2019) apontam e discutem questões ainda pouco elucidadas quanto a esse processo, principalmente no que diz respeito a quem orienta o orientador, tendo em vista a inexistência de um curso preparatório para tal feito. Os referidos autores afirmam que, tradicionalmente, parte-se do pressuposto de que quem um dia foi orientando, orientador será, considerando que os doutores que lecionam nos programas de PG, um dia, foram orientandos.

Nesse sentido, Silveira et al (2019) esclarecem já alguns problemas nessa relação, a partir da ideia ainda não verbalizada de que a prática ensina e o tempo será capaz de tornar um doutor, talvez, um bom orientador. Para além dessa questão que os autores definem como “questão didático-orientadora”, outros problemas são apontados na relação orientador-orientando: 1) dificuldade de acesso ao orientador; 2) despreparo do professor orientador na tarefa de orientação; 3) orientandos com índices muito baixos de produção escrita.

Viana e Veiga (2010), trazendo à tona discursos de Orientadores, apontam que para esses, as principais dificuldades enfrentadas no processo de orientação com seus orientandos dizem respeito a desafios afetivos, profissionais e teórico-metodológicos. Os desafios afetivos estão atrelados à necessidade, muitas vezes, de conhecer a história de vida do orientando, suas

expectativas em relação ao curso de PG, visando estabelecer uma relação dialógica e de confiança. No contexto profissional, ainda conforme essas autoras, é primordial, desde o primeiro encontro, definir o tipo de relação que existirá entre ambos, especificando o papel de cada um, além de discutir a proposta de trabalho do orientando. Por fim, no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos, existe a necessidade de se estabelecer aquilo que as autoras apontam como “um contrato pedagógico” para que o trabalho possa caminhar de maneira satisfatória. Viana e Veiga (2010) concluem esse ponto dizendo que, na visão dos orientadores envolvidos na pesquisa, o tipo de orientação depende de cada orientador, havendo a necessidade de se esclarecer, logo no primeiro encontro, a forma de se trabalhar.

Nesse contexto de dificuldades, barreiras a serem superadas, visões dos sujeitos envolvidos nesse processo, pensamos, afinal, o que é uma orientação acadêmica? Continuando com Viana e Veiga (2010),

A orientação acadêmica é uma relação pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador. Trata-se de uma relação que, apesar de resguardar características gerais por ser dinâmica e envolver pessoas, cada uma com suas subjetividades, se estabelecerá em níveis diferenciados entre o orientador e o orientando, pois como nos lembra Duarte (2005, p. 137) ambos possuem características pessoais e profissionais diferenciadas. (VIANA; VEIGA, 2010, p. 222-223)

Como percebido, para essas autoras, o processo de orientação acadêmica é pedagógico e, com elas, concordamos, em especial quando estamos a falar de orientação seja no âmbito de cursos voltados à educação de um modo geral – acadêmicos -, seja em cursos de pós-graduação atrelados à educação e de cunho profissional. No conceito acima exposto, percebemos que a “subjetividade” é evidenciada, mostrando a importância de se perceber e dar espaço às individualidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Ampliando tal pensamento, compreendemos a orientação acadêmica, primeiramente como ação pedagógica, desenvolvida no contexto educacional de nível superior, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, mas, para além de uma ação pedagógica, entendemos a orientação acadêmica como uma ação ética, responsável e dialógica, que acontece em um contexto universitário ímpar, social e histórico, no qual os sujeitos envolvidos agem com responsabilidade e com responsividade (para usar termos bakhtinianos e já esclarecidos no capítulo 2 desta dissertação), por meio de contatos nos quais o “eu” vai se construindo no “tu” e o “tu” vai se construindo no “eu” (pensando na figura do orientador e do orientando),

extrapolando o universo acadêmico e se fazendo perceber no âmbito social no qual a universidade (ou seria *multiversidade?*) se encontra.

Evocamos as palavras de Silveira et al (2019) quando dizem que

Para amenizar as tensões de um pesquisador iniciante, que se defronta com as dificuldades de escrita e a insegurança e relação ao que e como pesquisar, eis que entra em cena o orientador. Ele auxilia na organização e na condução da pesquisa, inclusive ampliando sua função ao amparar os orientandos, em alguns momentos, até na condução da própria vida. De repente, aquele sujeito que era apenas um professor, torna-se um bom amigo, um ouvinte, conselheiro, que, às vezes, precisa dar até mesmo um “puxão de orelha”. Muitos terão, por experiência própria, seja durante o mestrado ou doutorado, vivenciado momentos tensos e difíceis, pois, humanos que somos, não conseguimos ter vidas distintas, separando a vida acadêmica de nossa vida pessoal. Acredita-se que essa compreensão, por parte do orientador, é de fundamental importância. Se não houver esse olhar sensível de quem orienta, talvez muitos acabassem até mesmo desistindo da pós-graduação. (SILVEIRA et al; 2019, p. 526-527)

Ser Orientador é, antes de tudo, ser humano. Conforme os autores acima, às vezes, o processo de orientação extrapola, conforme nosso conceito, os muros universitários, os espaços das salas acadêmicas nos programas de PG, para, muitas vezes, auxiliar na condução do gênero acadêmico (SANTOS, 2014), bem como na condução da própria vida do orientando. Por isso, a orientação acadêmica ser compreendida nesta dissertação como um “ato ético”, porque se atrela à vida real dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo dialógico por excelência. Por sermos humanos, sensíveis somos. O nosso eu, então, deve se preocupar com o outro (arquitetônica bakhtiniana o “eu-para-o-outro”) que, por sua vez, se faz em constante interação com o nosso eu. E o nosso eu se faz no outro. É um jogo de relações verbais, ideológicas, sociais, culturais, históricas, responsáveis, responsivas, humanas.

É salutar, nesse ínterim, pensarmos, como bem explicitaram Viana e Veiga (2010), na posição do orientando sobre o processo de orientação, afinal, não há orientação sem orientando. A nosso ver, o Orientador não orienta sozinho, sendo a partir desse princípio que parece básico, que compreendemos o dialogismo nesse processo. Em termos, bakhtinianos, o dialogismo não significa um diálogo entre duas pessoas apenas, mas significa a partilha, a troca e o debate de ideias entre os sujeitos constitutivos no processo de interação verbal. E

esses dois sujeitos dialogam constantemente nesse processo, ou ao menos deveriam dialogar sempre.

Segundo Viana e Veiga (2010), um dos problemas apontados pelos orientandos, na pesquisa realizada, foi a falta de disponibilidade do orientador para com a orientação, sempre que o orientando o procurava. A ausência de dedicação e a falta de acessibilidade foram fatores preponderantes para que objetivos pensados pelos orientandos não fossem alcançados.

Para alguns orientadores, o orientando deve ter autonomia e, muitas vezes, essa autonomia significa o orientando ser “deixado” sozinho, na visão desses. No entanto, como bem explicitaram as autoras, há uma diferença entre abandonar o orientando, deixando-o à deriva, e desenvolver nele a autonomia que exige um pesquisador em formação. Para essas autoras, desenvolver a autonomia significa estar pronto a orientar, porque autonomia não é deixar o aluno sem orientação.

Além desses aspectos, cabe ao orientando entregar no prazo o que for solicitado, e, bem como elencado por Viana e Veiga (2010), é responsabilidade do orientador a leitura atenta do texto acadêmico para que a orientação aconteça de forma mais contundente. Nessa pesquisa das autoras, a escrita do texto acadêmico se mostra constituída de ensaios e tentativas na intenção de lapidar o texto. Tais idas e vindas do texto devem acontecer pautadas no que elas chamam de “humildade acadêmica” que consiste no reconhecimento de que o conhecimento se constrói justamente nesse processo de idas e vidas.

Outro aspecto a ser observado pelos orientandos, conforme Viana e Veiga (2010), é a observância quanto ao cumprimento do cronograma que, segundo essas autoras, é de responsabilidade de ambos os sujeitos envolvidos no processo e, no atual século, o tempo precisa ser bem administrado. Por fim, outra necessidade apontada pelos estudos dessas autoras na visão dos orientandos diz respeito à necessidade de adequar o projeto de pesquisa à linha de investigação do orientador junto ao programa – em se tratando, em especial de mestrados acadêmicos, nos quais a realidade é, muitas vezes, difusa e incerta já que existe a possibilidade de, no processo de seleção o candidato já apontar um orientador que melhor está atrelado ao projeto proposto na seleção ao PPG, mas que, ao receber a aprovação, pode-se ser remanejado para outro professor, diferente daquele apontado no início da seleção.

É importante, então, deixarmos esclarecido que tais estudos versam, principalmente, em PPG no contexto acadêmico. Há pesquisas que discutem essa relação entre Orientador e orientando em outras áreas do saber, como Contabilidade (LEITE FILHO; MARTINS, 2006; MACHADO; TONIN; CLEMENTE, 2018); Engenharia de Produção (TRZESNIAK, 2004), no entanto, mesmo diante de pesquisas nessas mais diversas áreas, além do contexto

educacional (área de educação), conforme apresentamos na Introdução desta dissertação, há uma lacuna no que diz respeito aos estudos associados à relação Orientador-orientando nos mestrados profissionais, em especial o de formação docente, embora alguns princípios relacionados a essa temática devam ser gerais para qualquer área do conhecimento.

É essa lacuna, então, que esta dissertação pretende (sem querermos ser pretensiosos!) preencher, apesar de compreendermos que os estudos de orientação, mesmo com a perspectiva dialógica não se findarão aqui, mas serão ampliados. O dialogismo e a concepção de homem social e interacional nos parecem profícuas para vermos a orientação de uma maneira que esteja associada à vida acadêmica dos sujeitos envolvidos, para além de aspectos meramente técnicos e/ou conceituais (apesar da escassez desses elementos). Além disso, o processo de orientação entre Orientador e orientando, no contexto dos MP, parece-nos que está relegado ao esquecimento, talvez, por ser uma forma de pós-graduação relativamente nova, ou, principalmente, porque esse tipo de PPG está associado às questões práticas e profissionais não merecendo, na visão de muitos pesquisadores ainda, a devida importância enquanto campo de pesquisa.

Chamamos a atenção, antes de finalizarmos esta seção, para a relação entre orientando e Orientador na pós-graduação à luz da Análise Dialógica do Discurso. Em levantamento bibliográfico feito, como já sinalizamos por meio do estado da arte aqui apresentado, muito se tem em termos de embasamento bibliográfico na área da educação como profícuo para os estudos sobre essa relação. Porém, à luz das ideias do círculo de Bakhtin, pouco ou quase nada foi encontrado sobre essa relação a partir da abordagem dialógica. O que foi encontrado, então, será apresentado no ponto a seguir, porque, a nosso ver e por dialogar com nossa pesquisa, merece destaque.

### 3.3 ALGUNS SABERES SOBRE RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA POR MEIO DE UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA

Em 2019, para comemorar a mudança de POSLE para PPGLE<sup>30</sup>, os docentes do referido PPG publicaram uma coletânea na qual, desde a construção e mudanças do PPGLE

---

<sup>30</sup> POSLE: Pós-graduação em Linguagem e Ensino. PPGLE: Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – Universidade Federal de Campina Grande (Campus Central). A obra a qual me refiro é a que tem como título “Caminhos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: identidade, estudos e formação de pesquisadores”, organizada pelos professores doutores Denise Lino de Araújo, Marco Antônio Margarido Costa

até a formação de professores e alunos, nos deparamos com textos escritos por docentes (com formação no referido programa e atuantes na graduação e na pós-graduação em várias universidades), alunos e ex-alunos (não docentes em nível superior, mas na educação básica) no contexto de um mestrado acadêmico.

Santos (2019), em um texto, que compõe a coletânea acima, intitulado “Desafios na pós-graduação brasileira: relato da experiência no POSLE/UFCG”, trata de sua experiência na pós-graduação brasileira, enquanto aluna do mestrado junto ao agora PPGLE/UFCG, entrelaçando tal reflexão/experiência ao trabalho de ensino dos gêneros acadêmicos no contexto universitário e da pós-graduação brasileira.

Em um primeiro momento, Santos (2019) aborda as perspectivas sobre o trabalho com os gêneros acadêmicos e sua relação com a orientação, deixando claro que, apesar de a pós-graduação no Brasil pautar-se no modelo americano (EUA), apresenta em seu desdobramento, à luz de Saviani (2006), o espírito de implantação que se pautou nos modelos europeus, em especial os da Europa continental. A autora discorre brevemente sobre essa historicidade, detendo a discussão sobre a relação do ensino com os gêneros acadêmicos com a orientação do trabalho, detendo o olhar para os aspectos relacionados à escrita e à produção acadêmicas que, em solo brasileiro, pautam-se nos modelos dos EUA.

Em um segundo momento, Santos (2019) relata sua experiência, esclarecendo as etapas do processo de orientação que recebeu quando ainda aluna do referido PPG. A autora explicita esse processo pautado na interação bakhtiniana, denominando os encontros de orientação como “encontros dialógicos”, dando ênfase aos sujeitos envolvidos no processo, orientando e Orientador, num jogo de interação, caracterizado pela alteridade e sua arquitetônica. Para além dessas questões, a autora defende a orientação como um ato responsável, constituída de diálogos infundáveis e necessários para a construção do gênero acadêmico, seja a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado. Após o detalhamento do processo de orientação recebido sob o viés bakhtiniano, a autora deixa claro que tal relato não é e nem deve ser compreendido como uma camisa de força, mas como uma possibilidade,

---

e Williany Miranda da Silva. Essa obra marca, como sinalizado pelos organizadores nas páginas iniciais do livro digital, a mudança da sigla do referido programa de pós-graduação, bem como demais mudanças significativas. A obra, que é dividida em três partes, apresenta artigos dos professores (permanentes e colaboradores), bem como de alguns alunos e ex-alunos oriundos do, agora, PPGLE/UFCG. Encontramos relatos e experiências de orientandos e orientadores junto ao PPGLE, bem como todo o percurso de criação, mudanças e (re)conhecimento do referido programa de pós. Link de acesso para o e-book: <https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view/65/publicacoes-2019/71/caminhos-do-programa-de-pos-graduacao-em-linguagem-e-ensino-identidade-estudos-e-formacao-de-pesquisadores.html>.

tendo em vista que sempre o outro deverá ser compreendido e tido como central nessa relação. Ela conclui dizendo que

[...] O processo de orientação deve considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e a relação ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se à relação espaço-tempo do ato que está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade. (SANTOS, 2019, p. 232).

A partir das palavras de Santos (2019), bem como de seu relato e de sua experiência enquanto aluna de uma pós-graduação, mas em contexto acadêmico, percebemos que os estudos bakhtinianos auxiliam na compreensão desse processo sério e que exige dos sujeitos dele integrantes uma atitude responsável: responsável no sentido de olhar para o conteúdo (a pesquisa) e olhar para o ser (orientador e orientando) envolvido nesse processo totalmente dialógico.

Outro trabalho bastante interessante diz respeito ao artigo “As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação” de Silva e Alves (2013), texto esse que traz uma pesquisa, de cunho bibliográfico, sobre os contributos das ideias do Círculo de Bakhtin em pesquisas do contexto da área da Educação. As autoras deixam claro de forma imediata que o teórico russo não escreveu pensando necessariamente a educação, no entanto, defendem a ideia de que as ideias de Bakhtin e seu Círculo contribuem significativamente para o arcabouço teórico-metodológico de pesquisas na área educacional.

Esse trabalho de Silva e Alves (2013) foi desenvolvido a partir de um levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir de buscas usando a palavra “Bakhtin”, considerando a leitura dos resumos acadêmicos dessas dissertações de mestrado e teses de doutorado, num total de 368 arquivos encontrados, no período de 2001 a 2012.

Entendemos como salutar mencionarmos esse trabalho de Silva e Alves (2013), mesmo não se tratando da relação Orientador-orientando, porque as pesquisas desenvolvidas em território nacional e que usam as ideias de Bakhtin e o Círculo têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, não sendo apenas uma questão de modismo, mas, acima de tudo, da compreensão de que tais ideias ajudam sobremaneira a compreensão de

fenômenos sociais no contexto da educação. Acreditamos também que a relação entre Orientador-orientando, tendo como aporte teórico os estudos bakhtinianos, seja uma relação pautada na alteridade e no diálogo – marcas indeléveis das ideias do Círculo de Bakhtin.

Essas autoras chegam à conclusão de que, por mais que haja pesquisas sob o viés bakhtiniano, muito ainda deve ser feito para que tais números sejam ampliados, não apenas por uma questão de conceder mais visibilidade ao paradigma filosófico do Círculo, mas também para, no âmbito da educação, nos PPG em Educação, haver um amadurecimento científico dessa abordagem como substrato analítico à luz das mais variadas formas de manifestação. (SILVA; ALVES, 2013).

Após essas considerações bakhtinianas e expostas nesta seção, evocamos a segunda parte desta dissertação, formada pela contextualização de nossa pesquisa, bem como pela análise dialógica dos dados encontrados na esfera acadêmica mestrado profissional de uma universidade pública brasileira.



## **PARTE II**

---

**O CAMINHAR METODOLÓGICO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUJEITOS  
DIALÓGICOS, O ENTRELAÇAMENTO DOS MÉTODOS, CARACTERIZAÇÃO DA  
PESQUISA, GERAÇÃO DE DADOS, ANÁLISES E RESULTADOS**

#### 4 “CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS”<sup>31</sup>: O DIÁLOGO ENTRE QUANTITATIVO E QUALITATIVO E A CENTRALIDADE DO SUJEITO

---

“Ora, seria possível encontrar, sob a diversidade de todas as perspectivas teóricas e metodológicas na história das ciências humanas, duas perspectivas que as classificariam segundo o método qualitativo ou quantitativo de pesquisa? Ou, não é suficientemente significativo como não encontramos essas denominações de método em Marx, Freud, Piaget, Wallon, Vygotski, Lévi-Strauss, Max Weber, Durkheim e tantos outros clássicos das ciências humanas? Teria passado despercebido a todos eles esse aspecto que divide hoje as perspectivas metodológicas em qualitativas ou quantitativas?”  
(FURLAN, 2017, p. 84)

Este capítulo dedica-se aos caminhos que são necessários para uma pesquisa em Ciências Humanas que se fundamenta num viés qualitativo e quantitativo ao mesmo tempo. Tentamos, à luz da abordagem dialógica que embasa esta dissertação, mostrar que essas duas abordagens dialogam e se complementam.

A partir dessas considerações que são fundantes para os aspectos metodológicos desta pesquisa, seguimos com os pontos: caracterização da pesquisa; caracterização do espaço universitário: a UFCG e o CFP; aspectos gerais sobre o PROFLeTRAS; os procedimentos de geração de dados no PROFLeTRAS, a partir de sua descrição, de seus procedimentos gerais e dos aspectos legais; por fim, apresentamos os procedimentos de geração e análise os dados.

##### 4.1 DO QUE É NECESSÁRIO PARA UMA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E CARACTERIZAÇÃO DA NOSSA PESQUISA

Os questionamentos contidos na epígrafe que abre este capítulo são pertinentes porque fundamentam nossa ideia de método quantitativo e método qualitativo, no sentido de um não existir sem o outro (ao menos no contexto desta dissertação). Concordamos com Furlan (2017) para quem, no contexto das Ciências Humanas, é, no mínimo, estranho falar em duas

---

<sup>31</sup> Referência direta ao título do texto do Professor Dr. Paulo de Salles Oliveira/USP, publicado em 1998, pela editora Hucitec, no livro “Metodologia das Ciências Humanas”, que foi organizado pelo próprio professor. Recomendamos imensamente a leitura do referido capítulo.

perspectivas que possam classificá-las à luz deste ou daquele método. Para esse autor, tal distinção, sem a possibilidade de diálogo entre elas, apresenta um recuo das grandes sistematizações metodológicas, que são “variadas e desafiadoras quanto são nossas questões empíricas de pesquisa.” (FURLAN, 2017, p. 83).

Há a necessidade de compreendermos, no âmbito das Ciências Humanas, um terreno mais democrático e pluralista de pesquisa (FURLAN, 2008; 2017), justamente porque as Ciências Humanas são humanas (não querendo apresentar um mero trocadilho); e, porque o humano como flexível, adaptável, imprevisível, o método de pesquisa não pode se apresentar reducionista, apenas considerando este ou aquele método. Nesse sentido, Furlan (2008; 2017) compreende método como sendo uma atividade crítica da ciência, e não uma receita geral e/ou técnica de pesquisa, em que para o método não há como separá-lo da teoria, sendo, digamos, uma dicotomia (método-teoria) indissociável.

Para Furlan (2017), ainda, a quantificação apenas não é suficiente para a formação do conhecimento científico, tendo em vista que um número só apresentará significado num contexto analítico de sentido – sentido aqui tido como elemento fundamental na acepção dialógica e interacional do termo. Em outras palavras, os números devem dialogar com o contexto analítico no qual foram gerados para, assim, apresentarem informações pertinentes para a reflexão a que se pretendem, a partir dos objetivos traçados para a pesquisa, porque, ainda segundo esse autor, o método serve para “averiguação da hipótese ou para responder à questão da ciência.” (FURLAN, 2017, p. 84). E entendemos que sem objetivos bem traçados e definidos a questão científica e/ou a resposta à hipótese estão longe de serem encontradas.

Compreendemos a ciência como um plano (limitado) da compreensão da realidade (FURLAN, 2008; 2017), porque, à luz do humano, sempre existirá uma situação a ser investigada, compreendida e analisada sob as mais diversas vertentes teóricas e/ou metodológicas. Nesse viés, a quantificação será aceita como método, como, por exemplo, a observação, caso esteja inserida em um plano de construção do conhecimento – como é o caso desta dissertação, tendo em vista que os números apresentados são necessários para a compreensão dialógica da relação orientando-orientador, à luz da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

A partir dessas considerações, é necessário esclarecer que nossa pesquisa está situada no chamado paradigma emergente (SANTOS, 2010), porque compreendemos o conhecimento como flexível e social, observando o ser humano na sociedade na qual vive, e pensamos ainda o método, a partir de Oliveira (1998), como sendo a capacidade de interpretar, com maior

coerência e correção possíveis, as questões sociais num determinado estudo, no interior da perspectiva adotada pelo pesquisador.

É importante esclarecermos ainda que, à luz da análise dialógica, para o Círculo e muito em especial para o próprio Bakhtin, este se via não como um cientista, mas como um pensador, não se prendendo à positividade e à modelização formal. Bakhtin se colocava para além de uma racionalidade estritamente científica, desenvolvendo, então, um pensamento mais livre, transcendendo toda e qualquer fronteira de disciplinas e metodologias conhecidas e estabelecidas. Conforme bem já explicou Santos (2013), para o pensador russo, o mundo não poderia ser apenas calculável a partir de um modelo instrumentalizado de uma análise científica. Até sua morte, Bakhtin deixou muito claro seu reconhecimento nas limitações teóricas tanto no estruturalismo quanto no formalismo (correntes de pensamento) e a abertura aos debates e às discussões das Ciências Humanas como fundamentalmente hermenêuticas. É a partir dessa visão bakhtiniana que defendemos o qualitativo e o quantitativo que já apresentamos aqui.

Com isso, Günthter (2006), Furlan (2008; 2017) e Paiva (2019) compreendem que o método qualitativo apresentará resultados se contraposto ao quantitativo. No caso desta dissertação, não contraporemos, mas a abordagem quantitativa será usada para complementar a abordagem qualitativa. Concordamos com Furlan (2017) quando diz que o método não se reduz à quantificação, sendo também compreendido como uma discussão e uma justificativa dos procedimentos que foram usados para encaminhar a questão investigada na pesquisa. Nesse viés, Günther (2006) nos diz que uma pesquisa que se pretende qualitativa pode também possuir pontos que se ligam à pesquisa quantitativa e vice-versa, apresentando uma abordagem ecumênica.

Temos o cuidado, nesta dissertação, de utilizar os autores expressivos que semearam as ideias fundantes da abordagem utilizada. À luz de Mills (1982), comentado por Oliveira (1998, p. 18-20), apresentamos aqui, no âmbito das Ciências Humanas, além de já afirmarmos os métodos quantitativo e qualitativo, ou, como bem afirmou Paiva (2019), pesquisa “quali-quantitativo”, como necessários para a análise dos dados apresentados, os elementos necessários e imprescindíveis que serão observados na construção desta pesquisa. São eles:

- 1) A relação do tema da pesquisa e a biografia do pesquisador;
- 2) A importância em coligir anotações em arquivos, cuidados com o levantamento de dados e outras fontes;
- 3) A importância de exercitar a imaginação criadora;
- 4) A atenção com a linguagem, recusando a afetação e o hermetismo.

Observando esses itens apresentados, esta pesquisa, quanto ao primeiro ponto, apresenta uma relação com o pesquisador, tendo em vista que foi na universidade pública, em um Centro de Formação de Professores, onde concluímos licenciatura em Letras, nos tornando, assim, professor de linguagens na educação básica no estado da Paraíba. Para Mills (1982, p. 135), “os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas” e, pensando nisso, considerando que a formação de professores é um dos temas caros nas nossas produções acadêmicas, como visto em Dantas (2015a, 2015b, 2017, 2020, 2021a, 2021b) e Santos e Dantas (2020), esta pesquisa se alinha aos nossos interesses de estudos. Vale destacar que, conforme afirma Oliveira (1998), pelo fato de estar alinhada à vida do pesquisador, a pesquisa proposta não pode apresentar mesmices diante das variadas questões a que se propõe.

Esta dissertação, quanto ao segundo ponto, pretende ser criteriosa e honesta ao coligir ou produzir os dados que a compõem, sem ser descuidada, observando sempre os detalhes e, acima de tudo, buscando ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos, atrelando essas vozes ao cenário social no qual foram proferidas, exercitando, assim, o que está no terceiro ponto apresentado por Mills (1982), dando destaque ao nosso perfil de pesquisador para quem há uma distinção entre pesquisador e técnico – o primeiro cultiva a capacidade imaginadora; o segundo, a desconsidera totalmente. E, em termos dialógicos, observando a linguagem dos sujeitos que dão vida a esta pesquisa, não há como se pensar em ser técnico, mas, de fato, ser um pesquisador. Por fim, observando esses critérios, fazemos uso de uma linguagem clara e objetiva (quarto ponto), mas cuidando para não cairmos numa vulgarização, de forma que o leitor possa “entender a complexidade na sua plenitude” (MILLS, 1982, p. 135) ou ao menos compreender o que apresentamos nesta dissertação.

À luz da Análise Dialógica do Discurso, concordamos também com Oliveira (1998), quando afirma que o método vai além das técnicas, atrelando-se aos fundamentos e aos processos nos quais a reflexão se apoia e, para nossa análise, o processo, os fundamentos e os contextos são fundamentais. Assim, no contexto das Ciências Humanas, “[...] o homem se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na investigação científica.” (OLIVEIRA, 1998, p. 23). Nesta dissertação, que está situada no âmbito das humanidades, o sujeito é central e imprescindível, a partir de sua voz, que por sua vez se entrelaça a outras vozes, numa arena ideológica e necessária à constituição social e cultural. Nesse sentido, concordamos com Santos (2013), à luz de Bakhtin (2010), quando diz que

[...] O objeto das ciências humanas é o “ser expressivo e falante”, ou seja, o objeto da pesquisa é objeto falado, é o próprio texto fazendo um duplo movimento: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista, assim o objeto também é falante a explicar e compreender. (SANTOS, 2013, p. 123)

Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa é falante e se expressa. O discurso é vivo e expressa as certezas e incertezas dos sujeitos envolvidos, mostrando, como já afirmamos, a centralidade do sujeito no espaço no qual ele se encontra. Diante dessas considerações, podemos afirmar que nossa pesquisa, no tocante à sua natureza, é aplicada. A fonte de informação que usamos é primária (PAIVA, 2019), tendo em vista que os dados foram construídos pelo próprio autor deste trabalho. Quanto ao gênero, nossa pesquisa é prática, porque, conforme bem explicita Paiva (2019, p. 11), uma pesquisa prática é aquela que “[...] se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos [...]”. Quanto aos objetivos propostos, esta dissertação busca explorar o campo social no qual os sujeitos se inserem, visando ao encontro de respostas para as indagações norteadoras deste trabalho e já apresentadas anteriormente.

Nesse contexto de deixarmos claro ao leitor o campo empírico deste trabalho, fazemos uso de um método quantitativo e qualitativo, portanto “quali-quantitativo”, por compreendermos que no contexto das Ciências Humanas tais métodos dialogam e não se duelam. Por fim, usamos tanto da pesquisa bibliográfica (GODOY, 1995) (para mapearmos os estudos referentes ao processo de orientação na pós-graduação brasileira e já apresentados no capítulo 3 da primeira parte), quanto do estudo de caso (DÖRNYEI, 2007; PAIVA, 2019), porque compreendemos ser uma pesquisa de um caso em um determinado contexto específico e, também, por ser naturalista, tendo em vista que investiga um caso natural e não criado apenas para a pesquisa a que se propõe. Com isso, esclarecendo todos esses pontos, ilustramos a seguir, de forma resumida, as características de nossa pesquisa e, em seguida, passaremos para a caracterização dos espaços nos quais os dados foram gerados.

#### **Quadro 4:** Características da pesquisa de mestrado

<b>CARACTERÍSTICAS DESTA PESQUISA DE MESTRADO QUANTO:</b>	
<b>À TEORIA</b>	Análise Dialógica do Discurso/ADD (Círculo de Bakhtin)

<b>AO PARADIGMA</b>	Emergente – Santos (2010)
<b>AO MÉTODO</b>	Qualitativo-quantitativo = “quali-quant” – Günther (2006); Furlan (2008); 2017); Mills (1982); Oliveira (1998); Paiva (2019)
<b>À NATUREZA</b>	Aplicada – Paiva (2019)
<b>À FONTE DE INFORMAÇÃO</b>	Primária – Paiva (2019)
<b>AO GÊNERO</b>	Pesquisa prática – Paiva (2019)
<b>AOS OBJETIVOS</b>	Pesquisa Exploratória – Godoy (1995); Paiva (2019)
<b>AO TIPO</b>	- Estudo de caso – Dörnyei (2007); Paiva (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

#### 4.2 DA CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: A UFCG E O CFP

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>32</sup>, conforme informações encontradas no sítio da própria universidade, é uma instituição de ensino superior pública e criada pela Lei nº 10.419 de 9 de abril de 2002. O seu principal *campus* é o que está localizado em Campina Grande-PB, no qual encontramos a reitoria. Além dele, a referida universidade está estendida por mais seis cidades paraibanas: Cuité, Sumé, Pombal, Patos, Sousa e Cajazeiras – e isso nos mostra que a UFCG é a universidade federal paraibana que se encontra desde a Borborema até o Sertão.

A criação da UFCG se deu devido ao desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ainda no início da primeira década dos anos 2000. Originou-se na década de 1950 do século passado, a partir da criação da Escola Politécnica de Campina Grande, em

<sup>32</sup> Em 2020, UFCG avançou 18 posições no ranking *Top 2000 Universities*, pelo Centro de Classificações Universitárias Mundiais (Center for World University Rankings - CWUR), mantendo-se entre as melhores universidades do mundo. Em detalhes, a UFCG passou a se configurar na posição 1.740, entre as 20 mil universidades que foram avaliadas, ficando, então, entre as 8,7% das melhores universidades do planeta. Em 2019, ela estava na posição 1.758. Fonte: <https://cwur.org/>. Acesso em: jun. 2020.

A classificação da UFCG também apresentou avanços no quesito Qualidade da pesquisa, subindo 38 posições (1.661<sup>a</sup> para 1.699<sup>a</sup>), ficando entre as 8,3% melhores do mundo. Maiores detalhes podem ser acessados através do sítio: <https://portal.ufcg.edu.br/> de onde essas informações foram retiradas.

1952, e da Faculdade de Ciências Econômicas, em 1955, período pelo qual o estado da Paraíba dava seus passos iniciais para a construção de uma educação superior pública.

Precisamente em 2002, a UFCG já possuía unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande (sede), Patos, Sousa e Cajazeiras que, na época, já oferecia 29 cursos de graduação e 8 programas de pós-graduação, num total de 13 mestrados e 9 doutorados.

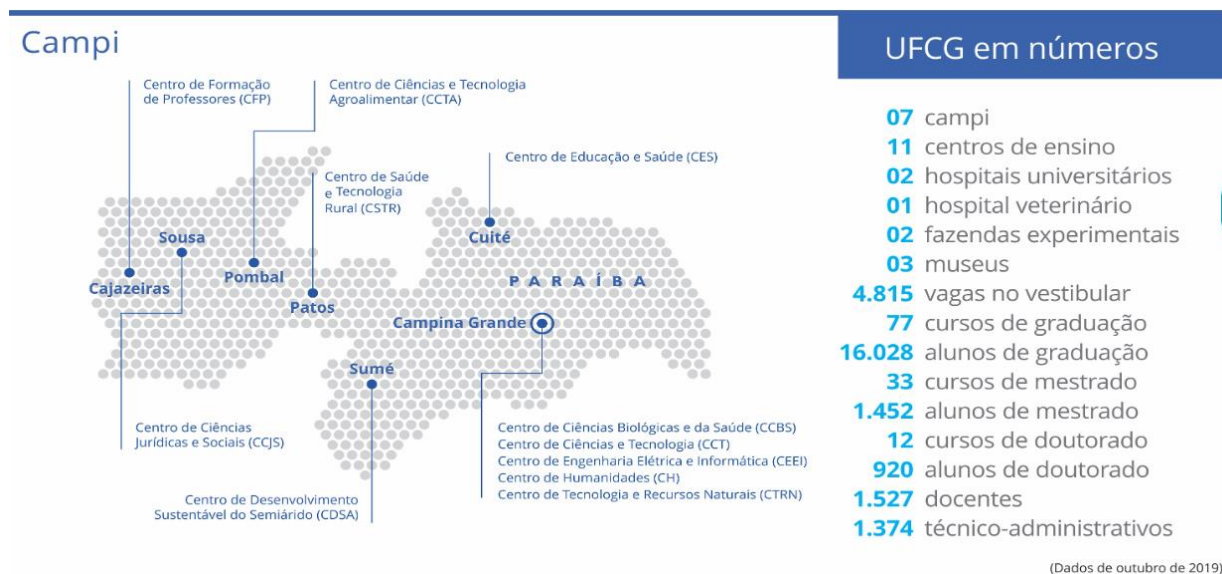
Conforme informações retiradas do sítio da própria universidade, o *campus* de Campina Grande abriga o Centro de Humanidades (CH), o centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI) e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN). Em Cuité, temos o Centro de Educação e Saúde (CES). Em Sumé, o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). Em Patos, temos o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR). Em Pombal, há o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA). Em Sousa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS). E, em Cajazeiras, por fim, o Centro de Formação de Professores (CFP).

A UFCG possui atualmente 7 campi universitários, 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação - com 34 mestrados e 13 doutorados -, 16.971 alunos na graduação e 3.288 alunos na pós-graduação - 2.423 mestrados e 865 doutorandos, ofertando 4.685 vagas de ingresso na graduação por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), conforme dados que constam no site da própria universidade e atualizados em 2019. Acrescentamos a essa informação, em 2020, a criação do doutorado em Linguagem e Ensino, no Centro de Humanidades, campus de Campina Grande, que teve seu primeiro processo seletivo no referido ano.

Em síntese, através de números, podemos resumir a UFCG conforme figura que segue:



**Figura 2:** UFCG em números – dados de outubro de 2019



Fonte: <https://portal.ufcg.edu.br/>

Diante dessas informações, e tomando por base o sítio do Centro de Formação do Professores/UFPG, no referido centro, localizado na cidade de Cajazeiras/PB, temos as seguintes unidades acadêmicas: Unidade Acadêmica de Educação (UAE), Unidade Acadêmica de Letras (UAL), Unidade Acadêmica de Ciências da Vida (UACV), Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS), Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN), Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENF), Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO) e a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC). É no âmbito da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) que, além dos cursos de graduação/licenciatura em Letras e em Inglês e também da especialização, que encontramos o Mestrado Profissional em Letras (PROFLeTRAS) no qual acontece o levantamento dos dados desta pesquisa.

### 4.3 DO PROFLETRAS

O PROFLeTRAS é um programa de pós-graduação, profissional, oferecido nacionalmente e que conta com a participação de várias universidades públicas no âmbito do sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>33</sup>. Com seleção anual, oferece um total de um mil

<sup>33</sup> Conforme informações retiradas da Análise de Proposta de Cursos Novos (APCN) do ProfLeTRAS, localizado no sítio, através do link:

vagas que devem ser distribuídas em todas as instituições parceiras do PROFLetras. Em âmbito nacional, o referido programa profissional de pós-graduação está em todas as regiões do Brasil, a saber:

1) Região Norte:

Universidade Federal do Acre;  
Universidade Federal de Tocantins;  
Universidade Federal do Pará.

2) Região Nordeste:

Universidade Federal de Pernambuco;  
Universidade Federal de Alagoas;  
Universidade Federal de Campina Grande – Cajazeiras;  
Universidade Federal da Paraíba – Mamanguape;  
Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira;  
Universidade Federal da Bahia;  
Universidade Estadual de Santa Cruz;  
Universidade do Estado da Bahia – Santo Antônio de Jesus;  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista;  
Universidade Federal do Ceará;  
Universidade Estadual do Ceará;  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal;  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Currais Novos;  
Universidade do Estado do Rio Grande Norte – Pau dos Ferros;  
Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão;  
Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana;  
Universidade Estadual do Piauí;  
Universidade de Pernambuco.

3) Região Sul:

Universidade Federal de Santa Catarina;  
Universidade Estadual de Londrina;  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

---

<http://www.ufcg.edu.br/~profletras/images/pdf/APCN%20IDENTIFICAO%20FO%20PROGRAMA.pdf> (acesso em: dia jun. 2020), a escolha da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como sede do PROFLetras, “[...] deve-se a sua experiência na participação em formas associativas de pós-graduação, a exemplo do RENORBIO, do PRODEMA, do Doutorado em Desenvolvimento e Inovação Tecnológica em Medicamentos etc. Essa experiência também é ratificada com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu com suporte da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS).” (p. 02).

## 4) Região Sudeste:

Universidade Federal do Rio de Janeiro;  
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;  
 Universidade de São Paulo;  
 Universidade Estadual Paulista – Araraquara e Assis;  
 Universidade Federal de Minas Gerais;  
 Universidade Federal de Uberlândia;  
 Universidade Estadual de Montes Claros;  
 Universidade Federal de Juiz de Fora.

## 5) Região Centro-Oeste:

Universidade de Brasília;  
 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;  
 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;  
 Universidade Estadual de Mato Grosso.

Na Paraíba, conforme relação apresentada, encontramos o PROFLetras nas seguintes instituições: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)<sup>34</sup>, *campus* de Guarabira; na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)<sup>35</sup>, *campus* de Mamanguape, e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>36</sup>, *campus* de Cajazeiras<sup>37</sup>.

A formação do PROFLetras é restrita aos profissionais que exercem suas atividades no âmbito da educação básica (ensino fundamental) e pública em todo território nacional. Nesse sentido, como ações que o PROFLetras pretende alcançar, no processo de capacitação de seus alunos, que lecionam na educação básica, temos as informações contidas no Quadro 5 a seguir advindas do sítio do referido programa:

**Quadro 5:** Ações do PROFLetras em âmbito nacional

- 1) o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

<sup>34</sup> <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/profletras/maiseditais/>. Acesso em: dia jun. 2020.

<sup>35</sup> <http://www.ccae.ufpb.br/profletras/>. Acesso em: dia jun. 2020.

<sup>36</sup> <http://www.ufcg.edu.br/~profletras/>. Acesso em: dia jun. 2020.

<sup>37</sup> Informações contidas no link: [http://www.profletras.ufpn.br/unidades/unid\\_nordeste#.XwJWBSHkJIU](http://www.profletras.ufpn.br/unidades/unid_nordeste#.XwJWBSHkJIU). Acesso em: dia jun. 2020.

- |                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;                                                                            |
| 3) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;                                                                                |
| 4) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental <sup>38</sup> . |

Fonte: Adaptado do site: [www.ufcg.edu.br/~profletras/](http://www.ufcg.edu.br/~profletras/). Acesso em: jun. 2020.

Além disso, como objetivos, o PROFLeTRAS nos apresenta os seguintes:

**Quadro 6:** Objetivos do PROFLeTRAS em âmbito nacional

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2) Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;                                                                                                              |
| 3) Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;                                                                                                                                                                                        |
| 4) Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; |
| 5) Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição <sup>39</sup> .                                                                                                                                                                                        |

Fonte: Adaptado do site [www.ufcg.edu.br/~profletras/](http://www.ufcg.edu.br/~profletras/). Acesso em: jun.2020.

<sup>38</sup> Itens retirados do sítio do PROFLeTRAS – UFCG/CFP. Link: <http://www.ufcg.edu.br/~profletras/>. Acesso em: jun. 2020.

<sup>39</sup> Objetivos encontrados no sítio do PROFLeTRAS/UFCG/CFP. Link: <http://www.ufcg.edu.br/~profletras/>. Acesso em: jun. 2020.

O referido mestrado profissional prevê o cumprimento de 360 horas, num prazo de dois anos. No cumprimento dessa carga horária, os alunos/professores devem cursar 5 disciplinas obrigatórias<sup>40</sup> e 3 optativas<sup>41</sup> escolhidas num grupo de 12 optativas que são oferecidas. Nesse universo, devem ser integralizados 24 créditos, além de obrigatoriamente serem cursadas 2 Disciplinas de Fundamentação<sup>42</sup>, ofertadas no início do curso.

Quanto às disciplinas obrigatórias, as orientações de como elas devem ser ministradas provém da coordenação nacional do PROFLetras, visando garantir uma uniformidade tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto do ponto de vista dos aspectos metodológicos. A única área de concentração do PROFLetras é “Linguagens e Letramentos”, à qual duas linhas de pesquisa se vinculam, a saber: 1) Teorias da Linguagem e Ensino; 2) Leitura e Produção Textual: diversidade social e formação docente.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS NO PROFLETRAS-CFP/UFCG

Neste momento, deteremos nosso olhar para os procedimentos necessários para a geração dos dados de nossa dissertação. Em detalhes, vejamos como esse processo aconteceu no contexto do PROFLetras/UFCG.

##### 4.4.1 Os primeiros contatos, descrição e aspectos legais do PROFLetras/CFP/UFCG

Iniciamos a geração dos dados desta pesquisa ainda no segundo semestre de 2019, mais precisamente no mês de outubro. A nossa comunicação aconteceu, especialmente, com a vice-coordenadora do mestrado profissional em Letras do CFP que, em 03 de outubro de 2019, possibilitou o espaço para a criação dos dados aqui apresentados. Em e-mail trocado na

---

<sup>40</sup> As disciplinas obrigatórias, conforme APCN do ProfLetras, são: “Fonologia, Variação e Ensino”, “Texto e Ensino”, “Gramática, Variação e Ensino”, “Leitura do Texto Literário”, “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita”.

<sup>41</sup> Conforme APCN do PROFLetras, as disciplinas optativas são: “Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação”, “Linguagens, Práticas Sociais e Ensino”, “Função Sociossimbólica da Linguagem”, “Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais”, “Literatura Infante-Juvenil”, “Literatura e Ensino”, “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano”, “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano”, “Erros de Decodificação na Leitura: rotas e graus de atipicidade dos sujeitos”, “Erros de Escrita: previsibilidade e atipicidade”, “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”, “Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional”.

<sup>42</sup> As disciplinas de fundamento são: “Alfabetização e Letramento” e “Tecnologia Educacional”.

data de 11 de outubro, entramos em contato com a coordenadora do referido programa de mestrado profissional para, juntos, mantermos contato e, assim, termos como realizar o levantamento do *corpus* que aqui analisamos. Nossa comunicação aconteceu eletronicamente, por meio de e-mails. Para trocarmos informações referentes ao acompanhamento de aplicação do questionário eletrônico, tendo em vista que a referida vice-coordenadora mantinha-nos sempre informados, trocamos também mensagens pelo aplicativo de conversa Whatsapp<sup>43</sup>.

Em 11 de outubro de 2019, nos foram passadas as primeiras informações referentes ao campo de pesquisa no qual iríamos atuar pelos meses seguintes: o PROFLetras, no CFP/UFCG, dispõe 17 docentes, entre permanentes e colaboradores. Para a geração dos dados desta pesquisa, trabalhamos com as turmas 5 e 6 do referido mestrado, num total de 45 alunos matriculados junto ao programa, distribuídos da seguinte forma: Turma 5, 20 alunos; Turma 6, 25. Para a criação do PROFLetras, polo de Cajazeiras-PB, UFCG/CFP, temos a RESOLUÇÃO N° 02/2013<sup>a</sup>, além do regimento interno.

Quanto à RESOLUÇÃO N° 02/2013A, a partir do que expõem as RESOLUÇÕES N° 02/2006 e N° 15/2006, que versam sobre o Regimento Geral dos Cursos de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, temos os artigos 1°, 2°, 3°, 4°, 5° e 6° que tratam de informações pertinentes quanto à criação do PROFLetras-CFP/UFCG os quais apresentamos a seguir:

Art. 1° Criar o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, na Categoria Profissional, em nível de Mestrado, do Centro de Formação dos Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande, doravante designado apenas por PROFLetras/CFP-UFCG, em adesão ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLetras/Rede Nacional), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para oferta no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Art. 2° O PROFLetras/CFP-UFCG é um curso semipresencial e conferirá aos concluintes o título de Mestre em Letras.

Art. 3° O PROFLetras/CFP-UFCG deverá funcionar com a abertura regular de vagas, enquanto durar o seu credenciamento concedido pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente – CAPES, homologado pelo Ministério da Educação, nos termos da lei vigente.

---

<sup>43</sup> É importante deixarmos claro que tanto o e-mail quanto o aplicativo de mensagens Whatsapp foram de grande relevância para a comunicação entre o pesquisador e a coordenação e vice-coordenação do ProfLetras/CFP. Para tanto, como forma de corroborar a importância, em especial, do uso do aplicativo de conversas Whatsapp, sugerimos a leitura do livro organizado pelo Prof. Dr. Manassés Morais Xavier e pela Profª. Me. Maria Lúcia Serafim “O Whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e aprender no contexto acadêmico”, publicado pela editora Mentis Abertas.

Art. 4º O Regimento do PROFLetras/CFP-UFCG passa a fazer parte da presente Resolução, como Anexos I.

Art. 5º A estrutura acadêmica será encaminhada para aprovação pela Câmara Superior de Pós-Graduação num prazo não superior a 30 (trinta) dias.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Superior de Pós-Graduação do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, 20 de março de 2013. (RESOLUÇÃO Nº 02/2013ª, p. 01-02)

Como podemos observar, o PROFLetras na UFCG/CFP foi criado em 2013. Conforme e-mail de 11 de outubro de 2019, iniciamos a pesquisa com as turmas ingressantes no ano de 2018 e 2019, portanto, turmas 5 e 6, respectivamente. Além disso, julgamos importante apresentar os artigos acima para termos conhecimento dos termos legais da universidade que regem esse mestrado profissional e que tem, de maneira significativa, contribuído para a formação acadêmica de professores da educação básica pública do estado da Paraíba e de outros estados como veremos mais adiante.

Dando continuidade à descrição dos e-mails iniciais para a geração dos dados, em novembro de 2019, tivemos um encontro com a vice-coordenadora do PROFLetras para alinharmos pontos necessários para o início da pesquisa. Tal encontro ocorreu no Centro de Formação de Professores. Numa conversa amistosa, alinhamos como o questionário *online* seria aplicado junto aos alunos matriculados no mestrado, assim como foram alinhadas as formas de acompanhamento por parte da vice-coordenação e coordenação do mestrado para que, assim, os alunos pudessem conceder o máximo de resposta possível.

Numa segunda-feira, 02 de dezembro de 2019, efetivamente iniciamos a geração dos dados da pesquisa desta dissertação de mestrado, momento no qual foi enviado um e-mail à secretaria do programa, à coordenação e à vice-coordenação para que, assim, pudéssemos iniciar a aplicação do questionário. Essa aplicação aconteceu do período de 2 de dezembro a 27 de janeiro de 2020, conforme registros encontrados nos e-mails trocados. Nesse espaço de tempo, como já mencionado, entre nós e a vice-coordenadora do mestrado, acompanhamentos e mensagens foram trocados para que a pesquisa acontecesse da melhor forma, de modo a termos um *corpus* significativo para as análises aqui propostas.

Em todo esse processo, é importante esclarecermos que, conforme perspectiva teórica que adotamos, uma suposta ausência com o contato direto com os alunos e professores do referido programa de mestrado profissional não implica necessariamente um obstáculo para a abordagem dialógica, tendo em vista que estamos trabalhando com o discurso escrito dos

sujeitos sociais envolvidos na geração dos nossos dados. Para o Círculo de Bakhtin, no trabalho *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, o “diálogo” não acontece apenas a partir da presença de duas ou mais pessoas dialogando, mas pode acontecer também a partir do texto oral e/ou escrito, afinal “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 71). Diante disso, veremos a seguir considerações sobre o questionário *online*, instrumento usado para gerar os discursos dos sujeitos sociais envolvidos no processo de orientação no já mencionado MP.

#### 4.4.2 Do questionário e da sua composição

Neste momento, à luz da abordagem dialógica da linguagem, pensamos ser importante analisar o questionário *online* aplicado junto aos discentes e docentes do PROFLetras-CFP/UFCG, tendo em vista que essa abordagem da composição dos questionários nos ajuda tanto na compreensão de como os dados foram construídos, ou seja, o processo de construção; quanto também na análise desses dados, ou seja, o produto.

Inicialmente, explicamos o porquê da preferência para o questionário *online*: como já sinalizamos, o caso apresentado (relação orientando e orientador em um Mestrado Profissional) constituído de/por vários sujeitos foi apresentado pelos envolvidos a partir do questionário aplicado, através do *Google Forms*<sup>44</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 de 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, nesta dissertação, 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 *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento lançado pelo Google em 2018, podendo ser usado para fins de pesquisa e geração de dados, além de ser usado para questionários e formulários. No caso desta dissertação, utilizamos esse aplicativo como questionário a ser aplicado junto aos sujeitos envolvidos, objetivando, além de atingir o maior número de participantes junto ao MP, permitir uma flexibilidade de tempo para responder às perguntas constituintes dos questionários que foram propostos.

---

<sup>44</sup> <https://www.google.com/forms/about/>. Acesso em: dia jun. 2020.



Além desse argumento, mesmo compreendendo que outras formas de interação, através dos recursos digitais, poderiam ter sido utilizadas, optamos por trabalhar com o discurso citado, para além dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, afinal, como bem explicitou Santos (2013, p. 169), à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, citando diretamente esse autor, o discurso citado “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Conforme Bakhtin (2018), o texto, que pode vir como um discurso (no caso dessa dissertação, citado), não é compreendido apenas como um objeto de estudo da linguística, mas, para além desse aspecto, o texto oral e/ou escrito é visto como um fenômeno sociodiscursivo, que está atrelado à vida social e dialógica dos sujeitos, sendo possível, através dele, por meio dos sujeitos sociais, a exposição das ideologias e dos sentimentos. Em outras palavras, a escolha pelo questionário dialoga com a abordagem teórica por nós adotada nesta dissertação.

Como já sinalizamos na “Introdução” desta dissertação, foram criados dois questionários: um para os docentes; outro para os discentes. O primeiro foi formado por 4 questões objetivas e 8 questões subjetivas, em um total de 12 questões. O segundo, por sua vez, foi formado por 4 questões objetivas e 11 questões subjetivas, num total de 15. 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 o questionário enviado aos professores e o questionário enviado aos alunos.

**Quadro 7:** 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, junto aos orientandos, para construir a orientação com vistas à dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

**Quadro 8:** Questionário aplicado aos discentes do Mestrado Profissional – UFCG/CFP

<b>QUESTIONÁRIO – DISCENTES</b>
<b>➤ QUESTÕES OBJETIVAS</b>
1) Concorda com o termo de livre consentimento? ( ) Sim ( ) Não
2) As orientações do seu orientador a você acontecem? ( ) Individualmente ( ) Coletivamente

3) Os encontros com o orientador/a orientadora acontecem? ( ) Semanalmente ( ) Quinzenalmente ( ) Mensalmente ( ) Outro: _____
4) Você atualmente está trabalhando ou afastado(a) das atividades para se dedicar ao PROFLeTRAS? ( ) afastado e dedicado exclusivamente ao mestrado  ( ) trabalhando e aluno do mestrado
<b>➤ QUESTÕES SUBJETIVAS</b>
1) Nome completo
2) Nome completo do orientador e a linha de pesquisa à qual está vinculado
3) Ingressou em qual ano no PROFLeTRAS?
4) Em linhas gerais, descreva sua pesquisa, apontando o objetivo geral
5) Descreva os objetivos específicos de sua pesquisa
6) Sobre as orientações, você considera que o tipo que foi marcado na questão anterior (questão 2/objetiva) como importante? Se sim, não ou sendo indiferente, por quê?
7) Sobre a questão anterior (questão 4/objetiva), se marcou que está trabalhando, além de ser aluno, há alguma dificuldade enfrentada na conciliação entre o trabalho e o mestrado? Se sim, qual ou quais seriam essas dificuldades?
8) Quais pontos positivos você pode elencar da(s) orientação(ões) que recebe?
9) Quais pontos negativos relativos à orientação você insere como limitação e/ou dificuldades?
10) Em linhas gerais, descreva o processo de construção da dissertação sugerido pelo/a orientador/a e que, possivelmente, você tem seguido. Se houve modificações de sua parte, elenque-as.
11) Se inseriu mudanças nas orientações recebidas, qual o porquê delas e por que foi importante modificar a orientação recebida?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Antes de responderem às questões por nós propostas, aos sujeitos envolvidos foram apresentadas as principais considerações sobre nossa pesquisa, além de ser enviado um “termo de livre consentimento”<sup>45</sup> para a participação na construção de nossos dados. Em anexos, a apresentação e o termo de consentimento estão para consulta. É importante afirmarmos que em nenhum momento houve uma obrigatoriedade quanto à participação nessa geração de dados, sendo permitida a desistência no tempo que o participante julgasse necessário. É importante também esclarecer que as questões que constituem os questionários apresentados não estão na mesma ordem enviados aos sujeitos participantes, mas para melhor

<sup>45</sup> É importante esclarecermos que nosso projeto está vinculado ao projeto “Nas fronteiras do ensino de gêneros acadêmicos: a formação de pesquisadores em Ciências Humanas”, de autoria da professora Dra. Eliete Correia dos Santos (orientadora desta dissertação de mestrado). Projeto esse apresentado como requisito para obtenção de bolsa de estágio pós-doutoral, vinculado ao Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES/MEC-2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

visualização, optamos por organizar cada questionário em dois grupos: o grupo das questões objetivas e o grupo das questões subjetivas. Como também podemos observar, as questões foram elaboradas de uma maneira que os discursos dialogassem entre si de forma que tivéssemos a possibilidade de usarmos efetivamente a Teoria Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin.

Esses questionários foram enviados a um universo de pesquisa composto por 62 sujeitos, entre professores e alunos, conforme quadro a seguir:

**Quadro 9:** Universo da pesquisa de mestrado

<b>UNIVERSO DA PESQUISA</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>NÚMEROS REPRESENTATIVOS</b>
Professores	17 (permanentes e colaboradores)
Alunos – Turma 5 Ano de ingresso: 2018	20 alunos
Alunos – Turma 6 Ano de ingresso: 2019	25 alunos
Total:	62 sujeitos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Diante desse universo, porém, 41 sujeitos responderam aos nossos questionários, sendo esse o critério adotado para a composição quantitativa dos dados desta pesquisa. No quadro a seguir, temos a amostra de nossa pesquisa:

**Quadro 10:** Amostra da pesquisa de mestrado

<b>AMOSTRA DA PESQUISA</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>NÚMEROS REPRESENTATIVOS</b>
Professores	13 (permanentes e colaboradores)
Alunos – Turma 5 Ano de ingresso: 2018	11 alunos
Alunos – Turma 6	17 alunos

Ano de ingresso: 2019	
Total:	41 sujeitos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Considerando tudo até aqui exposto, no que diz respeito à caracterização desta pesquisa de mestrado, na próxima seção, apresentamos as categorias analíticas dos nossos dados.

#### 4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Conforme apresentamos em 4.4.1, a geração dos dados durou quase 4 meses e isso nos permitiu uma pluralidade de resultados alcançados que, acreditamos, ajudam a perceber (possíveis) respostas para a questão que norteia esta pesquisa que é: Como acontece o processo de orientação verbal, Orientador-orientando, no PROFLetras/UFCG-CFP?

À luz dessa amostra, que consideramos representativa e que é condizente com a teoria que adotamos para propor nossa análise, apresentamos, a seguir, as categorias discursivas de análise que acontecem em três momentos distintos, mas que dialogam na triangulação dos dados. Vamos às categorias:

1ª 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

2ª categoria: Processo de orientação entre orientando e orientador observando os seguintes aspectos:

2.1 – Dificuldades

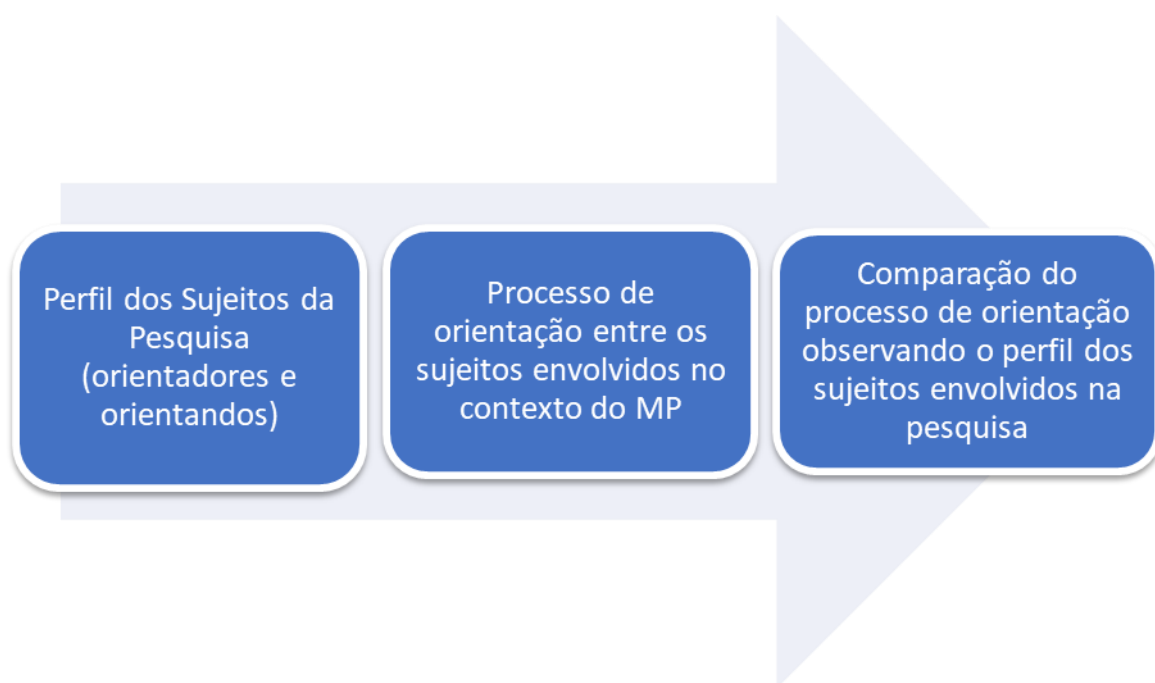
2.2 – Limites

### 2.3 – Positividade

3ª 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:

**Figura 3:** Sequência das categorias para análise dos dados gerados



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É importante deixarmos claro que, em um primeiro momento, após a geração dos dados que constituem esta dissertação, realizamos uma revisão da literatura quanto aos aspectos que versam sobre os estudos que se debruçam sobre a questão aqui tratada em âmbito brasileiro (capítulo 3 desta dissertação). Apresentamos também um panorama dos pontos necessários da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que nos ajudará, através de uma abordagem discursiva, a considerar os sujeitos em suas várias dimensões, dimensões essas que devem ser consideradas e analisadas para uma compreensão responsável e responsiva do estudo de caso que propomos (capítulo 2 desta dissertação). Seguidamente, nos debruçamos

sobre as respostas responsáveis dadas pelos alunos e pelos professores aos questionários propostos, na tentativa de compreendermos como acontece o processo de interação entre os sujeitos participantes. Para tanto, é necessária uma triangulação dos dados gerados, tendo em vista, como já afirmou Moita Lopes (1994), que uma investigação precisa dar conta das múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos, num mundo social, atentando para o fato de que tais vozes envolvem questões relativas a poder, à subjetividade, à história, à ideologia, portanto, corroborando tanto com a abordagem dialógica dos discursos, quanto com a descrição desse processo de orientação. A seguir, mostramos a triangulação dos nossos dados.

**Figura 4:** Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nesse sentido, consideramos o que o próprio Círculo de Bakhtin defende ao expressar a ideia de que, no âmbito das Ciências Humanas, as vozes dos sujeitos se manifestam numa arena, além de não existir nem a primeira nem a última palavra, consideramos o processo de interação verbal como fundamental. Essas vozes que já se fazem ouvidas, através do texto escrito por meio dos questionários, assim como por intermédio das questões mais objetivas nos fazem entender que esta dissertação apresenta um espaço possível para se ouvir vozes ainda não ouvidas pela comunidade acadêmica em contexto brasileiro.



## 5 O DIALOGISMO PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ORIENTANDO-ORIENTADOR: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

---

“Não existe nem a primeira e nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estendendo ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os *sentidos do passado*, isto é, nascidos nos diálogos dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo de futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucesso desenvolvimento do diálogo, tais sentido serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo*.” (BAKHTIN, 2017, p. 79 – grifos do autor).

Este capítulo tem por finalidade a apresentação, de maneira detalhada, dos dados gerados, seguidos da análise e interpretação de seus resultados. Para tanto, na primeira seção, expomos as categorias estabelecidas (perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa; processo de orientação entre orientando e orientador e comparação dos discursos relatados) à luz da Abordagem Dialógica do Discurso, advinda do Círculo de Bakhtin, como também a partir de reflexões associadas à pesquisa “quali-quantitativa”. Na segunda seção, analisamos e interpretamos os dados necessários à primeira categoria. Na terceira, trabalhamos com as análises e interpretações dos dados da segunda categoria. Na quarta e última, faremos o mesmo procedimento quanto à terceira categoria, triangulando os dados obtidos. Por fim, apresentaremos nossas conclusões e reflexões dialógicas.

### 5.1 DO DIALOGISMO NECESSÁRIO À ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A epígrafe que abre este capítulo é salutar por apresentar de maneira elucidativa as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de interação discursiva – que no contexto desta

pesquisa são estudados num determinado contexto de interação, que serão lembrados aqui para uma possível compreensão do fenômeno que estamos investigando. No capítulo anterior, apresentamos os aspectos metodológicos, de maneira descritiva, mostrando a importância e a centralidade dos sujeitos; no entanto, pensamos que o espaço pertinente para ouvirmos essas vozes deve ser exclusivo.

Nesse sentido, relembramos a defesa de Furlan (2017) ao apresentar a relação necessária entre as abordagens quantitativa e qualitativa – que Paiva (2019) chama de “quali-quantitativa” -, relação essa pertinente para a compreensão de pesquisas no âmbito das Humanidades. Essa relação “quali-quantitativa”, a partir do diálogo com/entre os sujeitos envolvidos e o pesquisador, torna-se fecunda, considerando inclusive que o humano deve ser compreendido a partir dos “diálogos” por eles criados e proferidos. Não há como se pensar em pesquisa em Ciências Humanas sem o sujeito, que é humano e social por excelência, ser central.

Esse diálogo (no sentido totalmente bakhtiniano do termo) tão importante para nossa pesquisa de mestrado não se configura como a única possibilidade, mas uma possibilidade para se compreender as relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos. Como já afirma Bakhtin na epígrafe que abre este capítulo, não há nada absolutamente morto, não existe a primeira e nem a última palavra, cada sentido, cada contexto, cada momento, independente do tempo, terá sua “festa de renovação”, seu sentido (re)definido, (re)significado: eis a essência do dialogismo – tão necessário à compreensão e análise dos dados que serão apresentados a partir de agora.

Como mostramos no capítulo anterior, os dados de nossa pesquisa estão distribuídos em três categorias de análise, a saber:

**Quadro 11:** Categorias de análise da pesquisa

<b>QUADRO ILUSTRATIVO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>Categoria de análise 1</b>	<p><b>1 Perfil dos sujeitos envolvidos (orientador e orientando) observando os seguintes aspectos:</b></p> <p><b>1.1 Perfil dos orientadores:</b></p> <p>1.1.1 Formação Acadêmica</p>

	<p>1.1.2 Linhas de pesquisa</p> <p>1.1.3 Temáticas</p> <p>1.1.4 Quantidade de orientandos</p> <p><b>1.2 Perfil dos orientandos:</b></p> <p>1.2.1 Linhas de pesquisas</p> <p>1.2.2 Objetivos da pesquisa (geral e específicos)</p> <p>1.2.3 Perfil profissional</p>
<b>Categoria de análise 2</b>	<p><b>2 Processo de orientação entre orientando e orientador observando os seguintes aspectos:</b></p> <p>2.1 Dificuldades</p> <p>2.2 Limites</p> <p>2.3 Positividade</p>
<b>Categoria de análise 3</b>	<p><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 apresentado às respostas nos questionários.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

As categorias de análise pautam-se na perspectiva bakhtiniana, principalmente olhando para o conceito de “interação” dialógico por excelência no Círculo (e já apresentado em detalhes no capítulo 2 no ponto 2.1.2). Como bem explanou Sobral (2009), ao tratar desse ponto da teoria bakhtiniana, o conceito de “interação” envolve vários níveis, indo além do plano da relação face-a-face entre os sujeitos, englobando-os de forma efetiva, afinal não há

como desconsiderá-los. Conforme nos diz Sobral (2009), para o Círculo, a relação dialógica, interacional e discursiva ultrapassa o face-a-face, chegando a lugares e a épocas distintos, fatores sem os quais é inviável pensar em compreender relações entre os sujeitos sociais. Nesse sentido, nossas categorias analíticas se confundem, aparentemente, com aspectos prévios de caracterização de dados, porque prioriza, conforme a teoria bakhtiniana, por compreender o que constitui os sujeitos enquanto seres sociais.

Pensando nessas questões, e lembrando palavras já elucidadas no capítulo 2, concordamos com Sobral (2009) para quem nesse processo de interação, que nesta pesquisa é basilar, temos que observar alguns pontos, que esse autor chama de “quatro níveis integrados” e necessários para o entendimento do que seja “interação”. Nesse sentido,

Apresentamos esses níveis de acordo com seu grau de amplitude, seu grau crescente de abrangência, que vai do contato, direto ou não, entre os sujeitos, do tipo particular de relação entre consciências individuais (que, insistimos, não são entendidas em termos cognitivos mecânicos) ao chamado “espírito de época”, passando pelas instituições sociais e pelos elementos conjunturais presentes à interação. [...]” (SOBRAL, 2009, p. 41).

Nesse sentido, a partir dessas considerações, é pertinente reafirmarmos que do ponto de vista da abordagem de Bakhtin e do Círculo, definir categorias analíticas fechadas destoa totalmente do viés interacional. Com isso as categorias aqui apresentadas pretendem permitir uma abordagem responsável e dialógica, à luz dos discursos relatados dos sujeitos envolvidos no processo que analisamos. E por ser processo, é interacional. E sendo interacional, é, por excelência, dialógico. Seguem, então, os níveis:

- 1) Nível do intercâmbio verbal, a partir do aqui e agora (ou do lá e então) da presença (e/ou ausência) dos interlocutores na interação. A interação, nesse nível, não é compreendida à luz das teorias sociológicas ou apenas e tão somente empíricas, mas à luz da enunciação projetada no enunciado, “[...] quer dizer, das marcas que a enunciação deixa no enunciado sobre a situação material da interação.” (SOBRAL, 2009, p. 42)
- 2) Nível do contexto imediato do intercâmbio social. Nesse momento, temos um nível mais amplo e abstrato, no qual se fazem presentes os lugares (e/ou papéis) sociais, a posição ocupada na interação pelos interlocutores, tanto de um com relação a outro, como também com relação a outros sujeitos (distantes desse

processo) e à sociedade. Em síntese, temos nesse nível as formas legítimas de interação social entre e por meio dos sujeitos envolvidos.

- 3) Nível do contexto social imediato, responsável por envolver o campo mais amplo das esferas da atividade humana, “[...] do tipo de lugar em que ocorre a interação e das exigências que esse lugar faz, num dado momento, aos participantes da interação. [...]” (SOBRAL, 2009, p. 43). Temos, nesse nível, uma organização social e histórica de uma determinada sociedade, com suas subdivisões, com suas instituições formais ou informais específicas.
- 4) Por fim, temos o nível social e histórico mais amplo, que abrange a cultura de forma geral e suas relações entre culturas, os grandes períodos da história, bem como a relação entre diferentes “espíritos de época”, bem como as épocas.

Considerando esses níveis, compreendemos, e concordamos com Sobral (2009), que a interação nos termos bakhtinianos, é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes, bem como pelas condições materiais e institucionais, sejam elas imediatas ou não, nas quais ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses níveis aqui apresentados condicionam o discurso relatado, objeto de nossa investigação, dentro de um processo de orientação na PG de um MP, configurando-se, então, nossas categorias analíticas.

Em síntese, descrever o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa (categoria de análise 1), expor o discurso desses sujeitos no processo que tomamos como campo de investigação (categoria de análise 2) e comparar o que foi apresentado nas duas categorias anteriores, a partir do discurso relatado no processo de interação verboideológica, considerando o diálogo necessário nesse processo (categoria de análise 3), são ações investigativas que coadunam com os níveis de interação do Círculo.

Diante dessas considerações e a partir do quadro 11 que apresentamos, passemos agora para a exposição dos dados da primeira categoria analítica que, como bem mostramos, está dividida em dois momentos: primeiro, orientador; segundo, orientandos.

## 5.2 PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A relação que existe entre os sujeitos sociais Orientador e orientando se dá por meio de relações de sentido, portanto é dialógica. Essa relação acontece por meio de enunciados que apresentam como referência o todo da interação discursiva, considerando aspectos extralinguísticos.

Para haver relações dialógicas, qualquer material linguístico tem que ter entrado no universo do discurso, tenha sido transformado em enunciado, tenha fixado uma posição (seja ela qual for) de um sujeito social (FARACO, 2009) – e, com vistas à compreensão dessa relação, à luz de Bakhtin e seus colaboradores, devemos compreender os sujeitos envolvidos na relação verboideológica, porque pensar em relação dialógica é, além de estabelecer relação de sentido com a palavra de outrem, entender o social que perpassa os sujeitos constitutivos dessa relação.

Diante disso, buscando compreender os sujeitos que estão postos na relação entre Orientador e orientando, passaremos para os pontos a seguir.

### 5.2.1 Os Orientadores

Iniciamos a apresentação dos dados do perfil dos sujeitos envolvidos, conforme Quadro 8, expondo o perfil dos docentes que compõem o quadro do MP em questão. Conforme sinalizamos na Metodologia, no ‘Universo da pesquisa’, tínhamos um total de 17 docentes (entre permanente e colaboradores). Na nossa ‘Amostra’, contamos com um total de 11 professores participantes. Como forma de garantir anonimato e preservarmos a imagem dos sujeitos envolvidos, utilizaremos, inicialmente a identificação O = orientador(a) e o número indo-arábico após, conforme ordem de respostas que nos foram concedidas. Ficando assim: O1 = Orientador 1; O2 = Orientador 2 e assim sucessivamente.

Iniciamos com o primeiro ponto que trata da formação acadêmica dos docentes atuantes no referido MP. Vejamos:

**Quadro 12:** Formação Acadêmica dos Professores-Orientadores do MP

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS ORIENTADORES</b>
O1 – Doutorado em Educação
O2 – Doutorado em Linguística
O3 – Doutorado em Letras
O4 – Doutorado em Educação
O5 – Doutorado em Letras (Estudos Literários)
O6 – Doutorado em Letras
O7 – Doutorado em Estudos da Tradução

O8 – Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
O9 – Doutorado em Educação
O10 – Doutorado em Educação
O11 – Doutorado em Linguística

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Diante dessas informações, considerando que estamos trabalhando com um programa profissional de pós-graduação, que visa à formação acadêmica consolidada de seus alunos que, por sua vez, são professores atuantes no mercado de trabalho (como vimos no capítulo anterior, para ser aluno do MP deve ser professor atuante), vemos que a formação acadêmica dos docentes orientadores é condizente com o que preconiza o MP. Fato pertinente a ser apontado é que temos 4 professores doutores em Educação que, para muitos, poderiam estar restritos apenas ao contexto dos cursos de Pedagogia, por exemplo e/ou aos mestrados acadêmicos da área da educação, já que não há, em território brasileiro, mestrado profissional em Pedagogia. Além desse fator, as formações em Letras, Linguística, Língua Portuguesa e Estudos da Tradução ampliam o leque de uma formação mais consolidada, vasta e pertinente às várias disciplinas que, na educação básica, estão no universo das “Linguagens”<sup>46</sup>.

É salutar refletirmos que, conforme regimento do próprio MP, para ser orientador, o professor permanente ou colaborador deve ter a titulação de doutor. Além disso, enfatizamos a formação em educação dos referidos orientadores, porque compreendemos que auxiliará na formação técnica, por exemplo, de questões teóricas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa.

Para além da formação acadêmica desses sujeitos sociais e professores-orientadores, buscamos ver em quais linhas de pesquisa eles estão inseridos, além de sabermos se são professores permanentes ou colaboradores. Esclarecemos, porém, que alguns docentes não responderam à qual linha de pesquisa estão vinculados e um traço ( - ) representará essa lacuna, já que, mesmo averiguando o Currículo Lattes (doravante CL) de cada um, essa informação não foi encontrada.

<sup>46</sup> Neste momento, utilizamos o termo “Linguagens” por estarmos fazendo referência ao contexto educacional da escola básica. Conforme a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, documento normativo e que rege a educação básica brasileira, temos a “Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na qual temos as disciplinas de Gramática, Interpretação Textual, Redação, Literatura, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Informática (Tecnologia da Informação) e Artes.

**Quadro 13:** Linhas de pesquisa/Temáticas dos Orientadores

<b>LINHAS DE PESQUISA DOS ORIENTADORES</b>	
<b>LINHA DE PESQUISA/TEMÁTICAS</b>	<b>SE É PROFESSOR PERMANENTE OU COLABORADOR</b>
O1- Linguagem e ensino-aprendizagem	Colaboradora
O2 – Leitura e Produção textual	Permanente
O3 – Linguagem e ensino-aprendizagem	Permanente
O4 - -	Colaboradora
O5 – Estudos Literários	Permanente
O6 – Leitura, língua e literatura	Permanente
O7 – Teorias da Linguagem e Ensino	Permanente
O8 – Leitura e Produção textual	Permanente
O9 - -	Permanente
O10 – Leitura e Produção textual	Permanente
O11 – Leitura e Produção textual	Permanente

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Para chegarmos aos resultados apresentados no Quadro 13, criamos a pergunta 2/subjetiva que compõe o questionário para os docentes e apresentado no nosso capítulo metodológico. Como vemos, 2 professores não nos concederam a resposta em que linha de pesquisa atuam e em quais áreas estão suas pesquisas. Os outros 9 professores mencionaram ou a linha de pesquisa em que atuam no MP ou as temáticas nas quais possuem pesquisas e orientação.

Conforme também apresentamos, o PROFLetras possui apenas duas grandes linhas de pesquisa, a saber: 1) Teorias da linguagem e ensino; 2) Leitura e Produção textual: diversidade social e formação docente. Com isso, percebemos que alguns mencionaram exatamente a linha de pesquisa à qual estão vinculados; enquanto que outros mencionaram as temáticas de interesse para suas pesquisas e orientações, como, por exemplo, o O5, ao escrever “estudos literários” – compreendemos que é uma temática de interesse, tanto pela formação acadêmica (Quadro 12), quanto temática, tendo em vista que não há a linha de pesquisa ‘Estudos literários’ no PROFLetras – o que existe é a possibilidade de pesquisar



nesse contexto a partir de uma das grandes linhas do referido MP. Além do O5, mencionamos os docentes O1, O3 e O6 que também optaram por mencionarem as temáticas preferidas quanto à orientação no PROFLeTRAS, sem mencionar especificamente em quais linhas de pesquisas estão inseridos.

No quadro a seguir, mostramos, como registrado pelos docentes a partir da questão 4/subjetiva do questionário a eles enviado, o quantitativo de cada orientando por docente. Vejamos:

**Quadro 14:** Quantidade de orientandos por orientador

<b>QUANTIDADE DE ORIENTANDOS POR CADA ORIENTADOR</b>	
<b>Docentes</b>	<b>Orientando em números</b>
O1	01
O2	05
O3	05
O4	02
O5	03
O6	05
O7	02
O8	03
O9	01
O10	02
O11	04

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Conforme esse quadro, a quantidade de orientando por cada orientador é similar, não passando de 5, no entanto, como veremos na segunda categoria de análise, tal quantitativo não é adequado por vários fatores que vão além da orientação acadêmica no MP, principalmente pensando no aporte teórico que usamos e que fundamenta nossos estudos: o diálogo e a interação.

Nesse sentido, é salutar apontarmos que os sujeitos orientadores, socialmente situados no contexto do MP e, talvez, parcialmente descritos nesta seção (falamos parcialmente porque quanto à abordagem social bakhtiniana, o sujeito é inacabado, portanto, impossível descrevê-

lo assertiva e categoricamente) são compreendidos em termos de uma interação com a sociedade. Significa dizer, então, que os aspectos aqui apontados corroboram tanto para a constituição dos orientadores, quanto para a constituição do âmbito acadêmico no qual se inserem – no caso, o PROFLetras.

A formação acadêmica desses orientadores, a quantidade de orientandos e as linhas de pesquisa às quais se vinculam, a nosso ver, são elementos fundantes para entendermos o papel social desses sujeitos no âmbito acadêmico. Não há, então, como pensarmos em um orientador (papel social exercido pelo sujeito no contexto da pós-graduação) sem olharmos para sua constituição social, bem como a sua relação com outros sujeitos, como também o seu lugar na sociedade, ou de forma mais restrita, o seu lugar no evento social do qual é integrante, ou seja, o Ser-Evento (BAKHTIN, 1993).

Pensando, então, na concepção de sujeito para o Círculo, esse sujeito se divide em múltiplos e amplos papéis. O papel social que apresentamos é o do sujeito orientador, no âmbito de um MP de uma universidade pública brasileira (que entendemos como uma esfera acadêmica – para usarmos termos bakhtinianos). Chamamos, neste momento, a atenção para o fato de que o sujeito, na interação discursiva, não é apenas coletivo; há que se considerar o lado individual e particular (psiquismo) que compõe (ou precede) o lado coletivo (ideológico). Dito de outra forma: o sujeito orientador (papel social) apresenta uma ideologia (social) e um psiquismo (individual e autônomo) que se entrelaçam na sua composição, em que essa ideologia não existe sem o psiquismo e vice-versa, constituindo o ambiente social e histórico necessário para existir (VOLÓCHINOV, 2018; SOBRAL, 2009).

Diante dessas considerações, observando tais aspectos fundamentais para a compreensão do social, histórico, e situado dos orientadores, pensando nessa relação processual da orientação acadêmica no contexto do MP, passamos agora para a descrição do perfil dos orientandos que constituem o corpo discente do programa e que são o “outro” com quem os orientadores mantêm relação, se constituem, se formam, se fazem, nessa relação interacional, dialógica, ética e responsável.

### **5.2.2 Os orientandos**

Em consonância com nosso primeiro objetivo proposto, reafirmamos que descrever o perfil dos sujeitos sociais envolvidos em nossa pesquisa nos ajudará a entender a relação existente entre um Orientador e um orientado na pós-graduação de um MP. É importante

esclarecermos que a apresentação do perfil dos orientandos, a nosso ver, (in)diretamente está ligada ao Orientador, tendo em vista, por exemplo, as descrições quanto à pesquisa proposta, aos objetivos que serão apresentados, dentre outros fatores que são inerentes à construção dessa relação na pós-graduação. Em outras palavras, descrever o perfil dos orientandos é pensar na relação desses com o Orientador, pois, como já bem afirmaram Alves, Spindola e Bianchetti (2012, p. 144), “[...] trata-se de uma relação entre seres humanos [...]”.

Para tanto, iniciamos a descrição dos sujeitos orientados observando a seguinte caracterização: **O** – Orientador e **o** – orientando. Importante esclarecermos: o ‘o’ (minúsculo) não significa que o orientando está numa posição inferior do ponto de vista do conhecimento. Compreendemos, conforme Alves, Spindola e Bianchetti (2012), que ambos possuem conhecimentos diferentes, mas que, nessa relação, possuem o mesmo objetivo: a busca por mais conhecimento. Socialmente falando, porém, há uma hierarquia que deve ser entendida e, acima de tudo, respeitada: Orientador – orientando. Nesse sentido, o ‘o’ (minúsculo) quer representar esse papel social dos sujeitos envolvidos e não mostrar uma inferiorização. Até porque, a partir da “arquitetônica bakhtiniana” (VOLÓCHINOV, 2018) e demonstrada no capítulo 2 desta dissertação), nas relações do “eu-para-mim”, do “outro-para-mim” e do “eu-para-o-outro” não há espaços para inferiorizações, mas existem espaços para relações nas quais os sujeitos se complementam, interagem, constituem eventos únicos e irrepetíveis e, acima de tudo, dialogam para além de uma conversa entre duas pessoas, no entanto dialogam a partir da presença de uma arena, na qual os enunciados se digladiam com fins de uma construção social pautada em ideologias as mais diversas.

Os orientandos, assim como os Orientadores, são entendidos nesta dissertação e à luz das ideias do Círculo de Bakhtin como agentes cujas relações constituem a sociedade, atrelando-se ao social e ao histórico dos sujeitos (SOBRAL, 2009). O orientando, apesar de uma posição social hierárquica menor, é um ser ativo, responsável, que está em permanente formação, dotado de continuidade e consciência. É um sujeito ativo, responsável pelos discursos proferidos, pelos diálogos juntos ao Orientador, tão ético e consciente quanto aquele que o acompanha e o orienta na trajetória acadêmica, por isso a necessidade de compreendê-lo, assim como feito com o Orientador na seção anterior, atrelando-o a esse outro, já que o seu eu, no contexto acadêmico, se (re)constitui nesse processo de orientação.

Com isso, inicialmente, apresentamos a quantidade de orientandos por orientador. O quantitativo apresentado no Quadro 15 (a seguir) diz respeito aos orientandos que efetivamente responderam aos questionários e com seus respectivos orientadores. Certamente, este Quadro apresentará números diferentes do Quadro 14, no qual os números apresentados

são os ditos pelos orientadores enquanto resposta a uma das indagações do questionário. Chamamos atenção, então, para o fato de que há divergência entre a quantidade de orientados mencionada pelos orientadores e a quantidade de orientandos que responderam ao questionário proposto.

**Quadro 15:** Quantidade de orientandos (por orientador) que responderam ao questionário

<b>ORIENTADOR</b>	<b>ORIENTANDOS (QUANTITATIVO)</b>
O1	1
O2	3
O3	5
O4	1
O5	2
O6	2
O7	2
O8	2
O9	0
O10	2
O11	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Além desses orientandos, que resultam num total de 23 sujeitos, tivemos mais 6 orientandos que responderam ao questionário proposto, no entanto, os orientadores não nos concederam respostas, nem retornos. A voz desses 6 orientandos será apresentada aqui, porém não estarão efetivamente contempladas nas próximas categorias, porque a relação que temos como objeto de pesquisa desta dissertação parte do pressuposto da presença de, no mínimo, dois sujeitos (AMORIM, 2004; SOBRAL, 2009; MARCHEZAN, 2012) e, nesse caso, há a ausência dos orientadores nesse diálogo<sup>47</sup>. Nesse caso, temos um total de 29 sujeitos

<sup>47</sup> Em termos bakhtinianos, até o silêncio pode se configurar como uma forma de diálogo, tendo em vista os aspectos enunciativos que podem fundamentá-lo, pensando uma determinada situação social. Dito de outro modo: a ausência da palavra, oral ou escrita, ou seja, o silêncio pode dizer algo, pode ser carregado de sentidos que precisam do contexto para ser compreendido. Não é nossa intenção de investigação, nesta dissertação, tratarmos da ausência de interação através do discurso que esperamos dos sujeitos pretendidos nesta pesquisa.

orientandos. Chamamos a atenção para o orientador O9 que, apesar de ter respondido ao questionário proposto, seu único orientando não realizou a mesma ação. Assim, apesar de a voz desse orientador também ser ouvida nesta dissertação, limitar-nos-emos a apenas fazê-la ser ouvida, sem analisar a relação Orientador-orientando. Nesse caso, temos um total de 11 orientadores participantes. Por fim, quantitativamente, teremos 10 orientadores e 23 orientandos e seus respectivos diálogos e interações analisados nesta dissertação, com vistas a atingir os objetivos propostos e que apresentamos na “Introdução”.

Conforme questionário apresentado na “Metodologia” e enviado aos discentes do referido MP, na segunda indagação, pedimos o nome completo do orientador e que mencionassem a linha de pesquisa à qual estavam vinculados. Alguns orientandos responderam quanto à linha de pesquisa; outros, não. A partir do levantamento que fizemos, obtivemos os seguintes dados de vinculação à linha de pesquisa, demonstrados no quadro a seguir:

**Quadro 16:** Linhas de pesquisa dos orientandos

<b>LINHAS DE PESQUISA DOS ORIENTANDOS</b> (que tiveram orientadores como participantes na pesquisa)
➤ Leitura e Produção de Textos – 2
➤ Teorias da Linguagem e Ensino – 10
➤ Formação de leitores – 1
➤ Linguagens – 1
➤ Linguagens e Letramentos – 1

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

No Quadro 16, apresentamos as linhas de pesquisa dos orientandos que terão suas respostas para fins de análise nesta dissertação, que são os orientandos que tiveram, também, a participação ativa dos seus orientadores ao responderem ao questionário proposto. Significa dizer que os 6 orientandos que responderam, mas que seus orientadores não participaram da pesquisa, não estão presentes nos resultados do referido quadro.

---

Certamente, essa ausência de resposta, ou seja, esse silêncio, ou talvez esse “não” à pesquisa que propomos, merece um olhar analítico e dialógico que ficará para outro momento.

A partir dos dados do Quadro 16, chamamos a atenção para o fato de que, para 3 dos orientandos em questão, a linha de pesquisa à qual pertencem ainda não está devidamente esclarecida. Isso acontece, provavelmente, pelo ingresso recente ao referido programa de pós-graduação (ano de 2019), tendo em vista, como bem apresentamos em 4.3, no PROFLetras existem apenas duas linhas de pesquisa, a saber: 1) Teorias da Linguagem e Ensino; 2) Leitura e Produção Textual: diversidade social e formação docente. Ou seja: dos 15 orientandos que responderam quanto à linha de pesquisa na qual estão atuando, apenas 12 souberam definir, conforme regimento do próprio programa nacional do PROFLetras, a linha de pesquisa na qual atuam.

Pensamos que na formação docente as bases teóricas que venham fundamentar a aula ministrada por este ou aquele docente se fazem necessárias, além de esclarecidas, para o docente. À luz de um MP, que versa sobre a formação técnica de professores atuantes na educação básica, não responder à qual linha de pesquisa está vinculado, bem como não saber esclarecidamente à qual linha se vincula, é preocupante, tendo em vista que uma das ações do PROFLetras é “o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental” e, acreditamos que essa qualidade passa por um conhecimento teórico e metodológico bem construído a partir do aprofundamento da linha teórica de pesquisa e estudo escolhida durante a formação acadêmica. “Linguagens e Letramentos”, por fim, é a única área de concentração do PROFLetras, à qual estão vinculadas as duas linhas de pesquisas apresentadas anteriormente.

Essa situação por nós apresentada no contexto de um MP já foi apontada, mas no contexto de um mestrado acadêmico por Viana e Veiga (2010), conforme apresentamos no capítulo 3 desta dissertação. Essas autoras, a partir dos discursos de Orientadores, apontam alguns problemas no processo de orientação acadêmica, sendo um deles atrelado ao aspecto teórico-metodológico da pesquisa. No contexto do MP, parece-nos que esse problema também se mostra presente a partir do desconhecimento da linha de pesquisa à qual o orientando está vinculado, bem como o projeto de pesquisa. Para essas autoras, a falta de conhecimento teórico consistente é um fato que dificulta o processo de orientação. Esse pensamento é corroborado, também, por Alves; Espindola e Bianchetti (2012) e por Viana (2008) sempre no contexto da pós-graduação acadêmica e que, constatamos, também acontece na pós-graduação no contexto de um MP.

A ausência de familiaridade quanto à linha de pesquisa à qual se vincula e à qual pertence o projeto de pesquisa, elaborado após a aprovação no exame nacional, pode ser justificada porque não há critérios de seleção definidos junto ao edital, no sentido de o

candidato apontar uma linha de pesquisa e desenvolver um projeto a ela vinculado, tendo, assim, que pesquisar e se aprofundar quanto à linha de pesquisa pretendida. Não que isso seja determinante e imutável, porque, como sabemos, há casos de mudança e remanejamento de orientandos no PPG logo após a aprovação na seleção. No entanto, queremos dizer que, pelo fato de o processo seletivo do MP ser em nível nacional, parece não haver uma rigorosidade quanto a aspectos teóricos, metodológicos e conceituais para se ingressar no referido mestrado. Fator esse que, a nosso ver, possivelmente fundamenta a suposta ausência de conhecimento, já no contexto do MP, da linha de pesquisa à qual esteja vinculado.

Vejam, a partir de agora, o que esses sujeitos, orientandos, estão pesquisando no referido MP. Consideramos importante esse conhecimento da pesquisa, tendo em vista, como já esclarecemos, a aplicabilidade que, por excelência, deve compor tais objetos de investigação. Em outras palavras, o que se investiga no PROFLetras deve estar atrelado à práxis docente de cada aluno, que noutra esfera da atividade humana, é docente da/na educação básica. Além disso, à luz da abordagem teórica que adotamos, por meio da apresentação dos objetivos gerais das pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos orientandos (sujeitos sociais de nossa pesquisa), ouviremos o que esses sujeitos nos falam quanto às ações desenvolvidas no contexto do referido MP. Vamos ao Quadro 17:

**Quadro 17:** Objetivos Gerais das pesquisas dos orientandos junto ao PROFLetras

<b>ORIENTANDO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
<b>o1 – O1</b>	Compreender o lugar das Metodologias Ativas para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Básico a fim de construir um caderno de práticas pedagógicas com propostas de atividades de Língua Portuguesa embasadas nas Metodologias Ativas.
<b>o1 – O2</b>	Discutir o processo de letramento e leitura entre os professores do ensino fundamental objetivando uma possível melhoria deste entre os alunos.
<b>o2 – O2</b>	Analisar de que forma a força argumentativa se constrói pelo uso das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda.
<b>o3 – O2</b>	Reconhecer o advérbio como termo variável, identificando o valor semântico adquirido mediante usos nos mais diversos enunciados.
<b>o1 – O3</b>	Compreender, com base em posicionamentos dos alunos e vivência em eventos de leitura, como a Semiótica Discursiva

	pode contribuir para a leitura de textos literários, com o fito de apresentar uma proposta de intervenção didática como mais uma estratégia de leitura produtiva além das que já existem.
<b>o2 – O3</b>	Analisar as contribuições do Clube de Leitura para despertar o interesse e o entusiasmo dos alunos pela leitura, bem como a melhoria do desempenho do leitor de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tomando como lugar de atribuição de sentidos o conto popular com o fim de produzir material técnico pedagógico.
<b>o3 – O3</b>	Analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições que esse estudo planejado pode oferecer ao trabalho com operadores argumentativos.
<b>o4 – O3</b>	Analisar as contribuições dadas pelo manual do professor para o ensino da textualidade, a fim de elaborar um guia para o trabalho com a textualidade.
<b>o5 – O3</b>	Evidenciar como a avaliação, utilizada como processo orientador e regulador da aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras relacionadas às do SAEB em alunos do 9º ano de uma Escola Municipal de Umari – Ceará para a proposição de um material técnico orientador da avaliação de habilidades de leitura.
<b>o1 – O4</b>	Desenvolver estratégias metodológicas que auxiliem os professores no ensino da produção de textos argumentativos nos anos finais do Ensino fundamental.
<b>o1 – O5</b>	Discutir a representatividade da voz e da visão feminina na poesia contemporânea cearense.
<b>o2 – O5</b>	Trabalhar a leitura de crônicas de humor com aluno do 6º Ano a fim de desenvolver o letramento literário.
<b>o1 – O6</b>	Compreender de que forma o trabalho com a Literatura Cearense de autoria feminina na sala de aula pode suscitar as discussões acerca da representatividade da mulher e de seus espaços de atuação na Literatura na intenção de construir um material de intervenção didática.
<b>o2 – O6</b>	Compreender como o gênero de ficção científica pode contribuir para desenvolver o hábito leitor nos alunos do 9º ano a fim de propor uma intervenção didática.



<b>o1 – O7</b>	Apresentar estratégias favoráveis à estimulação da leitura com contação de histórias, mostrando as vantagens desse uso para os professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental II.
<b>o2 – O7</b>	Apresentar o gênero textual fábula como instrumento para minimizar as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I, contribuindo para a formação do leitor literário.
<b>o1 – O8</b>	Propor intervenções didático-pedagógicas para o material intitulado “Juazeiro do Norte: Cidade da Gente” adotado no EFI da rede municipal de ensino, com ênfase no gênero memórias literárias populares sobre o Padre Cícero e de fatos de Juazeiro a ele alusivos.
<b>o2 – O8</b>	Desenvolver estratégias de potencialização da formação leitora de professores no Ensino Fundamental II.
<b>o1 – O10</b>	Analisar a BNCC partindo dos estudos sobre gêneros textuais digitais a fim de propor oficinas com base no que a BNCC traz ou em suas lacunas quanto a esse assunto.
<b>o2 – O10</b>	Analisar como o gênero HQ está disposto na nova BNCC e como os docentes podem utilizá-lo pedagogicamente para o ensino da leitura no Ensino Fundamental.
<b>o1 – O11</b>	Analisar e descrever como se dá o processo de ensino e aprendizagem na proposição de atividades que colaborem para a melhoria da proficiência em leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Gilberto Leite Aquino, em Barro - CE.
<b>o2 – O11</b>	Analisar como o livro didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II aborda o trabalho com leitura e compreensão de textos do gênero argumentativo com ênfase na produção de inferências (informações implícitas) na relação texto-leitor-autor.
<b>o3 – O11</b>	Retextualização de causos do gênero oral para o escrito.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Inicialmente, é importante esclarecermos que não é nosso objetivo apresentar uma análise exaustiva dos objetivos gerais que fundamentam as pesquisas desenvolvidas no contexto do PROFLetras, que é nossa esfera social em análise nesta dissertação. Também foge de nossa proposta refletirmos sobre os usos adequados dos verbos, se os objetivos estão

bem construídos para uma pesquisa em nível de pós-graduação, afinal de contas, se assim procedêssemos, estaríamos indo contrariamente à teoria bakhtiniana, porque os sujeitos sociais autores das pesquisas aqui apresentadas não estariam tendo vozes para dialogar, nessa arena de vozes tão necessária para a compreensão e o entendimento de situações que envolvem sujeitos socialmente situados. Nesse viés, Praça (2015) apresenta um excelente texto no qual propõe, a partir de uma pesquisa de cunho exploratório e de análise qualitativa, subsídios para estudantes/pesquisadores quanto ao entendimento concernente à estruturação e à abordagem de metodologias diversas em pesquisas desenvolvidas em solo brasileiro. E concordamos com essa autora para quem, independente do nível, as dificuldades existem quanto ao domínio de metodologias as mais diversas para o desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Essa dificuldade apontada por Praça (2015) em estudantes universitários de contexto acadêmico é vista no contexto do MP, quando, por exemplo, o3 do O11, quando indagado sobre o objetivo geral de sua pesquisa, não expõe um objetivo geral necessário à luz de uma abordagem metodológica já definida. À luz da teoria bakhtiniana, para além de problemas de cunho metodológico que tal enunciado apresenta (no caso, objetivo geral), entendemos que essa construção (tida aqui para além de aspectos sintático-semânticos), neste momento social e histórico, se mostra necessitada de uma inserção no contexto de pesquisa no qual se insere, considerando que, nessa esfera da atividade humana e acadêmico-profissional, um objetivo de pesquisa deve estar traçado, definido e esclarecido para os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Volóchinov (2018), como apresentamos em 2.1.2, nos esclarece que a situação social mais próxima bem como o meio social mais amplo são determinantes para a definição da estrutura do enunciado. Em miúdos: a situação social mais próxima é a orientação acadêmica no MP e (mas não apenas) o meio social mais amplo é a universidade na qual temos o MP. Com isso essa situação social e esse meio social mais amplo exigem uma estrutura sintático-semântica definida (nesse caso, a forma típica da língua usada na construção das formulações de objetivos gerais deve, observando o contexto social, ser considerada) para que, assim, a interação discursiva possa, entre os interlocutores, acontecer de forma exitosa por meio do “enunciado concreto”. Para usarmos termos bakhtinianos, considerando o contexto social, nesse caso, o “tema” foi afetado, tendo em vista que o “significado” não condiz com a realidade social e histórica imediata.

Continuando, do ponto de vista técnico, Araújo, Pimenta e Costa (2015) apontam a necessidade da construção de um projeto de pesquisa para que a pesquisa seja realizada com

propriedade e organização. Esses autores, didaticamente, mostram que as dificuldades de um pesquisador iniciante podem ser minimizadas a partir da experiência de se construir um projeto de pesquisa. Com isso, concordamos com tais autores e a partir da apresentação dos objetivos gerais das pesquisas desenvolvidas no MP, defendemos a ideia de que, se na seleção houvesse a necessidade da elaboração e defesa de um projeto de pesquisa, mesmo que de forma inicial, algumas lacunas provavelmente não estariam sendo percebidas na elaboração dos objetivos aqui apresentados.

Um projeto de pesquisa, conforme Araújo, Pimenta e Costa (2015), pressupõe a capacidade de pensar e de apontar/delimitar o objeto sobre o qual o pesquisador deterá sua investigação, seja ela de cunho teórico e/ou aplicado. Para tal, ainda conforme esses autores, a escolha do tema é de fundamental importância – e, no âmbito do MP, esse tema deve estar atrelado às questões práticas e cotidianas da sala de aula. Nesse sentido, após a determinação do tema, há a necessidade de se delimitar o objetivo geral e os objetivos específicos: aquele dialogando com a questão norteadora do trabalho proposto; estes contribuindo para o alcance do objetivo geral, possuindo, assim, um caráter concreto (ARAÚJO; PIMENTA; COSTA, 2015).

Quanto aos objetivos gerais, os verbos que mais aparecem são “compreender” (4 ocorrências); “analisar” (8 ocorrências); “desenvolver” (2 ocorrências); “apresentar” (2 ocorrências); e, apenas com 1 ocorrência, temos: “evidenciar”; “discutir”; “trabalhar” e “propor”. Luiz (2009) citando Motta-Roth e Rabuske (2010) afirma que os verbos podem ser usados em quatro situações: verbos de citação; verbos de atividade experimental ou do mundo real; verbos de atividade discursiva ou cognitiva. Sob essa égide, percebemos, quanto aos objetivos gerais, que predomina o uso de verbos de atividade experimental ou do mundo real, dialogando com a proposta do referido MP: de propor uma intervenção na aula de língua portuguesa da educação básica. O fato de predominar esse tipo de verbo, como é percebido no Quadro 17, não significa que não há verbos que fogem de qualquer atividade experimental ou do mundo real, quando, por exemplo, observamos o uso do verbo “evidenciar” como norteador para um objetivo geral.

Apesar de estarmos diante de frase e/ou textos gramaticalmente falando, no contexto acadêmico, há uma necessidade de, a partir de determinadas formas tipicamente linguísticas, os objetivos de uma pesquisa serem construídos. No entanto, para além dessas formas linguísticas, agora entendendo dialogicamente esses enunciados concretos e reais, que são unidades que dizem além do que os aspectos gramaticais e textuais falam, percebemos que os sujeitos sociais envolvidos na construção desses enunciados (os orientandos) compreendem o

porquê, o objetivo e a função de pertenceram, como estudantes, ao referido PPG – no caso em questão, o PROFLetras.

Além disso, a partir dos dizeres bakhtinianos, um enunciado para que ocorra/surja/se mostre precisa de um enunciador e um enunciatário (SOBRAL, 2009) e vemos que tais objetivos, tidos aqui como enunciados, foram construídos a partir dessa relação orientador-orientando, provando o conceito bakhtiniano de que um enunciado surge de um sujeito e vai para outro e vice-versa, dotado de intenções, pautado numa situação social e histórica situada e sendo influenciado(s) pelo(s) interlocutor(es) envolvidos no processo.

Esses interlocutores, orientador e orientando, atrelados a uma relação social específica, são elementos essenciais para a construção desses enunciados, que, conforme o Círculo, entendemos como “enunciados concretos”, justamente pela presença desses elementos constituintes (BRAIT; MELO, 2013; SOBRAL, 2009). Diante desses fatos, passemos agora para uma reflexão (também sucinta, mas pontual) de mais “enunciados concretos”, agora representados pela forma linguística de ‘objetivos específicos’.

Em um primeiro plano, os objetivos específicos mostram<sup>48</sup>, conforme apontado por Lakatos e Marconi (1995) e Araújo, Pimenta e Costa (2015), a intenção de alcançar o objetivo geral proposto por cada orientando (Quadro 14). Em outros termos, significativamente, os objetivos específicos tendem a se mostrar mais práticos. Tal assertiva pode ser comprovada pela presença dos verbos “elaborar” (10 ocorrências); “construir” (4 ocorrências); “produzir” (4 ocorrências). Outros verbos como “identificar” (10 ocorrências); “discutir” (7 ocorrências); “mapear” (4 ocorrências); “realizar” (4 ocorrências); “verificar” (3 ocorrências); “compreender” (3 ocorrências); “analisar” (3 ocorrências); “descrever” (4 ocorrências); e em 1 ocorrência temos os seguintes verbos: “comparar”; “repensar”, “desenvolver”; “confrontar”; “utilizar”; “levantar”; “conhecer”; “selecionar”; “delimitar”; “investigar”; “refletir” e “fazer”.

De forma predominante, os objetivos iniciados com o verbo “elaborar” e “construir”, por exemplo, são os objetivos que aparecem na última colocação depois dos demais, como forma de a pesquisa ser concluída com a propositura de alguma ação, que, em sua grande maioria, é a criação de um Caderno Pedagógico que visa auxiliar o professor quanto aos problemas existentes em sala de aula. A título de exemplo, pesquisas como a de Capanema (2013) e Leonardo (2016) mostram a importância desse caderno como uma solução aplicável no contexto educacional – muito embora essas autoras não dissertaram no contexto do

---

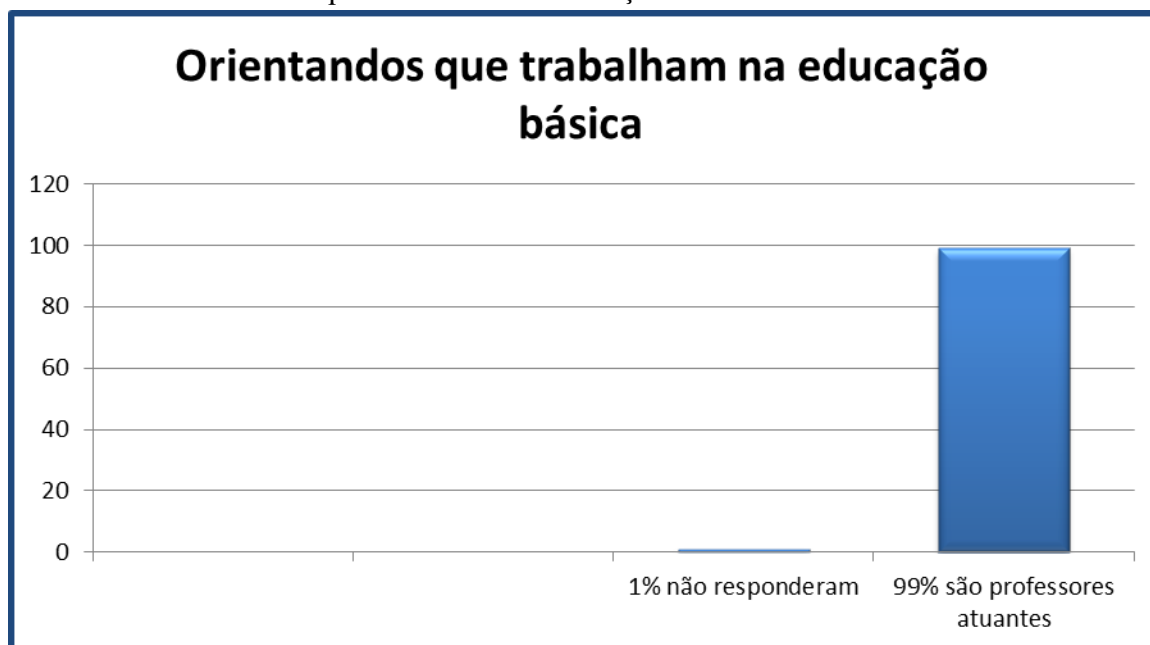
<sup>48</sup> Por uma questão de organização, inserimos os “objetivos específicos”, num quadro na seção “Apêndice – Apêndice 1” por entendermos que, devido à extensão, seria um tanto quanto desnecessário mostra-los na íntegra nesta parte da dissertação.

mestrado profissional, mas apresentaram soluções didático-pedagógicas, além de trazerem reflexões sobre o Caderno Pedagógico, entendido, no contexto dessa dissertação, como um material capaz de auxiliar o professor nas atividades pedagógicas, no contexto da sala de aula, fundamentado em uma elaboração teórica com a possibilidade de aplicabilidade. É um gênero do discurso (BAKHTIN, 2016) que, certamente, será estudado e analisado em um trabalho no futuro.

É perceptível, como já sinalizamos, que para alcançar os objetivos da pesquisa, o sujeito orientando, além da orientação por intermédio do orientador, através de uma interação discursiva, deve ter um compromisso ético com a pesquisa. Devemos compreender esse ético não como bem apresentado por Paiva (2019) quando trata da ética da pesquisa tão cara nos dias atuais, quando se pensa em pesquisa séria e de responsabilidade. No entanto, para além dessa abordagem de Paiva (2019), afirmamos que o compromisso ético é à luz de um ato responsável, é o que chamamos, nesta dissertação, da “ética bakhtiniana”, oriunda de um ato responsável e responsivo, sobre o qual o sujeito detém total responsabilidade, sendo impossível, inclusive, a presença de um álibi (BAKHTIN, 1993). Não há álibi na pesquisa, porque quanto ao que se quer investigar, a partir dos objetivos propostos, é responsabilidade do orientando, bem como é responsabilidade também do orientador que conduzirá essa pesquisa durante os dois anos de mestrado, no nosso caso, de MP. Percebemos, então, o elevado grau de responsabilidade que perpassa todo o processo de orientação, tendo em vista o orientador e o orientando serem sujeitos éticos, pensando em responsabilidade ética e responsividade aos outros sujeitos que têm e terão acesso ao produto final dessa relação, no caso, o gênero acadêmico dissertação de mestrado.

Para Bakhtin (1993), no mundo, os sujeitos são totalmente responsáveis pelos seus atos. No processo de orientação, os sujeitos Orientador e orientando são responsáveis pela concretização dos enunciados que aqui apresentamos, com vistas a alcançar os objetivos propostos, pensando, inclusive, na intenção primeira de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PROFLetras: solucionar (ou tentar solucionar) problemas existentes na educação básica brasileira. Diante dessa responsabilidade, compreendemos que a valoração, ou seja, o avaliar o ato é uma responsabilidade intrínseca ao ato – nesse caso, ao ato responsável de propor objetivos (geral e específicos) para o enfrentamento de problemas nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

Por fim, para finalizarmos esta seção, apresentamos o gráfico 1 a seguir, que mostra o perfil profissional dos docentes que são alunos do referido MP. Analisemos a imagem a seguir:

**Gráfico 1:** Orientandos que trabalham na educação básica

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É importante vermos que o perfil profissional dos alunos do referido MP é condizente com as ações 1 e 2 e os objetivos 1 e 2 do PROFLeTRAS (apresentados no capítulo 4, ponto 4.3) que estão associados às ações de professores do nível fundamental da educação básica, pública e brasileira, ou seja: os alunos do PROFLeTRAS devem ser professores atuantes na educação básica e pública, porque as ações e os objetivos do referido programa de pós-graduação visam à melhora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do nível básico de educação pública, bem como aos avanços quanto às práticas de ensino através de recursos tecnológicos, bem como a minimização da evasão escolar, além de propor práticas exitosas de leitura e escrita a partir de intervenções didáticas desenvolvidas no âmbito do referido mestrado profissional.

Apesar desse dado ser relativamente esperado, é importante esclarecermos que estamos tratando do PROFLeTRAS, porque há mestrados profissionais que permitem que o aluno exerça trabalho remunerado no contexto da educação privada de ensino na educação básica, como, por exemplo, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB), que oferece o curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação

Docente, em uma parceria entre a UNILAB e o IFCE<sup>49</sup>. Esse MP, em seu processo seletivo, exige um projeto de pesquisa e, a depender, o aluno aprovado pode, desde que comprovadamente, tanto trabalhar na rede privada de ensino, quanto ser conculinte do último ano da graduação, desde que também esteja trabalhando (Edital 01/2020 – pontos 4.1 e 4.1.3). Citamos, também, como exemplo de MP que abre o leque de ingressantes para além de profissionais atuantes na educação básica, o Mestrado Profissional em Formação de Professores (MPFP) na UEPB<sup>50</sup> que, conforme edital de seleção 01/2019 para turmas ingressantes no ano de 2020, diz, em 1.1 quanto ao público-alvo, que qualquer sujeito portador do diploma de licenciatura pode se candidatar a uma vaga – não definindo se esse portador de diploma deve ou não estar atuando na educação básica, seja no contexto público ou privado de ensino. Em 1.2.5 do mesmo edital é pedido apenas documento comprobatório de “tempo de serviço na educação básica”, podendo, assim, o candidato estar atuando ou não no setor público e básico de ensino. Esse MP também exige, como etapa de sua seleção, um projeto de pesquisa vinculado a uma de suas linhas de investigação.

Nesse sentido, lembramos que, a partir dos exemplos acima citados, a regra do PROFLetras não se aplica necessariamente a todos os MP atrelados à formação do professor da educação básica. É necessário fazermos esse esclarecimento, porque apesar do PROFLetras ser um mestrado que, também, se atrela à formação do professor da educação básica, no caso o professor de linguagens, apresenta suas próprias diretrizes e, uma delas, conforme imagem apresentada, é ser atuante na educação básica e pública, para fins de apresentar, junto ao programa de PG, uma pesquisa de cunho aplicado.

Diante desse detalhamento dos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa, finalizamos a análise da primeira categoria que propomos, à luz do nosso primeiro objetivo que foi o de “descrever e analisar o perfil acadêmico e social do orientando e do orientador”. Vamos, então, à segunda categoria analítica desta dissertação.

### 5.3 RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO

Neste momento de nossa análise, ressaltamos que nos debruçaremos sobre a parte, digamos, discursiva de nossos dados – aquela que está representada pelos discursos escritos

---

<sup>49</sup> Para maiores informações sobre o último processo seletivo, bem como acesso ao edital desse processo, acessar o sítio do programa por meio do link: <http://ppgef.unilab.edu.br/>.

<sup>50</sup> Para maiores informações sobre o último processo seletivo, bem como acesso ao edital desse processo, acessar o sítio do programa por meio do link: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/editais/>. Edital 2019.

presentes nas respostas às questões dos questionários -, tendo em vista que as respostas subjetivas dadas às questões abertas constitutivas dos nossos questionários serão apresentadas e discutidas. No entanto, destacamos, como mostramos no capítulo 5, “O caminhar metodológico”, que, quando oportuno, usaremos aspectos quantitativos para auxiliar-nos nas exposições das respostas e análises apresentadas (FURLAN, 2017; PAIVA, 2019)

Parece-nos salutar evocar um conceito caro à teoria bakhtiniana, como forma de preâmbulo para que venhamos iniciar essa categoria: a arquitetônica bakhtiniana (ponto 1 do capítulo 2 desta dissertação). É nesta categoria que essa relação ganha visibilidade, tendo em vista que o que estamos analisando (e defendendo talvez!) nesta dissertação é que a relação entre orientando e orientador é, por excelência, dialógica, pautada em atos éticos e responsáveis – atos no sentido de discurso, de ação, de qualquer manifestação social e irrepitível. Então, o “eu-para-mim”, o “outro-para-mim” e o “eu-para-o-outro” são elementos fundantes na relação Orientador e orientando, afinal, o orientando se faz por meio do seu Orientador (e suas orientações) e, o Orientador, por sua vez, se reconstrói a cada nova orientação. Em síntese: a orientação na pós-graduação é um ato responsável.

É bom lembrar, ainda, que, para Bakhtin (1993), esses pontos fundamentais constituem o mundo real, pautado no ato realizado de maneira responsável e responsiva. Como já afirmamos no capítulo 2, esses momentos são centrais e volitivo-emocionais: o eu, o outro, o eu para o outro. E, pensando nessas emoções, acompanhadas de responsabilidade e responsividade, olharemos para as dificuldades, para os limites e para os aspectos positivos apontados nas relações encontradas no contexto da PG profissional.

Sobral (2009), analisando os dizeres bakhtinianos em PFA, nos relembra que para o autor russo, o eu deve sair de si para se aproximar do outro e vice-versa, no entanto, tais saídas devem sempre ser seguidas de uma “volta a si”, porque “aquele que se põe no lugar do outro e não volta ao lugar que lhe pertence é infiel a si e ao outro!” (SOBRAL, 2009, p. 30). No processo de orientação, compreendemos que o aluno deve se colocar no lugar do professor, como (e parece que principalmente) também o Orientador deve se colocar no lugar do orientando. No entanto, cada qual deve, a seguir, retornar ao seu lugar de origem na relação para que o processo não seja prejudicado, afinal, os sujeitos sociais ocupam determinados lugares na sociedade que, na relação de interação devem ser considerados e jamais esquecidos – até nesse aspecto, a arquitetônica bakhtiniana nos ajuda – e não estamos



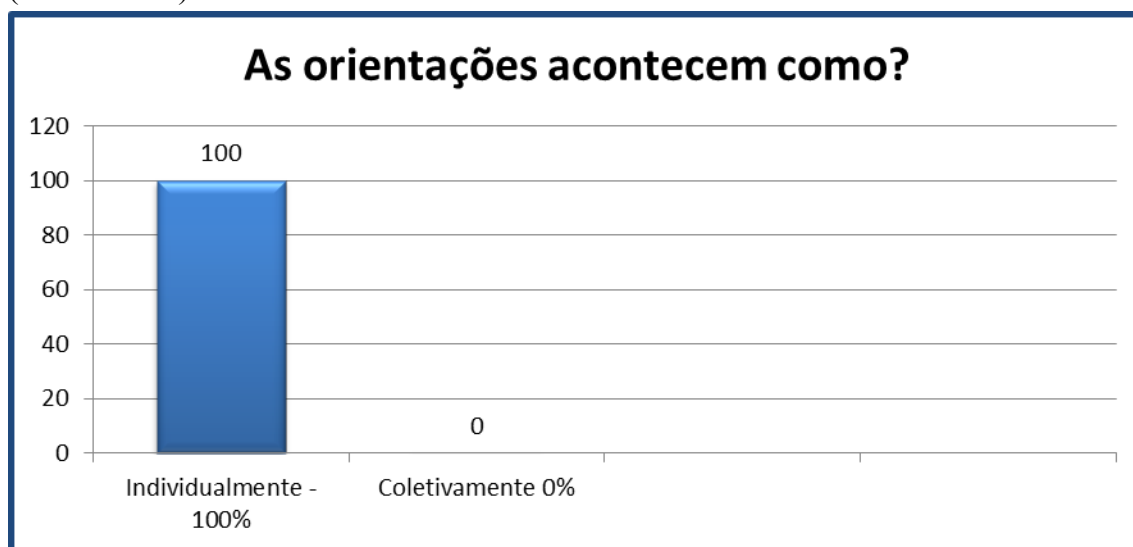
falando neste momento de “relações de poder” (FOUCAULT, 2001; FERREIRINHA; RAITZ, 2010).<sup>51</sup>

Diante dessas considerações, vejamos a relação de orientação na visão dos Orientadores e dos orientandos a partir de questões que constituem os questionários já apresentados no capítulo 4 desta dissertação.

### 5.3.1 A orientação no discurso dos Orientadores

Para compreendermos a relação entre Orientador e orientando, inicialmente perguntamos aos docentes como as orientações aconteciam: se de forma individual e/ou coletiva. Considerando os sujeitos participantes desta análise, a resposta foi a que se vê a seguir:

**Gráfico 2:** Tipos de orientação na PG (PROFLetras)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

<sup>51</sup> Pesquisas como a de Azevedo (2018) nos mostram como acontecem na universidade essas relações que, sob um viés sociológico (não apenas, mas discursivo também), são tidas como de poder, onde um sujeito está acima do outro. Não entraremos, nesta dissertação, nessa seara, porque, afinal de contas, do ponto de vista de Bakhtin e seu Círculo, defendemos que não há essa superioridade, mas pensamos que há uma complementaridade, mesmo que os sujeitos envolvidos no processo de comunicação estejam em lugares diferentes, sociologicamente falando, lugares maiores e/ou menores. Afirmamos também, para esclarecer aos leitores desta dissertação, que tais estudos (relações de poder) emanam dos dizeres de Michel Foucault.

É importante percebermos, conforme esse gráfico, que 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 PG. Nesse sentido, no contexto do MP, 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.

Apreendemos também que nessa orientação individual, ou seja na singularidade do sujeito, 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 numa orientação), torna-se mais central e evidente; portanto, fácil de ser identificado e compreendido. Os sujeitos, então, sem interferência de outros sujeitos (ao menos no primeiro momento), interagem, dialogam, duelam do ponto de vista científico – mas há também os momentos, como apresentamos anteriormente, volitivo-emocionais que são mais fáceis de ser externados quando apenas estão as figuras do Orientador e do orientando.

Para ilustrar, abrimos espaços para os docentes justificarem a orientação, se individual e coletiva.<sup>52</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) já afirmou, quando nos apresentou sua arquitetônica, para quem o ato, que é responsável, deve o outro considerar. Apresentamos, a seguir, a fala de alguns docentes para ilustrar claramente, por meio de justificativas, a escolha pelo tipo individual de orientação.

*Ex1 – O2 - 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. (O5)*

---

<sup>52</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?

Os dados apontam que, para os Orientadores O2, O3 e O5, a orientação individual é adequada porque as diferentes pesquisas (O2), bem como determinadas peculiaridades e individualidades (O3 e O5) de cada pesquisa necessitam de acompanhamento personalizado. 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 Orientados, possivelmente nos leva ao sentido do diálogo face a face que é uma das possibilidades concretas da interação dialógica, não sendo, porém, a única (VOLÓCHINOV, 2018; FARACO, 2009). 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, a análise dos dados nos leva a crer que a figura do Orientador prefere essa relação de orientação mais particular, pelas divergências que a pesquisa pode apontar, sendo, então, mais ‘fácil’ de interagir com vistas ao debate (diálogo) para se chegar a uma conclusão.

Outros Orientadores, para além dessas particularidades teórico-metodológicas (e talvez individuais), sugerem uma orientação mais processual, olhando para o diálogo, para o acompanhamento e para a reflexão, conforme podemos notar os exemplos a seguir:

*Ex4 – O1 - Como só oriento uma mestranda, o melhor é **dialogar** individualmente.*

*Ex5 – O4 - **Acompanha** o aluno e o trabalho mais de perto.*

*Ex6 – O11 - Porque possibilidade melhor **diálogo e reflexão** entre professor e aluno, tendo em vista que muitos alunos do mestrado profissional são professores do ensino básico que já estão distantes do espaço acadêmico e dos discursos científicos há algum tempo.*

Como podemos observar nas falas dos Orientadores O1, O4 e O1, algumas palavras usadas justificam a orientação individual. Nesses trechos, a interação discursiva dos Orientadores, a partir da indagação feita sobre o que justifica a orientação ser individual, nos remete ao *tema* e à *significação* da palavra, conforme apresentamos no capítulo 2. Nossa interação com os Orientadores se deu, como já esclarecemos, através dos questionários on-line e, nesse processo interacional, toda e qualquer palavra serve de expressão de um sujeito em relação a outro sujeito – no caso em questão, do Orientador para com o(s) orientando(s). Para Volóchinov (2018), a palavra é o elo do eu para o outro, do outro para o eu; é o território

comum de existência entre os interlocutores; e é produzida à luz de uma responsabilidade ética, num contexto social e histórico.

É importante, então, atentarmos para o fato de que o Orientador opta por uma orientação individual, porque considera que o orientando precisa ser entendido a partir de todas as individualidades que circundam esse outro, além das particularidades que envolvem as pesquisas desse(s) outro(s). As palavras que destacamos nas falas dos Orientadores, para além da *significação* que apresentam, nos mostram o *tema* que as constituem, porque carregam em si os sentidos contidos nessas orientações, porque, como mostramos no capítulo 2, o *tema* é totalmente dependente do sujeito.

“Diálogo”, “Individuais”, “Sujeitos”, “Tempo”, “Peculiaridades”, “Inquietações”, “Acompanha” e “Reflexão” são elementos discursivos que, para além de uma *significação*, apresentam sentidos que destacam o protagonismo dos sujeitos sociais envolvidos na relação existente entre o Orientador e o orientando. Para nós, à luz de Volóchinov (2018), o *tema* depende dos sujeitos constituintes da situação de comunicação vivenciada, sendo, assim, único e irrepitível. Na composição do *tema*, não temos apenas a presença de elementos linguísticos e estáveis, mas temos também a presença de elementos extraverbais, que compõem a situação de produção, recepção, circulação e uso no processo de comunicação, que no contexto dos Orientadores podem ser entendidos como a disposição em orientar, a disponibilidade de tempo e interesse na pesquisa que está sendo desenvolvida, demonstração do querer em acompanhar o orientando na condução da pesquisa proposta para a educação básica.

É importante também apontarmos que as falas dos Orientadores, na visão deles, pautam a orientação individual que, do ponto de vista dialógico, encontra fundamento nos dizeres de Volóchinov (2018), quando se pensa numa relação para além de um mero diálogo face a face. Não podemos, contudo, à luz da ADD, 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.

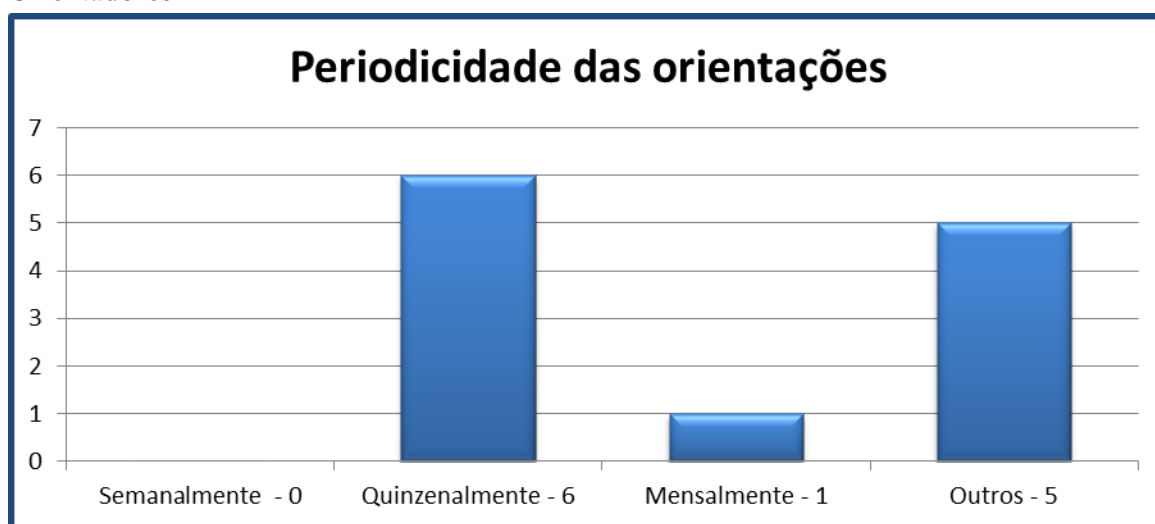
Lembramos, neste momento, das palavras de Freire (2019) quando diz que os homens se educam em comunhão. Nesse viés, Bakhtin (2013), ao tratar do homem em seu aspecto social, defende a ideia de que a vida autêntica e real do indivíduo só é possível e acessível por meio do diálogo. Volóchinov (2018) reverbera a ideia do dialogismo, através da palavra verboideológica, mostrando que essas palavras podem comungar e se digladiarem, num diálogo constante e irrepitível. É, então, nessa esteira que pensamos que uma orientação coletiva corrobora/contribui para uma relação de aprendizagem mútua, conjunta, social

pautada na alteridade (BAKHTIN, 2013; FREIRE, 2019) necessária ao ser enquanto socialmente constituído (PIRES, 2002). 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.

Com isso, percebemos que o modelo americano de universidade é nítido nesse cronotopo (BAKHTIN, 2013) no qual os orientadores e seus respectivos orientandos se encontram. Apesar de o referido PPG ser relativamente novo no campus universitário em questão, percebemos o quanto se busca atender aos interesses imediatos do Estado (TEIXEIRA, 1964) tendo em vista que o PROFLetras é um programa em rede, que apresenta objetivos práticos e utilitários no contexto da educação básica brasileira.

Para além dessa questão, indagamos aos professores orientadores sobre a periodicidade dessas orientações (Questão 3 do questionário): se semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e outros. As respostas foram as seguintes:

**Gráfico 3:** Periodicidade das orientações pelos Orientadores



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Como podemos observar no Gráfico 3, provavelmente por questões de tempo (e fatores exteriores não revelados), as orientações não acontecem semanalmente. Como discutimos em 5.2, quando apresentamos os sujeitos orientandos, 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, como apresentamos em 4.2). Nesse contexto, então, os dados nos levam a pensar que a orientação ocorrer quinzenalmente é confortável para o orientador e para o orientando.

É importante refletirmos, a partir de pesquisas já realizadas, a exemplo de Viana e Veiga (2010), no contexto de mestrados acadêmicos, que um dos entraves foi a orientação esporádica e não periódica (na visão das autoras, semanalmente). À luz dos ditos dos Orientadores no contexto do MP (PROFLetras), a orientação a cada quinze dias é a mais viável; no entanto, podemos pensar num retrocesso caso haja uma pouca continuidade, ou seja, essa relação entre esses sujeitos é (e deve ser) processual, de forma contínua, principalmente entendendo esses momentos como eventos; e o Ser, conforme os ditos de Bakhtin (1993), faz parte de eventos irrepetíveis – trazendo para nosso contexto de análise, cada orientação é um evento que não se repete, ou seja, que não acontece da mesma forma sempre; por isso, a necessidade de uma continuidade nessa relação, nesse processo.

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.

Esses Orientadores que preferiram silenciar trazem à tona uma voz que ecoa e que precisa ser ouvida: a do silêncio, que se coaduna para o/com o dialogismo que estamos apresentando nessa relação entre o Orientador e o orientando. Em Bakhtin, o silêncio é pensado a partir de um contexto social do qual ele emerge, não é pensado a partir daquilo que nunca foi dito, nem subentendido e que não se consegue dizer (AMORIM, 2002). Com isso, essas vozes silenciadas quanto às justificativas que esperávamos para compreendermos essa periodicidade de encontros na relação entre os sujeitos pesquisados nos leva a pensar que os encontros ocorrem quinzenalmente apenas e tão somente por uma questão de decisão entre os sujeitos envolvidos na relação em estudo.

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.*

*Ex 8 – O5 - Há variações. Algumas acontecem quinzenalmente, outras mensalmente.*

*Ex9 – O6 - Varia. Começamos semanalmente, depois partimos para quinzenalmente e, pro 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.*

Ao refletir sobre estes dados, voltamos, neste momento, para a arquitetura bakhtiniana. Para o autor russo, o eu se constrói, se coloca, age e reage a partir do outro. Nos discursos relatados nos Exs. 7 a 11, 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 adequam às orientações dos seus respectivos Orientadores e vice-versa. Em outros ditos: os sujeitos sociais se adequam um à realidade do outro. Essa relação de troca, de partilha, de adequação e de flexibilidade, é o fundamento da arquitetura bakhtiniana e que, 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; PIRES, 2002) 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 e pela linguagem, em especial a verbal, fundamentada na palavra verboideológica (VOLÓCHINOV, 2018).

Vejamos como se constrói essa relação de alteridade na orientação: o orientador define a orientação a partir da realidade do orientando. O orientando, por sua vez, se adequa às determinações do docente orientador que, pautadas na realidade do discente, constroem uma orientação dialógica. À luz do dialogismo bakhtiniano, pensado na relação de orientação, esse dialogismo constitutivo entre Orientador-orientando pauta-se na alternância discursiva (e também de atos responsáveis e responsivos) dos sujeitos envolvidos, abrangendo contextos que, como vemos pelas falas dos Orientadores, vão além do contexto da orientação.

Lembramos que esse “além do contexto da orientação” se justifica pelos orientandos pertencerem, ao menos geograficamente falando, a espaços além daquele no qual o PROFLetras se insere.

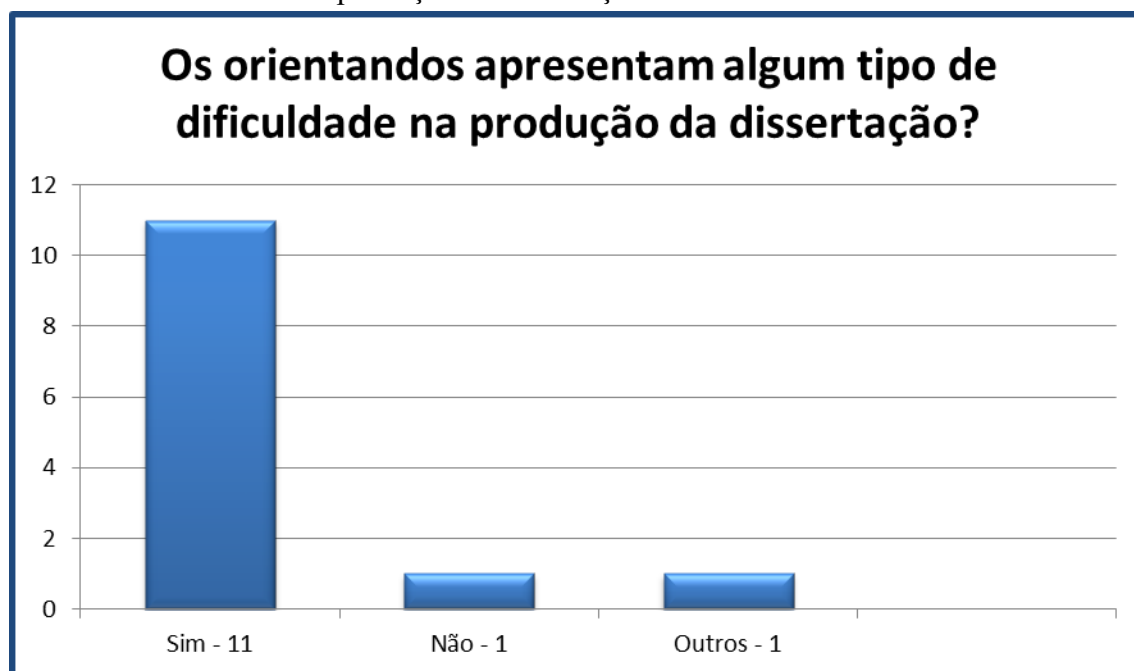
Observamos também que o Orientador, nessa relação do eu-para-o-outro, adequa-se às particularidades dos orientandos<sup>53</sup>, porque, pensando no sucesso dessa relação, como já apontado em levantamento feito por Silveira et. al (2019), no contexto da pós-graduação em educação, existe uma necessidade (que defendemos também para o contexto do MP), por parte dos Orientadores, de aliviar as tensões que podem surgir nessa relação, que, em nosso contexto de análise, são de docentes da educação básica que, há algum tempo (em sua grande maioria) já deixaram o contexto acadêmico e que, com o ingresso no mestrado profissional, retornam e precisam, pensando na ideia de processo, de um tempo (lembramos, neste momento, o conceito de exotopia bakhtiniano).

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’), “Quais seriam essas dificuldades?”. Os dados, a partir dos discursos relatados pelos Orientados, são os seguintes:

---

<sup>53</sup> É o que, reiteradamente, defendemos nesta dissertação, muito embora, ainda na atualidade, nem sempre isso acontece – não queremos, então, romantizar essa relação, mas, (in)diretamente, sugerir melhoramentos – se possível.



**Gráfico 4:** Dificuldade na produção da dissertação na visão dos orientadores

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

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 do Gráfico 4<sup>54</sup>) e às dificuldades por eles apresentadas a partir do levantamento que fizemos dos dados:

#### ❖ “Sim”

##### **1ª 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.*

##### **2ª Dificuldade:** (ausência de) Familiaridade com o gênero acadêmico

<sup>54</sup> Neste momento, é importante esclarecermos ao leitor de nossa dissertação que, pensando em preservar algumas particularidades do discurso, usaremos as reticências dentro dos colchetes “[...]” como forma de ocultar partes que são, por assim dizer, bem pessoais/particulares dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa. Mesmo diante dessa decisão, transcreveremos os discursos de modo a não prejudicar o sentido inicial pretendido. Como estamos trabalhando com sujeitos sociais, o eu (pesquisador autor desta dissertação) colocar-se-á no lugar do outro (sujeitos envolvidos nesta pesquisa) e, assim, ocultará informações, a nosso ver, pessoais.

*Ex13 – O6- Os alunos vêm 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.*

### **3ª 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.*

### **4ª 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, [...].*

### **5ª 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 delinearem 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 dos dados e desses discursos relatados dos Orientadores, que a relação existe desses com seus respectivos orientandos é permeada de desafios a serem sempre enfrentados por ambos os sujeitos envolvidos no processo.

A distância geográfica (1ª dificuldade) é uma barreira, porque como relatado pelo O1, devido a esse fator, a orientação acontece apenas por duas vezes no mês – diferenciando, inclusive da periodicidade já apresentada de ser quinzenalmente. Como relatado, é importante destacar que é a orientadora que se desloca até à casa do orientando – e tal fato nos faz pensar que essa relação é, conforme a arquitetônica bakhtiniana, constituída de relação eu-tu, não num contexto de poder, mas num contexto de ser possível o eu se colocar no lugar do tu –

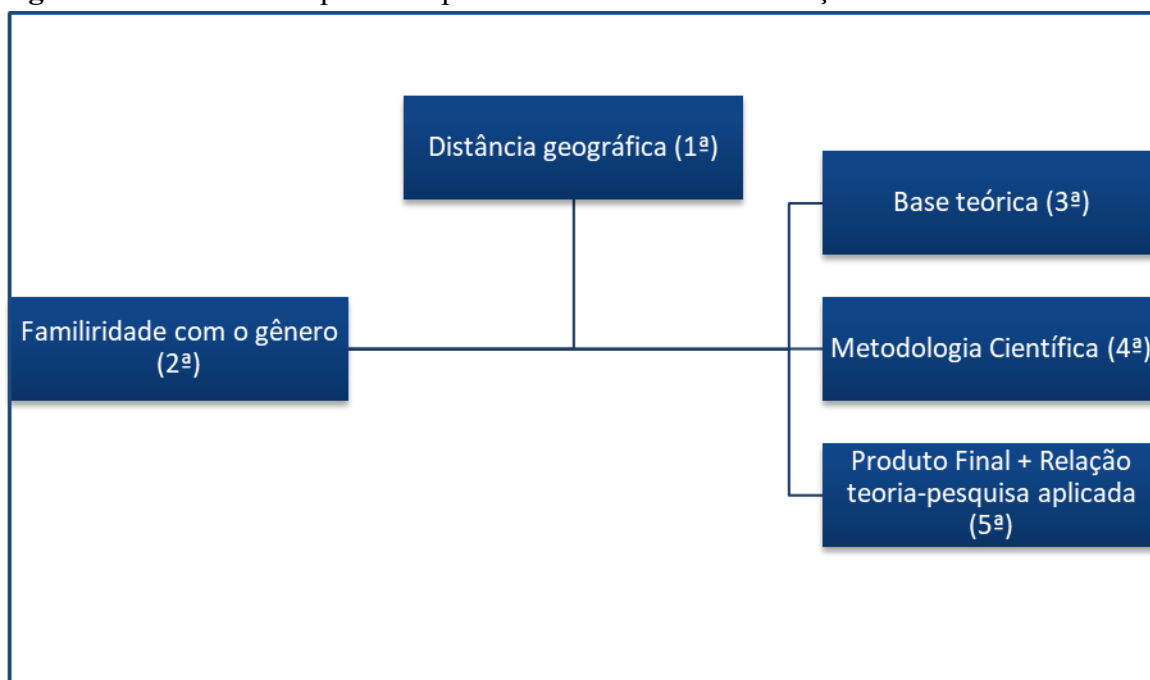
novamente, vemos um aspecto que pauta a ideia da relação entre esses sujeitos ser uma relação de alteridade.

O O6 aponta, por sua vez, a ausência de familiaridade dos orientandos com gêneros acadêmicos, tendo em vista a matriz 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 que, conforme os dados apontam, também é percebida no contexto de um MP. É importante lembrarmos neste momento que para ingressar no PROFLetras não há a necessidade da criação de um projeto de pesquisa, bem como de sua defesa por meio de uma arguição – e já destacamos esse ponto, conforme sinalização dos dados iniciais, nos primeiros momentos deste capítulo.

Os conhecimentos atrelados às bases teóricas (3ª dificuldade), bem como à metodologia científica (4ª 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, 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 MP (PROFLetras) serem concentradas em determinados dias da semana, considerando a realidade na qual os estudantes se encontram, segundo 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 5ª dificuldade, apontada pelo O11, que diz respeito ao produto final do MP, 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 MP. Neste momento, pensamos que essa dificuldade seja a mais preocupante de todas, porque é a única capaz de contribuir com a não concretização e efetivação das ações para o PROFLetras (ponto 4.3 desta dissertação) que visam ao aumento da qualidade do ensino dos alunos em nível fundamental, como também o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência de letramentos os mais diversos e, para se alcançar tais intentos, torna-se, consoante apontado pelo 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 MP - PROFLetras.

Resumidamente podemos visualizar essas dificuldades conforme Figura 3:

**Figura 5:** Dificuldades apontadas pelos Orientadores na orientação acadêmica

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A nosso ver, a distância geográfica (dificuldade 1) atrapalha, sob orientação do docente (e não como conhecimento já adquirido ao longo de uma graduação com uma matriz de aulas ultrapassada), a familiaridade com o gênero (dificuldade 2) 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.

Algumas dessas dificuldades (Metodologia Científica e Bases Teóricas) apontadas pelos dados que coletamos, constituídos pelos discursos relatados dos Orientadores, apontam uma valorização técnica por parte dos docentes, já bem registrada em um estudo, no contexto de cursos de Contabilidade em São Paulo – SP, desenvolvido por Leite Filho e Martins (2006). No contexto do PROFLetras, atentando para o fato de que se está formando, em nível pós-graduado, professores que exercerão suas práticas docentes de forma mais elaborada do ponto de vista teórico e metodológico, essas dificuldades já assentadas na literatura se somam a outras dificuldades tão importantes de serem refletidas, repensadas e debatidas, com vistas à melhora dessa relação entre Orientadores e orientandos no MP. Esse contexto, à luz dos ditos bakhtinianos, deve ser compreendido para que, assim, a nosso ver, a relação entre os sujeitos

Orientador e orientando possa ocorrer de forma exitosa, de modo que essas dificuldades deixem de sê-las.

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 O3, em seu discurso, alhures às situações apresentadas anteriormente, 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 o O3 ainda reitera: *quando meus orientandos escrevem um projeto, eles começam a entender o que é uma pesquisa*. Essa fala, então, nos leva a alguns questionamentos importantes: será que teríamos candidatos suficientes que atenderiam esta demanda? Será que o objetivo do ProfLetras seria atingido?

No contexto do MP, o discurso desse Orientador levanta algumas questões, a saber: a ausência de um projeto de pesquisa na seleção capaz de, dentre outras situações, mostrar (prováveis) familiaridades dos candidatos quanto aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos por uma pesquisa em nível de mestrado; pelo fato de os orientandos estarem também em sala de aula, falta então tempo para se dedicarem à pesquisa desenvolvida; 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 Capes que orientam os MP em território brasileiro (no caso em questão o PROFLetras).

À luz desses questionamentos, que geram consequências, como as apresentadas nas dificuldades anteriormente expostas, falamos, no capítulo 3 desta dissertação, a partir de Alves, Espindola e Bianchetti (2012), considerando o contexto proposto pela CAPES de cobranças e diretrizes, principalmente, a partir da década de 1990 do século passado, que esses autores perceberam que se passou a prevalecer uma relação mais heterônima, fundamentada em objetivos produtivistas, encontros frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores, motivos esses, apontados pelos referidos autores, como fortes tanto para o insucesso quanto para a evasão de muitos pós-graduandos.

Tomando por base esse contexto, ao lermos as respostas dos Orientadores, percebemos, agora no século XXI, diante ainda das diretrizes impostas pela CAPES, que muitas das situações destacadas 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, que justificam as respostas quanto ao fato de os mestrandos apresentarem ou não dificuldades na produção do trabalho final, entendemos que merecem destaque duas situações: 1) uma relacionada aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos pela PG; 2) aspectos pessoais dos orientandos (vida particular).

Quanto aos aspectos teóricos e metodológicos que uma pesquisa, em nível de PG exige, em uníssono, vimos que os Orientadores apontam dificuldades/falhas dos orientandos quanto à propriedade técnica de uma pesquisa desse nível de ensino. Os orientadores O4, O6, O8, O9 e O11 apontam, de um jeito ou de outro, problemas quanto à redação acadêmica, à produção de gêneros acadêmicos (artigo, por exemplo), construção de objetivos, construção da metodologia, dentre outros elementos caros a uma pesquisa em nível de mestrado. Em 5.1, quando delineamos os objetivos das pesquisas no contexto do referido MP, já apontamos essa problemática que nos parece se mostrar mais pontual neste momento de nossa análise. Evocamos, as falas dos orientadores O4, O6, O8 e O9 quando associam essa problemática aos aspectos acadêmicos de escrita e pesquisa.

Esses discursos são importantes porque nos fazem refletir, no contexto de um MP, que as dificuldades são mais acentuadas quanto aos aspectos teóricos e metodológicos e porque, conforme orientador O8, há uma falta de tempo para que os orientandos possam se dedicar à pesquisa. No entanto, mesmo diante de tantas dificuldades, como bem ressaltou o Orientador O3, reconhecendo a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas no contexto do PROFLetras, esses orientandos, quando se familiarizam com o ambiente acadêmico, tornam o processo de produção da dissertação mais fácil, ao menos na visão dos orientadores, a exemplo do orientador O3.

Quanto aos aspectos pessoais da vida dos orientandos, chama a nossa atenção o caso relatado pelo orientador O1, quando este tem que se deslocar à cidade da orientanda para que, assim, a orientação possa acontecer, percorrendo um trecho de 180 km de uma localidade à outra. 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 no capítulo 2 desta dissertação, quando dissemos que, às vezes, a relação de orientação extrapola os muros da universidade, os espaços das salas de aula nos PPG, indo além da orientação de um gênero acadêmico (no caso em questão, a dissertação), mas vemos uma orientação da/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 – capítulo 4 desta dissertação) que são pertinentes para continuarmos a entender essa relação na orientação no contexto do MP/PROFLetras em uma universidade pública brasileira. Estamos tratando das seguintes indagações: “Que pontos negativos relativos à orientação você elencaria – não mais limitados aos alunos?”, “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?

**1º 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) em outro estado (RN) e, assim, nem sempre podendo estar presente toda semana 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.*

**2º 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. (O9)*

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

### **3º 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.*

### **4º 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.*

### **5º 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 e ligado a 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 junto ao MP, bem como



também pelo fato da distância geográfica entre residência da aluna e local onde o mestrado é cursado, porque quanto ao deslocamento *o tempo para estudos acaba* (O2); e a falta de tempo associada, agora, aos afazeres acadêmicos dos docentes que devem estar associados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

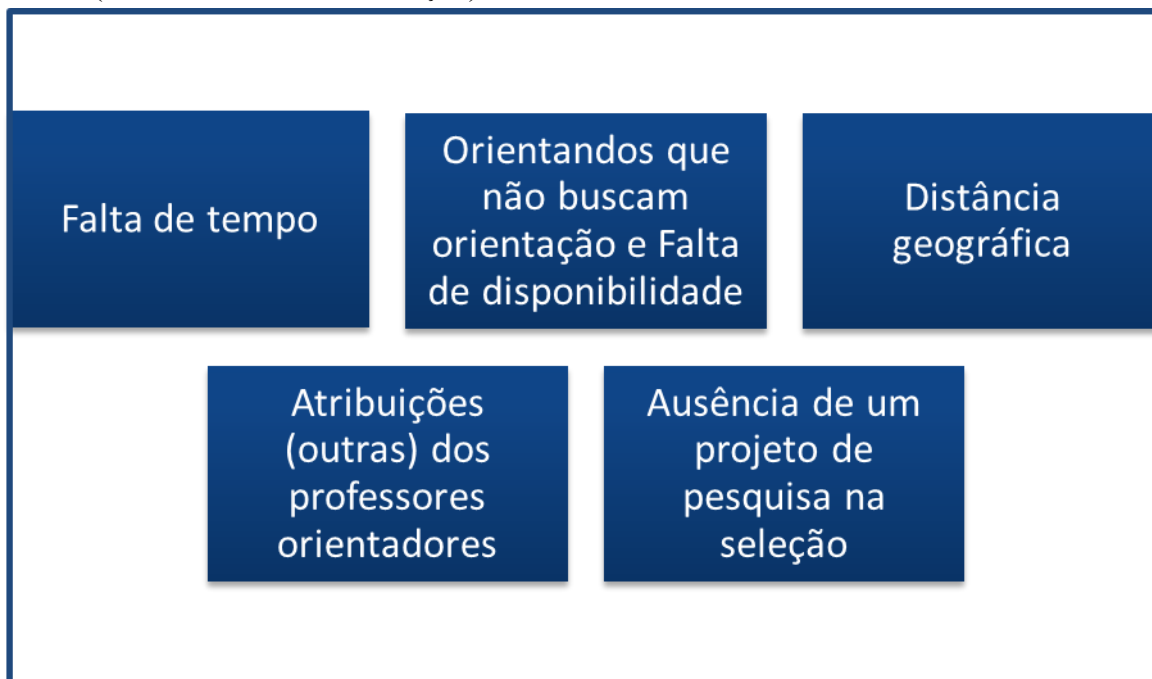
Observando os discursos relatados dos docentes, notamos que o segundo ponto está atrelado ao fato de os orientandos não buscarem a orientação, passando muito tempo para buscá-la. (O5). Além desse fato, a orientação é dificultada pela falta de disponibilidade do discente, justificada pelos orientadores 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, talvez, por isso a presença novamente desse entrave. O 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*. Os dados nesse discurso revelam 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 pelo O7.

Os dois últimos pontos, não menos importantes, ecoam vozes já proferidas em outros momentos de nossa análise: o quarto ponto 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 (PIBID, PIBIC etc.). O quinto ponto traz à tona a ausência de um projeto de pesquisa na seleção que, na visão do O3, poderia tornar o aluno mais familiarizado quanto às atividades de pesquisa no contexto do MP, tendo em vista que a produção de um projeto exige leitura, preparação e conhecimento tanto teórico quanto metodológicos do objeto que se pretende pesquisar no contexto da pós-graduação.

Em síntese, apresentamos a Figura 6 que mostra esses pontos para nossa melhor visualização.

**Figura 6:** Pontos negativos apontados pelos Orientadores não apenas relacionados aos alunos (fatores externos à orientação)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

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?

**1º ponto:** Interesse pela e Familiaridade com a pesquisa

*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.*

**2º 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.*

### **3º 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.*

### **4º 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.*

### **5º 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 por estes sujeitos apresentados, 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 pelo O9 para mostrar que esses elementos contribuem de forma positiva para a orientação – e essa familiaridade, conforme discurso do O9, está associada à prática pedagógica do mestrando.

No ponto 2, por meio dos discursos dos Orientadores O3, O4 e O6, nos deparamos com a aprendizagem e o acompanhamento como dois pontos positivos nessa relação. Quanto à aprendizagem, há uma ênfase quanto à reciprocidade (O3), no tocante à teoria de um lado e a prática na sala de aula por outro lado. Em se tratando do acompanhamento, o O6 deixa clara

essa ação quanto ao processo de leitura, escritas com fins à produção do produto final para a conclusão do mestrado.

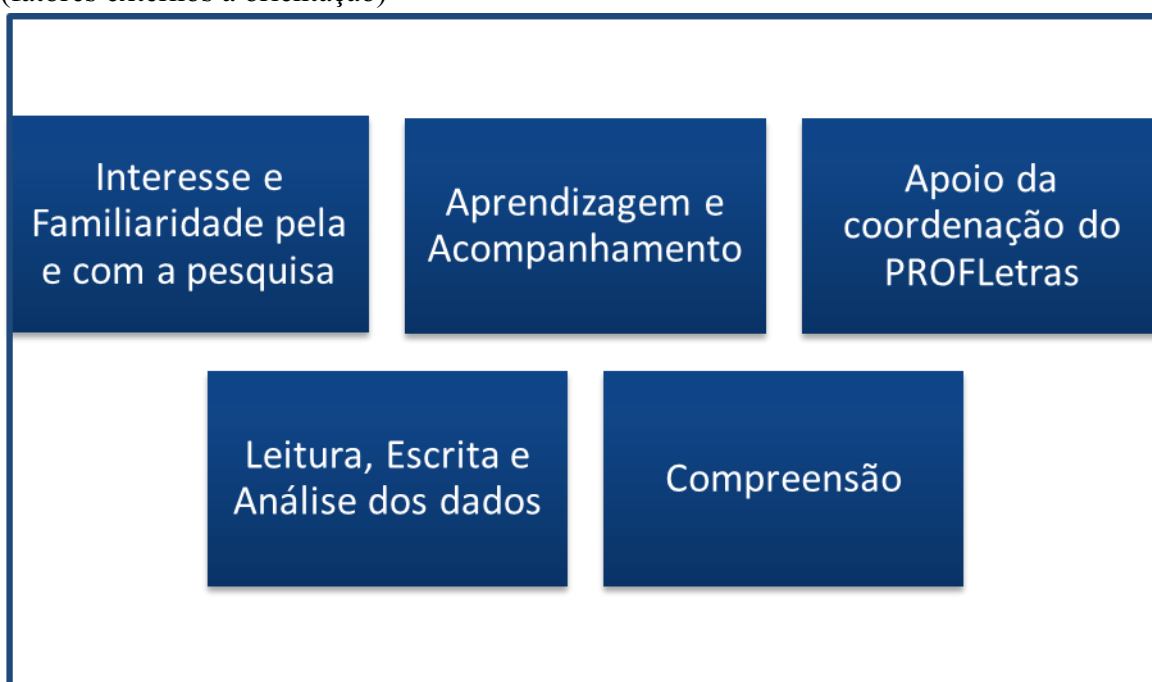
Neste contexto de positivities, a coordenação do MP apresentou um papel de grande importância, como podemos ver no terceiro ponto, por meio dos discursos dos Orientadores O8 e O10, em especial este último Orientador, ao afirmar sobre o apoio da coordenação, quando existem problemas na relação entre o professor e seu orientando.

Prosseguindo, no quarto ponto, para além de outros pontos já mencionados como, por exemplo, o acompanhamento, nos chamou 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 PG, no contexto do MP/PROFLetras.

Para nossa melhor visualização, podemos esquematizar esses pontos positivos da seguinte maneira:

**Figura 7:** Pontos positivos apontados pelos Orientadores não apenas relacionados aos alunos (fatores externos à orientação)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Neste momento de nossa análise, a partir das respostas apresentadas, para além do já exposto até então, percebemos uma abertura por parte dos Orientadores para, assim, através do discurso relatado, apresentarem 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).

No tocante aos aspectos negativos, não mais olhando os orientandos em si, mas aspectos para além deles que podem influenciar negativamente o processo de orientação, de imediato nos chama a atenção “a falta de tempo” (O1, O4, O7 e O9), tanto pelas várias atribuições de um mestrando, quanto pelo fato de esses orientandos estarem também na sala de aula, fator que tira o tempo da/na pesquisa que está sendo desenvolvida. É importante pensarmos que essa condição – de estar trabalhando e em atividade na sala de aula da educação básica – é fato primeiro para ingressar no referido MP, no entanto, na visão desses Orientadores, tal fator atrapalha o desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento, então, surge um questionamento: se o objetivo do MP (PROFLetras) é capacitar, teórica e metodologicamente, professores atuantes na educação básica, por que não propor, por exemplo, um afastamento (mesmo que por período curto de tempo), para que o professor-pesquisador possa ter condições de escrever, produzir, refletir e, por meio de sua pesquisa, apresentar possíveis soluções para a temática trabalhada advinda do contexto da sala de aula? Pensamos ser uma situação delicada na qual se precisa chegar a um denominador comum, porque de um lado temos o Orientador que se queixa da falta de tempo e dedicação por parte dos orientandos, e, no outro lado, temos o orientando, que é professor da educação básica que, além de se dedicar ao mestrado, deve também se dedicar às ações docentes no contexto da sala de aula da educação básica: planejamentos, reuniões de departamento pedagógico, ministração de aulas<sup>55</sup>, correções das atividades propostas e mais ações que fogem ao nosso entender, dependendo da realidade de cada educador.

---

<sup>55</sup> É importante lembrarmos aos nossos leitores que, como mencionamos anteriormente na descrição dos dados em 4.4, os dados foram coletados ainda em 2019. Em março de 2020, tivemos o início da pandemia da COVID-19. Significa dizer que diante de tantos desafios impostos ao professor nesse contexto pandêmico, o trabalho do professor na educação básica ganhou mais intensidade, aumentando agora suas aulas, tendo em vista às adaptações tecnológicas pelas quais o docente teve que passar em tempo recorde para continuar trabalhando. Ou seja: diante de um trabalho já ampliado pela pandemia da COVID-19, os professores tiveram que continuar com suas aulas e pesquisas na pós-graduação. Certamente, essa situação exposta nesta nota de rodapé merece, por si só, uma reflexão, uma análise, um debate ético e responsável.

A nosso ver, à luz da abordagem dialógica, pensamos que esse fator é algo que deve ser analisado, porque, ao invés de trazer facilidade para a pesquisa desenvolvida, conforme já apontado pelo orientador O9, quando fala dos pontos positivos, essa situação dificulta a relação de orientação e, conseqüentemente, pode resultar positiva e/ou negativamente na pesquisa do orientando.

Continuando, outras dificuldades e limites são apontados pelos Orientadores, a saber: o distanciamento geográfico (O2; O7); falta de projeto na seleção para ingresso no MP (O3); o orientando passar muito tempo sem buscar orientação (O4); problemas pessoais do Orientador, atrelados a sua saúde (O6); o orientador ter várias atividades na graduação, além das orientações na PG (O8); os orientandos não cumprirem os prazos determinados, seja pelo programa como também pelo próprio orientador (O8).

Muitas dessas dificuldades já foram apontadas em pesquisas (ALVE; ESPINDOLA, BIANCHETTI, 2012; NÓBREGA, 2018; VIANA; VEIGA, 2010; VIANA, 2008) sobre a relação na PG na área de educação – como mostramos no capítulo 3 desta dissertação. No nosso caso, não estamos aqui repetindo dados, no entanto, é importante afirmar que, no contexto do MP/PROFLetras, além das dificuldades já apontadas, uma delas se destaca (e já mencionamos anteriormente): o fato de os mestrandos, além de estarem em atividade de pesquisa, também trabalharem. Diante desses fatos, como pensar a pós-graduação em um MP, que é para ampliar a práxis docente em sala de aula, a partir do cotidiano do pesquisador (que é professor da educação básica em atividade), se essa prática docente, na visão dos Orientadores, dificulta o processo de orientação e, conseqüentemente, da pesquisa?

Diante desses questionamentos, evocamos as palavras de Severino (2006) para quem o MP era mais um equívoco da PG brasileira. Nesta dissertação, obviamente, não concordamos com o referido autor, no entanto, propomos uma reflexão sobre a urgente necessidade de se repensar a política dos MP em território brasileiro, tanto olhando para os Orientadores, quanto para os orientandos, como (e principalmente) olhando para o sucesso das pesquisas que estão sendo desenvolvidas a partir de situações-problema que devem ser solucionadas.

Remetemo-nos às vozes dos órgãos superiores, Capes, por exemplo, que determinam as ações que apenas devem ser executadas pelos sujeitos da esfera acadêmica. Bakhtinianamente falando, é uma voz que se sobrepõe às demais vozes (dos sujeitos na esfera acadêmica) e que tão somente deve ser obedecida (instância das forças centrípetas) sem, por assim dizer, abrir espaço para diálogos e ressignificações, deixando, então, os docentes e os alunos na posição de apenas terem que obedecer às diretrizes impostas e cumprir os prazos determinados, como bem alguns desses Orientados relataram acima.

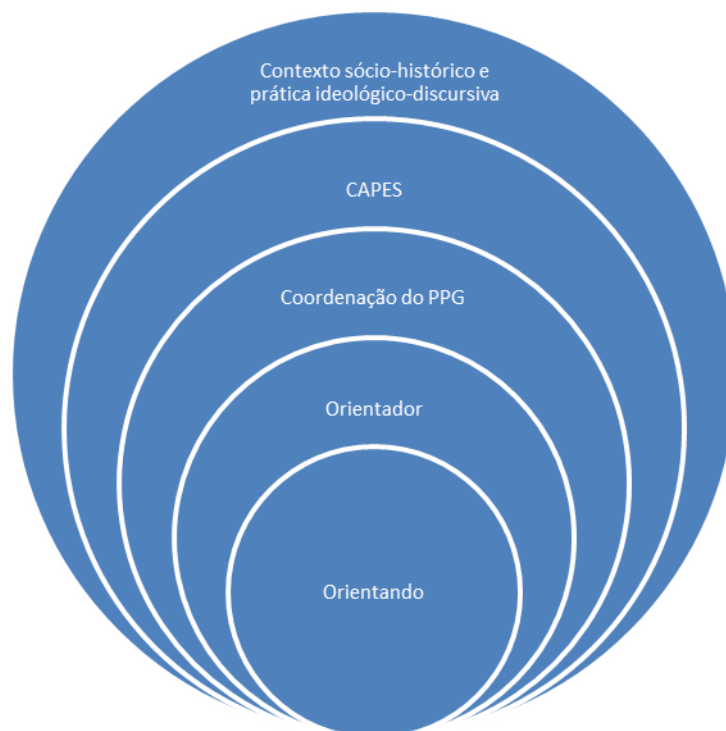
Seguindo, nos deparamos com o que, na visão dos Orientadores, se configura como pontos positivos nesse processo dialógico, interacional e humano, que é a orientação. A capacidade de compreensão (O1; O3) foi um fator apresentado por dois Orientadores que, a partir dessa relação, esclareceram que, após a elaboração do projeto de pesquisa, após o ingresso no mestrado, a compreensão se deu de maneira mais notória; bem como o compromisso com a pesquisa e a autonomia (O3). Outro fator muito evidenciado pelos Orientadores, como vimos anteriormente, é o papel da coordenação do PROFLetras (O8; O10) que, conforme posto por esses docentes, é fundamental para o sucesso da orientação, quando o orientando apresenta algum problema. Com isso, percebemos que a orientação na PG vai além da interação entre Orientador e orientando. Nesse caso, podemos ver como 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 MP, 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 (como falamos em 2.1.3 nesta dissertação) à confirmação da arena de vozes nessa relação, afinal de contas, neste momento, à luz da fala desses Orientadores, temos a palavra do coordenador do MP que, por meio de sua palavra, interfere no processo em análise, nos modos de como a relação de orientação pode ser conduzida, auxiliando os sujeitos envolvidos que são o Orientador e o orientando.

Abrimos espaço, neste momento, para o papel de relevância da coordenação e da vice-coordenação, como, inclusive, uma voz mediadora dessa/nessa relação, 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 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 seguinte forma:

**Figura 8:** Vozes dialógicas presentes na relação entre Orientador e orientando



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

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 a satisfação 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 (2016), a palavra é/deve ser usada pelos sujeitos ativos de forma responsável e responsiva (mostramos em 2.1.2, no capítulo 2 desta dissertação) e, certamente, nessa troca de experiência, nessa satisfação com trabalhos acadêmicos outros, bem como a abertura às críticas comprovam as palavras de Bakhtin (2016) para quem não existe nem a primeira e nem a última palavra.

À luz dessa interação discursiva, outro fator positivo apontado diz respeito ao fato de que há o entendimento de que a pesquisa é feita por uma pessoa que passa dificuldades (O7). Pensamos, então, neste momento, a concepção de sujeito para o círculo bakhtiniano que, apesar de teorizar sobre a individualidade do sujeito, realisticamente, esse sujeito é pensando também com outros sujeitos que o constituem e, por eles, é constituído. Em outros dizeres: as palavras desse Orientador nos fazem entender que, mesmo no contexto da PG que, desde a década de 70 do século passado passou a ser tão somente produtivista (capítulo 3 desta



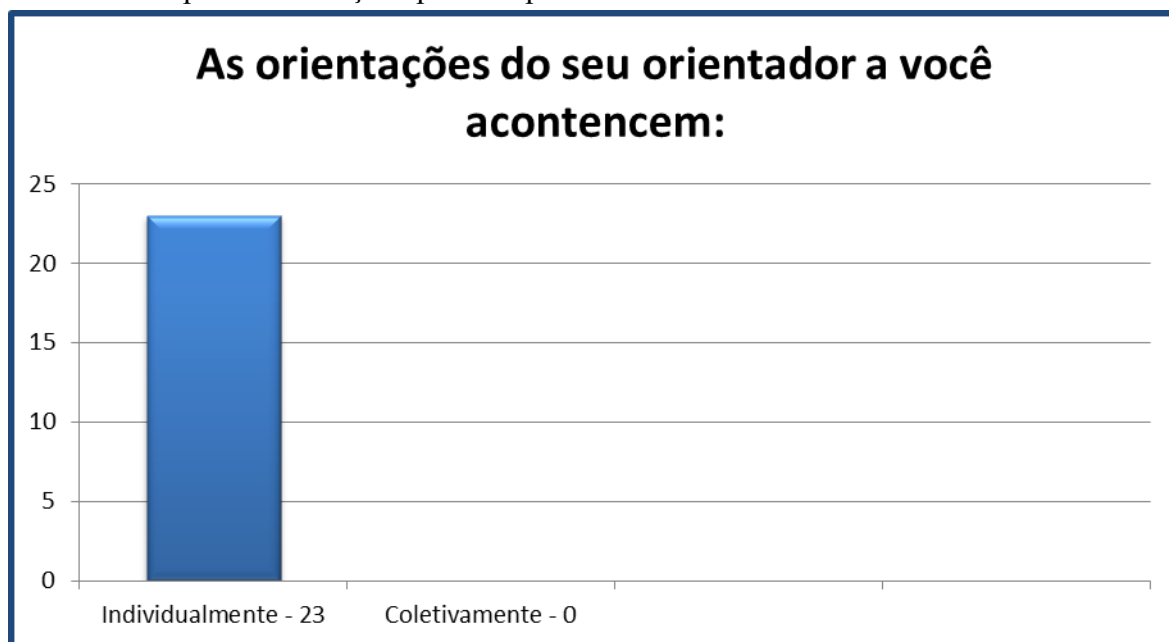
dissertação), há como se pensar no outro a partir de sua individualidade, dentro de um contexto social e cultural mais amplo, porque “[...] o sujeito se divide em múltiplos papéis, nos termos de suas relações sociais [...]” (SOBRAL, 2009, p. 48).

Diante dessas considerações, passaremos agora para o processo de orientação considerando o discurso dos orientandos.

### 5.3.2 A orientação no discurso dos orientandos<sup>56</sup>

Algumas indagações feitas aos orientandos coincidem com algumas feitas aos Orientadores e já apresentadas em 5.3.1. Para os orientandos, dialogando com seus Orientadores, a orientação acontece de forma individual, conforme gráfico 5, quando indagados “As orientações do seu orientador a você acontecem?”. Vejamos:

**Gráfico 5:** Tipo de orientação apontada pelos orientandos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É perceptível, conforme esse gráfico, a escolha tanto dos orientandos quanto dos Orientadores pela orientação de forma individual e, olhando pela perspectiva do dialogismo,

<sup>56</sup> É bom esclarecermos ao leitor que as falas dos orientandos seguem a ordem em que os questionários foram enviados e não, necessariamente, a ordem de apresentação dos Orientadores no tópico anterior.

nos parece que a preferência por esse tipo de orientação se justifica, parcialmente, pela melhor abertura para os diálogos travados no momento de interação, de troca de experiências e de partilha de saberes, ações que do ponto de vista da coletividade podem não acontecer. Para justificar, vamos aos discursos dos próprios orientandos, a partir dos seguintes questionamentos: “Sobre a orientação: você considera o tipo que foi marcado na questão anterior como importante? Se sim, não ou sendo indiferente, por quê?” Vejamos:

**1º ponto que justifica a orientação individual:** acompanhamento individual

*Ex1- 01/O7- Sim. Surgem muitas dúvidas durante o processo de escrita, o acompanhamento individual, não só aproxima o orientando do orientador, como torna o acompanhamento da pesquisa mais eficaz.*

*Ex2 – 04/O3 - Sim, pois dessa forma podemos ter uma atenção maior do orientador e desfrutar de um espaço particular para esclarecimento de dúvidas, sanar dificuldades e para receber sugestões.*

**2º ponto que justifica a orientação individual:** aproximação com o Orientador

*Ex3 – 01/O10 - Sim. O contato presencial individual permite ao orientando ficar mais à vontade para tirar dúvidas e expor suas inquietações.*

*Ex4 – 03/O3 - Sim, considero muito produtiva a orientação individual, pois, dessa maneira, há uma maior interação entre orientando e orientador.*

*Ex5 01/O1- Sim. O acompanhamento individual proporciona melhor a aproximação com orientador e mais foco na discussão acerca da pesquisa.*

**3º ponto que justifica a orientação individual:** particularidades da pesquisa

*Ex6 - 01/O8 - Importante, visto que cada pesquisa tem suas peculiaridades e cada aluno desenvolve pontos de vista específicos para interagir com seu orientador. Portanto, quando se dá individualmente, a orientação propicia maior qualidade ao orientando.*

*Ex7 - 02/O2- Acredito que é a melhor forma, já que ocorre o direcionamento específico para a pesquisa específico. Já houve um encontro coletivo, mas foi no início e foi tranquilo também. Estávamos juntas, mas o direcionamento foi individual. Há um grupo no Whatsapp com todos os orientandos, mas é usado para avisos em geral.*

*Ex8 – 01/O5- Importante, pois nos aponta direções e questionamentos a partir das particularidades da pesquisa.*

*Ex9 05/O3- Sim. Porque possibilita tratar de forma específica o objeto da pesquisa.*

Os discursos relatados, na medida em que vão sendo apresentados, nos permitem construir um mosaico que se complementa no tocante à relação existente entre Orientador e

orientando. Permitir, nessa relação, que as vozes dos sujeitos envolvidos sejam ouvidas é conceder a esses sujeitos a importância devida a cada um, nessa relação tão necessária na PG brasileira no contexto dos MP.

Conforme os dados nos apontam, a partir dos discursos dos orientandos, o acompanhamento individual é o primeiro ponto capaz de justificar esse tipo de orientação, porque, como relata o o1/O7, devido às inúmeras dúvidas que surgem no processo de escrita, *o acompanhamento individual não só aproxima o orientando do orientador, como torna o acompanhamento da pesquisa eficaz*. Confirmando essa fala, o o4/O3 afirma que com a orientação individual *podemos ter uma atenção maior do orientador e desfrutar de um espaço particular para esclarecimentos*.

Esse acompanhamento individual, conforme sinalizado pelo o1/O7 permite também uma aproximação com o Orientador tido, muitas vezes, como uma pessoa distante, tanto pela posição social que ocupa, quanto pelos títulos acadêmicos obtidos durante toda uma jornada de estudos e pesquisa. Essa realidade, conforme mostrada pelos dados, nos leva ao segundo ponto que justifica a orientação individual na visão dos orientandos: a aproximação efetiva com o Orientador. O o1/O1, por exemplo, afirma que *o acompanhamento individual proporciona melhor a aproximação com o orientador e mais foco na discussão acerca da pesquisa*, corroborando para a importância dessa aproximação entre os sujeitos envolvidos nessa relação. Nesse viés, um ponto que nos chama a atenção é o fato do foco nos debates atrelados à pesquisa, fato esse já sinalizado pelos o1/O10 e o3/O3, que considera a orientação individual muito produtiva por esse aspecto. Significa, então, que a particularidade da pesquisa é agora posta em evidência.

Tal particularidade, então, nos leva ao terceiro ponto que justifica a orientação individual conforme discursos desses orientandos. O o1/O8, para justificar essa particularidade na orientação individual, afirma que cada discente desenvolve pontos de vista bem específicos na pesquisa e, por conta disso, precisa interagir individualmente com o Orientador. Semelhante justificativa é apontada pelo o2/O2, quando afirma que *[...] ocorre o direcionamento específico para a pesquisa específica. [...]*. O o5/O3 também justifica usando um discurso semelhante quando afirma que *sim, porque possibilita tratar de forma específica o objeto da pesquisa*.

É perceptível que, de modo geral, os motivos apontados pelos orientandos, que justificam a orientação individual, dialogam com os motivos apresentados anteriormente pelos Orientadores.

Neste momento, retomamos o conceito bakhtiniano que utilizamos para iniciarmos esta seção neste capítulo: a arquitetônica bakhtiniana. Para Bakhtin (1993), os pontos básicos de sua arquitetônica ('eu-para-mim', 'outro-para-mim', 'eu-para-o-outro') são responsáveis pela composição do mundo real, que por sua vez é constituído do ato realizado de maneira responsável e responsiva. Nesse sentido, vemos através das falas desses orientandos que o "outro" (no caso, o Orientador) é imprescindível para a composição do "eu" acadêmico que cada orientando está desenvolvendo durante seu percurso acadêmico. Percebemos, nas falas dos orientandos, o quão importante é a figura do Orientador, ser socialmente constituído e representativo para a formação acadêmica, para tratar com ele de forma específica, e individualmente, o objeto de pesquisa (o5-O3), bem como dialogar (no sentido bakhtiniano do termo) sobre o objeto de pesquisa (o1-O8).

É bom apontarmos também, conforme as ideias do Círculo, que o discurso dos Orientandos, nessa orientação individual, é carregado de sentidos que mostram a responsabilidade do Orientador, que é responsável para além da significação que a palavra responsável pode apresentar do ponto de vista meramente dicionarizado. "Responsável", neste momento, deve ser entendido como "responsável ético", ou seja, o Orientador, sujeito ético, responsável e responsivo, considerando sua responsabilidade no processo, afinal, "não há alibi na existência", como já afirmou Bakhtin.

O sujeito Orientador, responsável e ético, mantém, por meio dessa orientação individual, uma relação com seu orientando. Este, por sua vez, é tão responsável no processo de orientação quanto àquele, porque com os esclarecimentos das dúvidas, com as dificuldades sanadas e com a devida compreensão quanto ao objeto de sua pesquisa (o4-O3 / o5-O3 / o2/O10) deve seguir com ela, com o objetivo de apresentar um produto acadêmico que venha sanar problemas que, porventura, existam na sala de aula da educação básica.

Outra questão que deve ser evidenciada nessas falas dos orientandos é o fato da individualidade da pesquisa (o5-O3). À luz dessa arquitetônica, essa individualidade preferida pelo orientando (em estar com seu Orientador apenas) é necessária e não se configura como elemento destoante da teoria dialógica, tendo em vista que, como apresentamos no capítulo 2, conforme já dito por Bakhtin (1993) e analisado por Sobral (2009), as relações que existem entre os sujeitos não podem submetê-los, necessariamente, a um coletivo, porque, partindo da singularidade dos sujeitos, a individualidade é necessária como forma de não despersonalizar esses sujeitos. O individual não se sobrepõe ao coletivo e vice-versa, mas, como podemos perceber, torna-se um elemento necessário para a compreensão do social desse indivíduo.

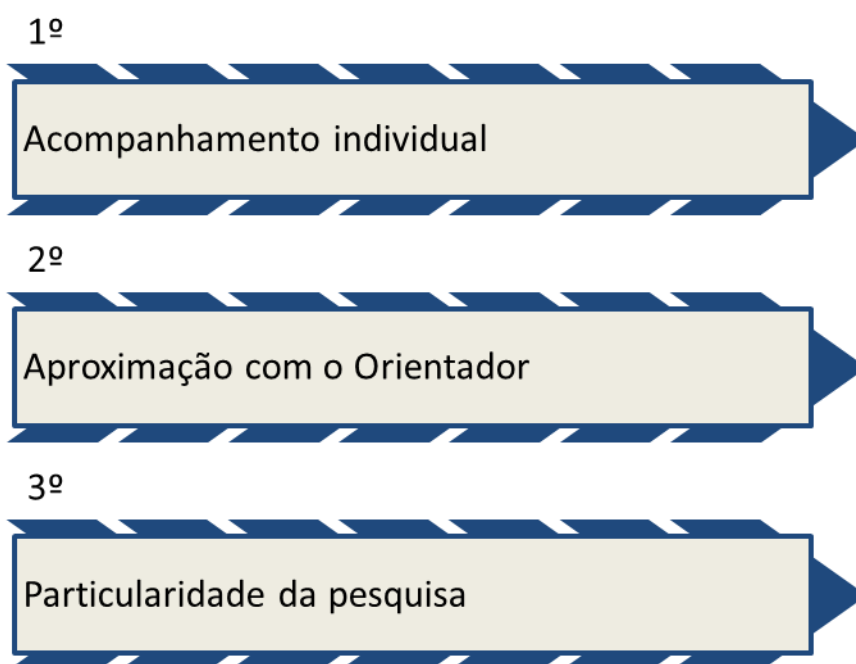
Diante disso, “[...] exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos.” (SOBRAL, 2009, p. 30).

Com isso, conforme apontado pelo o4-O3, a orientação individual vem como criação de um espaço particular, esclarecimento de dúvidas e, também, como favorável para o recebimento de sugestões. Nesse sentido, urge a necessidade de uma valoração/avaliação, por parte dos sujeitos, dos atos realizados, afinal, é essa avaliação que unifica os atos da atividade que está sendo desenvolvida – no caso em questão, a orientação. Essa avaliação que se deve responsável, contém o processo do ato (processo de orientação), protagonizado por esses orientandos, sob as orientações de seus respectivos Orientadores. Ou seja, o orientando, que opta por essa orientação individual, não está sozinho, pois o agir, nesse processo, de ambos os sujeitos envolvidos, representa uma sequência de atos que caminham entre o geral e o particular, tendo um caráter situado, avaliativo e responsável.

Por fim, percebemos que os aspectos pessoais da vida desses orientandos, na orientação individual, aparecem, como relatados por o1-O10. Lembramos, neste momento, como apresentamos no capítulo 3, de aspectos da vida pessoal que perpassam o processo de orientação e já apontado por Viana e Veiga (2010). No contexto que estamos investigando, essas particularidades mostram-se talvez mais evidentes, porque o orientando é também professor. O Orientador é professor. A mesma função exercida por sujeitos sociais em contextos diferentes e que, para além dos aspectos teóricos e metodológicos, dialogam sobre os aspectos humanos e sociais do agir docente (BESSA; SILVA 2019) e estilísticos da língua (BAKHTIN, 2019; BRAIT, 2019).

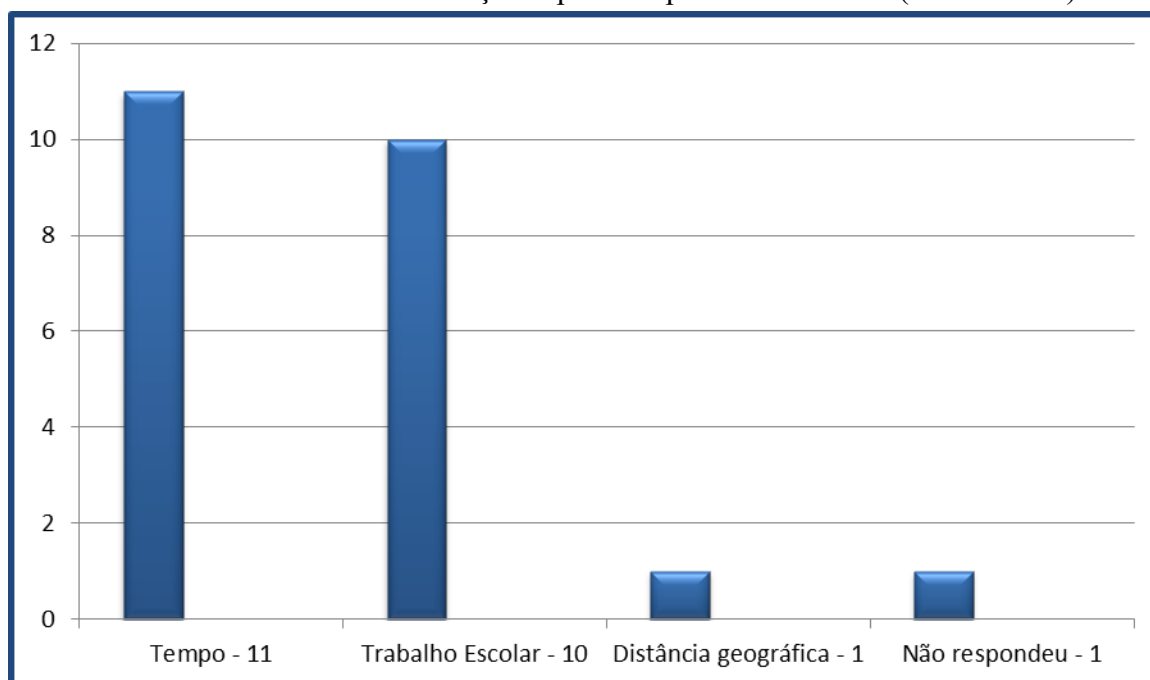
Resumidamente, esses pontos positivos na visão dos orientandos podem ser apresentados da seguinte forma:

**Figura 9:** Pontos positivos que justificam a orientação individual a partir do discurso relatado dos orientandos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Continuando, abrimos espaço para os orientandos falarem sobre a periodicidade das orientações (semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e outros) e, conforme imagem a seguir, obtivemos os seguintes dados:

**Gráfico 6:** Periodicidade das orientações apontada pelos orientandos (em números)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os orientandos que sinalizaram que a periodicidade das orientações era “quinzenalmente” e “mensalmente” não apresentaram justificativas, talvez por uma ausência de espaço para tal ação. No entanto, os orientandos que apontaram a opção “Outros”, apresentaram todas suas justificativas que, para nosso melhor entendimento, foram aqui divididas em dois grupos e algumas serão apresentadas. Vejamos:

**1º grupo:** orientação por meio das tecnologias digitais:

*Ex10 – o2/O2 – A orientação ocorre por Whatsapp e por e-mail. Mas quando estava tendo aula, tivemos orientação presencial.*

*Ex11 – o1/O5 – Nos comunicamos virtualmente.*

**2º grupo:** orientação esporádica

*Ex12 – o1/O10 – A cada 5 meses.*

*Ex13 – o1/O1 – A orientadora apresentou um cronograma com uma proposta de encontros quinzenais, mas infelizmente não pude cumprir com todos.*

*Ex14 – o2/O8 – Pouco me encontrei com o orientador em 2019.*

*Ex15 – o2/O10 – Quando se faz necessário.*

*Ex16 – o3/O2 – Sempre que solicitados.*

Conforme os dados nos mostram, 6 orientandos se reúnem com seus Orientadores a cada quinze dias; 9, mensalmente; e 8 deles se reúnem de forma esporádica (como estamos chamando nesta dissertação as orientações que não correspondem a uma periodicidade definida). Então, é importante vermos que os recursos tecnológicos exercem um papel fundamental na condução dessa relação entre Orientador e orientando, como sinalizado pelos orientandos o2/O2 e o1/O5. Trabalhos como o de Rocha Neto (2019) e Xavier (2020) comprovam a importância de recursos digitais como, por exemplo, *Learning Analytics* e visualização de dados e o Whatsapp no contexto da pós-graduação e da graduação em universidades públicas brasileiras (respectivamente). No contexto que temos como de análise, percebemos que também os recursos tecnológicos apresentam uma grande importância, porque como alguns Orientadores sinalizaram em 5.3.1 a distância geográfica é um grande obstáculo para o êxito da relação entre esses sujeitos sociais e, conforme os dados sinalizam, podemos entender que os recursos tecnológicos ajudam a diminuir esses problemas oriundos da distância.

Além disso, os sujeitos orientandos, como mostram os dados, afirmam que a orientação acontece esporadicamente e, em alguns casos, indo além do que podemos compreender como esporádico, como relatado pelo orientando o1/O10. É também percebido, pelos discursos relatados desses alunos, que muitos esperam o Orientador ‘solicitar’ a orientação, dando a entender que seja uma ação proveniente apenas do interesse do professor, quando, conforme com o que estamos defendendo, a orientação é uma relação entre sujeitos altamente responsável.

A orientação é da responsabilidade tanto do Orientador quanto do orientando, portanto, pensar em uma orientação quando apenas o Orientador solicitar é pensar numa ação monológica, unilateral, quando sabemos, a partir dos preceitos de Bakhtin e do Círculo, que toda ação, ética e responsável, é dialógica porque começa do eu indo para o tu, num percurso de ida e vindas que se renova por meio da linguagem. Assim, percebemos que esses discursos apresentados corroboram com a fala de alguns Orientadores (já apresentadas) de que muitos



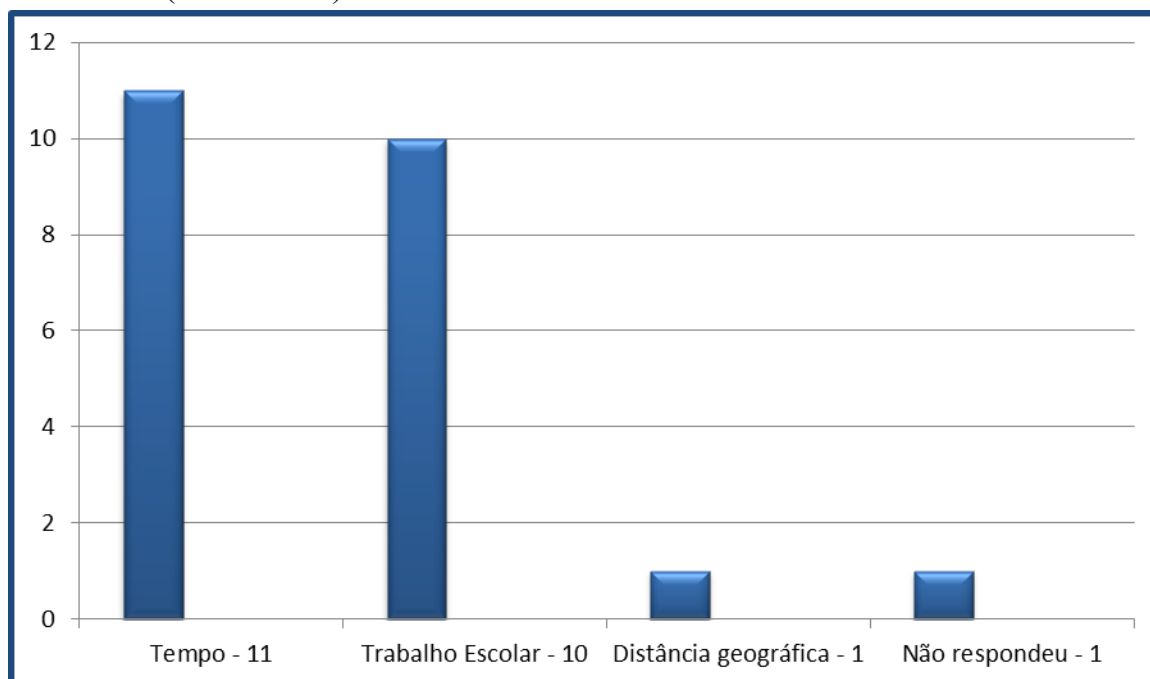
orientandos demoram a retornar, demora essa que entendemos acontecer porque o orientando espera a procura do Orientador.

Evocamos, na compreensão de dialogicidade constitutiva da relação entre Orientando e orientador, as palavras de Faraco (2009, p. 66-67), à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, para quem é necessário que qualquer matéria linguística (ou de qualquer outra materialidade semiótica) entre na esfera discursiva, seja transformando em um enunciado, fixando, por fim, a posição social de um sujeito totalmente social. Nesse sentido, tomando como fundamento o fato de um sujeito esperar pela iniciativa de outro para buscar a orientação, não há, então, um material linguístico necessário para que a comunicação/diálogo aconteça entre ambos. E, sem diálogo (no sentido amplo do termo), como estamos vendo, não há uma orientação efetiva.

Prosseguindo com nossa análise, relembramos agora os dados apresentados no Gráfico 1, onde 99% dos orientandos estavam atuando na sala de aula da educação, ou seja, além de serem alunos do PROFLeTRAS, também eram professores atuantes. Essa porcentagem, como já apresentamos, é condizente com as ações 1 e 2 e os objetivos 1 e 2 do PROFLeTRAS, que dizem que os alunos desse MP devem ser professores atuantes na educação básica e pública, porque essas ações e esses objetivos visam à melhora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em nível básico de ensino.

Neste momento, abrimos espaços para os orientandos relatarem se há alguma dificuldade enfrentada na conciliação entre o trabalho e o mestrado. Analisando os discursos dos 23 orientandos, predominantemente, dois fatores nos chamam a atenção: 1º) Falta de tempo e 2º) Trabalho escolar.

**Gráfico 7:** Dificuldades encontradas na conciliação entre MP e emprego apontadas pelos orientandos (em números)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O primeiro fator, falta de tempo, conforme os dados nos mostram, está atrelado ao fato de que os orientandos devem também exercer atividades na sala de aula da educação básica, tendo, então, que dividir o tempo entre trabalho e mestrado. Percebemos, diretamente, que esse primeiro fator, imediatamente, nos leva ao segundo, o trabalho escolar. Porque trabalhar, exige um tempo que, em tese, deveria ser dedicado ao mestrado.

A fala do o1/O10 nos ajuda a entender essa questão:

*Ex17 - o1/O10 – Muitas dificuldades. Conciliar estudo e trabalho tem sido cansativo e estressante. O estudante do Profletras não consegue ter melhor desempenho acadêmico por ter que se dividir para conciliar estudos e trabalho.*

O discurso do orientando o2/O2 também traz uma reflexão. Ei-lo:

*Ex18 – o2/O2 – A principal dificuldade é cumprir todas as atividades propostas pelos professores de forma eficiente e pontual, além da escrita da dissertação, ao mesmo tempo em que continuo com uma extensa carga horária de trabalho. Isso é angustiante, pois tenho consciência de que uma formação tão importante mereceria ser feita de forma mais tranquila. Ou seja, com uma disponibilidade maior de tempo para dedicar a todo o processo do curso. Outra dificuldade é o deslocamento que tanto demanda*

*tempo como também despesa. A pequena quantidade de bolsas também implica em outra dificuldade, que é conseguir arcar com todas as despesas do mestrado.*

Para ilustrar o que os dados nos mostram, as falas dos orientandos o1/O10 e o2/O2 chamam nossa atenção para aspectos subjetivos e representativos de vozes que não quiseram falar neste momento de nossa análise – entenda-se os alunos que optaram por não apresentar justificativa.

Para o o1/O10 a tarefa de conciliar estudo e trabalho é cansativa e estressante e a justificativa vem logo a seguir, quando afirma que o estudante do PROFLetras não apresenta bom desempenho acadêmico, porque o tempo deve ser dividido entre estudar (fazer pesquisa) e trabalhar. Confirmando tal discurso, o o2/O2 diz que a maior dificuldade é cumprir, com eficiência e pontualidade, as atividades propostas pelos Orientadores, *ao mesmo tempo em que continuo com uma extensa carga horária de trabalho*, da qual, conforme regimento do PROFLetras, o mestrando não pode se afastar.

Arelado ao discurso do o1/O10, temos o discurso do o2/O2 que, inicialmente, aponta como maior dificuldade o cumprimento das tarefas solicitadas pelo Orientador – que nos parece estão atreladas à produção da pesquisa. Tal fator é sustentado pelo mesmo motivo já apresentado, que é ser professor em atividade, estando regularmente matriculado no MP. O discurso desse orientando (o2/O2) nos impressiona pelo tema que as palavras adquirem considerando o contexto no qual foram criadas, pois expressando sua angústia em não ter tempo suficiente para se dedicar ao mestrado, diz que [...] *Isso é angustiante, pois tenho consciência de que uma formação tão importante mereceria ser feita de forma mais tranquila. Ou seja, com uma disponibilidade maior de tempo para dedicar a todo o processo do curso*. Chamamos, nesse discurso, a atenção para as palavras “formação” e “processo” que, para que ocorram com êxito, torna-se fundamental “uma disponibilidade maior de tempo”.

Com isso, entendemos que a proposta do PROFLetras, de desenvolver pesquisas práticas para sanar possíveis problemas que estejam dificultando o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, é louvável por um lado; pelo outro, o sucesso dessas pesquisas esbarra na falta de tempo dos orientandos (pesquisadores), porque não podem – se não se afastar totalmente (que já estaria fugindo da proposta do próprio MP – ao menos, parcialmente, reduzir um pouco as atividades escolares para se dedicarem à pós-graduação).

Surge, neste momento, um questionamento: não há a necessidade de se repensar as diretrizes e políticas dos MP, em especial do PROFLetras, com vistas a atender as demandas

da sala de aula, mas também atentar para o fato de que uma pesquisa que se pretende de qualidade precisa de um tempo maior e de mais dedicação? Queremos, com essa reflexão, apontar a necessidade de, pelo menos, haver um equilíbrio quanto a essa questão, para que não corramos o risco, na prática, de estarmos realizando pesquisas sem o elevado nível teórico e metodológico necessários, resultando no que Severino (2008), chamou de especialização prolongada, quando fez fortes críticas à implementação dos MP em território brasileiro.

Não podemos, ainda, deixar de mencionar a distância geográfica, como sendo outro fator destacado como uma dificuldade na conciliação entre o MP e o trabalho. Fator esse já apontado pelos Orientadores 5.3.1, tendo em vista o tempo necessário para o deslocamento até chegar à universidade. E, mesmo o orientando ganhando algum tipo de bolsa, por estar em atividade escolar, não pode deixar seu espaço geográfico permanente.

Continuando com nossa análise, solicitamos que os orientandos mostrassem/apontassem quais pontos positivos, na visão deles, constituem a orientação recebida. Para nosso melhor entendimento, organizamos esses pontos dentro de três partes que, a nosso ver, resumem bem os discursos relatados. Apresentamos o quadro a seguir e veremos o que os orientandos falam.

**Quadro 18:** Pontos positivos da orientação acadêmica – discurso dos orientandos

<b>PONTOS POSITIVOS NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA – DISCURSO DOS ORIENTANDOS</b>		
<b>SENTIMENTOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>MATERIAIS</b>
“Segurança na pesquisa” - 1/O3	“Saber ouvir” (1/O2)	“Material” (2/O3; 1/O7; 1/O8; 3/O6; 1/O7; 3/O2)
“Confiança, Tranquilidade” (2/O3; 1/O7; 1/O1)	“Acompanhamento” (1/O8; 2/O11; 3/O6)	“Eventos” (3/O6)
“Incentivo, Esperança” (1/O10; 2/O2)	“Clareza na orientação” (2/O2; 4/O3; 1/O7; 3/O2)	
“Fortalecimento, Inspiração” (1/O11; 4/O3)	“Cobrança” (2/O2)	
“Respeito à opinião do orientando” (1/O2)	“Direcionamento” (1/O5; 2/O8)	
	“Dedicação do orientador”	

	(3/O3; 3/O2)	
	“Trabalho produtivo” (5/O3; 2/O6)	
	“Disponibilidade” (2/O10; 3/O11)	
	“Troca de conhecimento” (1/O4)	
	“Bom relacionamento” (1/O7)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Pelos discursos apontados, percebemos conforme Quadro 18 que as ações são notoriamente mais apontadas, nos fazendo entender, conforme discursos desses orientandos e como os dados apontam, uma relação que exige dos sujeitos envolvidos mais ação, acompanhada por sentimentos os mais diversos que corroborarão para um trabalho de orientação eficaz.

As ações, como podemos perceber, começam com o *saber ouvir* (1/O2) por parte do Orientador, que se soma a um *acompanhamento* (1/O8; 2/O11; 3/O6), que é complementado com uma *clareza na orientação* (2/O2; 4/O3; 1/O7; 3/O2). Na visão do orientando 2/O2, se não houver uma *cobrança*, a orientação pode não ocorrer, tendo em vista que o orientando pode não fazer o que deve ser feito. Diante disso, deve haver um *direcionamento* (1/O5; 2/O8) vindo do Orientador para que o orientando possa saber o que fazer e como fazer. Nessa relação, três outros fatores chamam a nossa atenção, conforme discursos dos orientandos: *dedicação do orientador* (3/O3; 3/O2), *disponibilidade* (2/O10; 3/O11) e *bom relacionamento* (1/O7). Na visão desses orientandos, o tempo que o Orientador dedica à orientação, sua disponibilidade e o relacionamento que ele passar a ter com seu orientando são basilares na relação entre ambos. Tais elementos, conforme orientandos 5/O3 e 2/O6, resultam em um *trabalho produtivo* e, conforme orientando 1/O4, na *troca de conhecimento*.

Quanto aos sentimentos, o primeiro que aparece é *segurança na pesquisa* (1/O3) e esse dado é bastante interessante, porque nos faz pensar que um Orientador que não passa ou possui segurança no que faz, talvez, não seja ainda capaz de orientar de uma forma que passe *confiança* e *tranquilidade* para seu orientando, conforme apontaram os orientandos 2/O3;

1/O7 e 1/O1. Percebemos com esses discursos que, na visão desses orientandos, positivamente falando, há na relação entre eles e seus Orientadores sentimentos fortes e necessários para o sucesso nesta relação acadêmica, dialógica, ética e responsável. Para os orientandos 1/O10 e 2/O2, há na relação deles *incentivo e esperança*. A esperança, neste momento, nos chama a atenção, porque vem a pergunta: esperança quanto a quê? Por parte do orientando que trouxe à tona esse sentimento, não houve um discurso que o justificasse, no entanto, considerando os tempos pelos quais estamos passando<sup>57</sup>, pensamos que um Orientador é capaz de trazer esperança para seus orientandos no tocante às transformações que podem ocorrer por meio da educação para o bem de toda uma sociedade. O *fortalecimento e a inspiração* (1/O11; 4/O3) são dois outros sentimentos que aparecem nos discursos desses orientandos e como sentimentos fundantes na relação que possuem com seus respectivos orientadores. E o *respeito* (1/O2) também é apontado como caracterizador de uma relação recebida no contexto do MP/PROFLetras, mas é o *respeito à opinião do orientando*, que nos faz pensar que uma Orientação não pode ser, em hipótese alguma, impositiva.

Essas ações e esses sentimentos nos fazem compreender a importância que a alteridade (BAKHTIN, 1993; FREIRE, 2019) possui nessa relação de orientação, sendo de imprescindível importância e necessidade de tê-la na academia, porque não há como se pensar na orientação sem o eu não se colocando no lugar do outro e vice-versa. A construção da orientação acadêmica que apontamos nesta dissertação se constrói como estamos mostrando na arquitetônica bakhtiniana, em posições valorativas. Essas ações, misturadas e/ou alicerçadas com esses sentimentos, nos fazem pensar que determinadas posições são tomadas pelos sujeitos envolvidos na interação verboideológica (VOLÓCHINOV, 2018) porque cada sujeito possui, para além dos aspectos verbais, aspectos extraverbais – como podemos perceber nesses discursos apontados por esses orientandos.

Tudo isso nos leva aos materiais, que, conforme orientandos 2/O3; 1/O7; 1/O8; 3/O6; 1/O7; 3/O2, são materiais bibliográficos (principalmente) necessários para a construção do projeto de pesquisa e, mais adiante, da dissertação, porque muitas das vezes esses alunos não

---

<sup>57</sup> “Os tempos pelos quais estamos passando” dizem respeito ao governo autoritário e perseguidor que os professores da educação brasileira estão enfrentando desde as eleições de 2018, com a chegada a o poder de um governo que, de forma acirrada, com seus apoiadores, vem criando perseguições descabidas para com os professores, apregoando que os docentes usam a sala de aula como palanque para propagação de ideologias comunistas e para a destituição da família brasileira com seus tradicionais costumes. De gravações sem autorização do professor a denúncias de ideologias contrárias ao governo e ao tradicionalismo da família brasileira, o professor brasileiro desde 2018 vem sofrendo perseguições sem fundamento – bastando apenas, fora da sala de aula, ter uma posição diferente de todo fascismo, autoritarismo e mentiras fundantes do atual governo. A democracia, bem como o trabalho sério dos docentes da educação brasileira (seja ela básica ou superior), prevalecerá!

possuem acesso direto. Essas produções levam os Orientadores a incentivar seus orientandos a participar de eventos, como apontado pelo orientando 3/O6, que menciona o orientador como forte influenciador quanto à participação em eventos acadêmicos.

Nesse contexto, indagamos aos orientandos quais pontos negativos poderiam ser apontados na orientação, além dos positivos já mostrados. Conforme os dados nos mostram, as respostas, já catalogadas, foram as seguintes:

**Quadro 19:** Pontos negativos da orientação acadêmica – discurso dos orientandos

1º nenhum – 1/O3; 1/O11; 3/O3; 4/O3; 5/O3; 3/O6; 1/O7; 3/O2; 3/O11; 2/O5
2º (falta de) Tempo – 2/O3/ 2/O2; 2/O8; 1/O2
3º Distância – 1/O10/ 1/O8; 2/O10
4º Trabalho – 1/O5
5º Orientador não ser da área de Letras – 1/O1

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

É importante vermos que, para uma parcela significativa de orientandos, a relação entre eles e seus Orientadores ocorre, por assim dizer, de forma amistosa, de modo que não há *nenhum* ponto negativo a ser apontado. É importante apontarmos que os orientandos 1/O3; 1/O11; 3/O3; 4/O3; 5/O3; 3/O6; 1/O7; 3/O2; 3/O11; 2/O5 apenas marcaram a opção (conforme APÊNDICE 1) e nada justificaram quanto à opção marcada.

No contexto dessa negatividade na relação entre Orientador e orientando, os fatores seguintes apontam para a falta de tempo (2º), a distância (3º) e o trabalho (4º) como sendo fatores, na visão desses orientandos que dificultam/atrapalham a orientação.

Sobre o tempo, vejamos o que dizem os orientandos:

*Ex19 – 2/O2 – A questão do tempo. Às vezes ou eu ou a orientadora não conseguimos conciliar as orientações por causa da demanda de trabalho.*

*Ex20 – 2/O8 – A falta de tempo revelada pelo orientador como justificativa para os raros encontros relâmpagos que tivemos*

É importante percebermos que quanto ao fator tempo, a ausência dele tanto é, em alguns casos, por parte do orientando, devido às demandas da sala de aula (como analisamos anteriormente), mas ocorre também pelas excessivas demandas dos Orientadores que não

conseguem conciliar as orientações devido às demandas do trabalho. Neste ponto, é importante lembrarmos, conforme apontamos quando tratamos das vozes que constituem a orientação (ver figura 6), que muitas das demandas de trabalho do próprio Orientador são definidas pela Capes que, além das aulas na graduação e na pós-graduação, o Orientador também deve desenvolver, no contexto universitário, ações de pesquisa e extensão. Outro ponto que merece destaque neste momento é a quantidade de orientandos que um mesmo Orientador pode ter. Nos nossos dados, para citar alguns exemplos, conforme quadro 11, o Orientador O5 possui 5 orientandos; o orientador O6, também 5 orientandos; e o orientador O11, 4 orientandos. É perceptível, então, didaticamente falando, que o Orientador deve ter uma organização minuciosa para atender às demandas da Capes, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão e seguir com suas orientações.

A distância e o trabalho são os dois fatores seguintes que, na visão dos orientandos, são negativos e prejudicam a relação com o Orientador. Vejamos:

Quanto à distância:

*Ex21 – 1/O7 – No momento, a maior dificuldade está sendo o deslocamento, moro em uma cidade distante da universidade.*

*Ex22 – 1/O10 – Distância.*

*Ex23 – 1/O8 – Não seria bem um ponto negativo, mas o fato de eu morar distante da cidade em que reside meu orientador às vezes dificulta. [...]*

Quanto ao trabalho:

*Ex24 – 1/O5 – Dificuldades, devido o trabalho, para os encontros presenciais. Eu era liberada, sem problemas, enquanto tínhamos aulas presenciais, posteriormente passei a enfrentar dificuldades.*

Observamos, nos discursos relatados dos orientandos que a distância é um fator prejudicial, pelo tempo que se gasta para chegar ao campus da universidade, bem como por não estar próximo do orientador, certamente, temos duas consequências: o deslocamento que acarreta a ausência de tempo para leituras e escritas; e não morar no mesmo local do MP, conseqüentemente, onde reside o Orientador, dificulta no tocante às orientações presenciais (que, no contexto de pandemia da COVID-19, tiveram que se adaptar, se ajustar ao nosso novo normal).

Por fim, o fator negativo que nos chamou a atenção diz respeito, conforme orientando 1/O1, ao *fato de minha orientadora não ser da área de Letras*. Conforme quadro 9 (seção 5.1), no referido MP, temos quatro Orientadores com formação em Educação (O1, O4, O9,



O10) e, naquela ocasião, mostramos a importância de áreas correlatas num programa que visa à formação profissional de docentes atuantes, já que esses mesmos docentes orientandos, em suas práticas cotidianas, trabalham de forma interdisciplinar e com áreas correlatas. No entanto, como discurso do orientando 1/O1, o Orientador ser de outra área, que não a de Letras e Linguística, resulta numa dificuldade na orientação. Essa questão suscita a reflexão, à luz dos dizeres de Bakhtin e o Círculo, de que o diálogo acontece não numa perspectiva apenas e tão somente dos sujeitos concordarem entre si no momento da interação verboideológica, mas o diálogo pode acontecer de forma que as ideias sejam divergentes, mas havendo o espaço necessário para que, nessa arena, essas vozes sejam complementares. Porém, pensando num contexto onde a relação entre Orientador e orientando se faz presente, devemos entender que se a área de pesquisa do Orientador diverge dos interesses de pesquisa do orientando, não há, então, como existir uma orientação que se pretende dialógica. Há que se considerar duas questões: 1) ou há a mudança de orientação, já que a PG permite o remanejamento de orientando para outro Orientador com as mesmas afinidades teórico-metodológicas; ou 2) um diálogo face a face (que permite o acordo, o ajuste consentido pelas partes) para que o orientando se adeque aos interesses de pesquisa do Orientador ou, então, que cheguem a um consenso no tocante a uma pesquisa que possa abarcar as teorias do interesse do Orientador e, quem sabe, se pensar numa co-orientação para auxiliar esta relação. Nesse contexto, então, destacamos a necessidade de uma responsabilidade (para além da concepção bakhtiniana do termo) por parte dos sujeitos envolvidos na relação de orientação com vistas a manter o bom andamento da pesquisa.

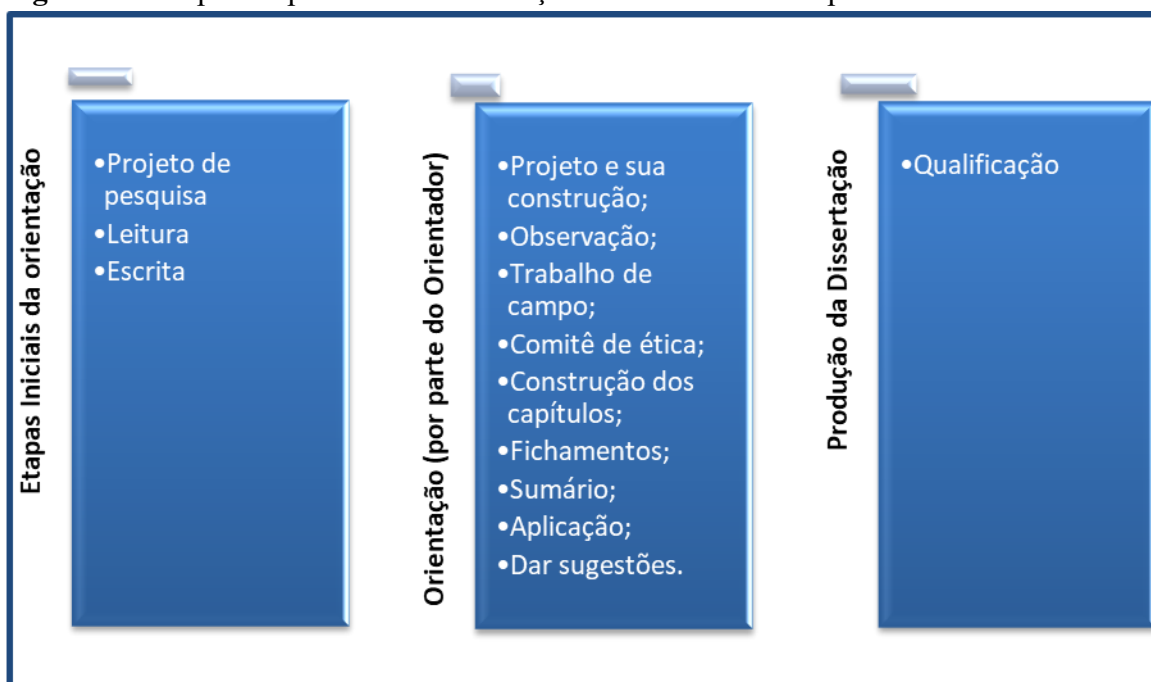
Ainda quanto a esse ponto, chamamos a atenção para outro detalhe que se faz de grande importância: academicamente, o orientando está numa posição inferior à do Orientador – lembramos que defendemos, na relação entre ambos e à luz da abordagem bakhtiniana, que não há sujeitos inferiores. Essa inferioridade do orientando faz com que este não chegue, diretamente, ao Orientador para travar uma conversa face a face, ficando à mercê do ato ético do Orientador, aguardando que este tome a iniciativa de sanar o problema em questão. Quando isso não acontece, chegamos a temas caros à pós-graduação brasileira, complexos e poucos estudados ainda no Brasil, como a desistência e a evasão na pós-graduação (OLIVEIRA et al; 2018; PEREIRA et. al; 2019).<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Não postergaremos esse debate neste momento de nossa dissertação, até porque foi apenas um orientando que tratou deste problema, porém é importante levantarmos a discussão e abrirmos o espaço para esta voz, tendo em vista ser um problema enfrentado por muitos alunos em pós-graduação no Brasil. Os autores mencionados, em seus estudos, apontam outros fatores que ocasionam a desistência e a evasão na pós-graduação: Oliveira et al (2018) discutem a temática na pós-graduação a distância num curso *lacto sensu* da área de Administração

Continuando nossa análise, abrimos espaços para os orientandos descreverem a orientação que estavam recebendo. Os dados revelam questões pertinentes e atreladas ao “processo” da orientação que, do ponto de vista didático (CRUZ, 2017) em contexto do ensino superior, são de grande importância e merecem ser ressaltados aqui. Para nosso melhor entendimento, apresentaremos, neste momento, o quadro a seguir:

**Figura 10:** Etapas do processo de orientação conforme relatado pelos orientandos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Como já sinalizamos, é importante percebermos que os orientandos, em seus discursos, apontam para o processo necessário à orientação no contexto da pós-graduação. Esse mesmo processo, não necessariamente na ordem dos orientandos, fora apontado como de grande importância pelos Orientadores em 5.2.

O que estamos chamando de “Etapas iniciais da orientação” diz respeito aos pontos mostrados pelos orientandos quanto constitutivos do processo de orientação e que, por eles,

---

Pública; Pereira et al (2019) trazem um minucioso estudo quanto a essa temática junto aos estudantes da pós-graduação *strictu sensu* na área de Contabilidade em território nacional, com um estudo feito com mais de 600 alunos envolvidos. No Brasil, ainda existe muito que estudar quanto a essa temática e, no contexto desta dissertação, é urgente e imprescindível um estudo que busque averiguar, diante de tantos pontos negativos que mostramos, se ocorre ou não desistência e evasão – e, se ocorre, pensar em ações que possam contribuir com melhorias.

foram recebidas e acatadas como orientação de seus respectivos Orientadores. Podemos perceber que o “projeto de pesquisa” é o elemento primeiro dessa etapa inicial, porque como já sabemos o orientando ingressa no PROFLETRAS sem nenhum projeto de pesquisa, tendo este que ser feito quando do ingresso no referido PPG. Atrelada à elaboração do projeto de pesquisa, a leitura é essencial para que se tenha conhecimento teórico do que se pretende pesquisar. A escrita manifestada nesta fase está, então, associada à escrita/produção do projeto de pesquisa. Sobre isso, vejamos o seguinte exemplo proveniente do discurso relatado do orientando 2/O8 ao descrever a orientação recebida:

*Ex25 – 2/O8 – Com pouco tempo disponível para a dissertação em virtude das aulas presenciais, dos trabalhos das disciplinas do PROFLETRAS e do exercício da docência na Escola onde atuo, pude somente elaborar o Projeto, exigido por uma das disciplinas, dar início às leituras e fichamentos. Desde o início do Curso, estava decidida a desenvolver minha pesquisa na área de “formação de leitores”. Com a ajuda do meu orientador, focamos na figura do professor como mediador desse processo.*

É perceptível como essas etapas estão delineadas na fala do orientando em questão: primeiro, a elaboração do projeto “exigido” por uma das disciplinas cursadas no MP. Após a elaboração do projeto, as leituras foram iniciadas e, conseqüentemente, os fichamentos – ainda uma escrita inicial, tendo em vista que os textos fichados fazem parte do processo de escrita de um gênero acadêmico. Há um detalhe a ser observado neste momento inicial: no caso do orientando em questão, houve, como o discurso mostra e no momento certo (inicial), a mudança de um dos pontos relacionados à pesquisa que se despontava. Percebemos a importância, no contexto do PROFLETRAS, dessas etapas iniciais, considerando a necessidade de uma preparação teórica para a produção do gênero acadêmico solicitado no final do curso.

Alguns estudos, como o de Wilson (2019), mostram a complexidade da escrita no contexto universitário, bem como para a necessidade de se pensar os sujeitos envolvidos neste processo: professor e aluno. Essa autora, à luz da abordagem bakhtiniana, afirma que a escrita só será efetiva quando os sujeitos forem compreendidos do ponto de vista social, colocando esses sujeitos em cena e mostrando que os alunos buscam escrever capturando as normas provenientes do contexto acadêmico e dos gêneros que estejam produzindo. No contexto do MP que estamos analisando, torna-se, também, importante debater, com destaque para os sujeitos situados Orientador e orientando, essa escrita que, já no ingresso de mestrado, conforme apontam os dados quanto à ausência de um projeto de pesquisa, mostra-se carente de (re)significações.

Na segunda etapa, que estamos denominando de “Orientação (por parte do Orientador), temos a orientação que os orientandos estão recebendo no contexto do referido MP e, como os dados apontam, algumas ações são importantes nessa relação: a construção do projeto de pesquisa, a observação (para a coleta dos dados – muito embora essa observação, conforme discurso do orientando 2/O3 ocorre também com as experiências já adquiridas em sala de aula), trabalho em campo (para levantamento dos dados – orientando 1/O5), a busca pelo comitê de ética (já que trabalhar com seres humanos exige um comprometimento ético, uma responsabilidade – orientando 3/O3), construção dos capítulos da dissertação (quando for o caso – orientando 4/O3), elaboração do sumário da dissertação para ter um norte a seguir (orientando 3/O6), construção de fichamentos (orientando 2/O11), a aplicação da teoria adotada na construção do gênero acadêmico (orientando 3/O6) e, por fim, o fato de os Orientadores darem sugestões para o aprimoramento do texto (orientando 2/O5).

Coerentemente, a primeira e a segunda etapas resultam na ação que, conforme os dados mostraram, culmina na qualificação daquilo que será o trabalho final (os dados apontaram dois: a dissertação e o caderno pedagógico)<sup>59</sup>. Ou seja: como afirmamos anteriormente, os orientandos visam ao processo, bem como a sua qualidade, no tocante a essa relação totalmente dialógica.

Por fim, para fecharmos esta categoria analítica, abrimos espaço para que os orientandos pudessem relatar alguma(s) mudança(s) ocorrida(s) durante o processo de orientação. Esses sujeitos, mais uma vez, apontaram situações destacando esse processo. Para nossa melhor visualização e, conseqüentemente, compreensão, organizamos as respostas conforme quadro a seguir:

**Quadro 20:** Mudanças na relação entre Orientador e Orientando – discurso dos orientandos

1º Sem modificação – 2/O3; 1/O7; 1/O10; 1/O11; 2/O6; 3/O2; 2/O2; 1/O5; 3/O3; 4/O3; 2/O11; 5/O3; 1/O11; 2/O8; 2/O10; 3/O11; 2/O5.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2º Mudança de orientador – 1/O2
---------------------------------

3º Mudança de instrumento de coleta de dados – 1/O8
-----------------------------------------------------

<sup>59</sup> Não é nosso objetivo, nesta dissertação, discutirmos os gêneros acadêmicos encontrados no MP/PROFLetras, tanto que não tratamos diretamente deles em nosso texto. No entanto, os dados mostraram apenas dois gêneros acadêmicos sendo produzidos como trabalho final: a dissertação de mestrado (nos moldes que conhecemos) e o caderno pedagógico (1 ocorrência). Em outro trabalho, já estamos tratando dessa questão que merece ainda muito do nosso olhar. Em nosso objetivo geral mencionamos apenas a dissertação de mestrado, tendo em vista que a relação entre Orientador e orientando visa à produção de um gênero acadêmico – optamos, portanto, por mencionar o mais comum deles.

4º Mudança na proposta de intervenção – 1/O4
----------------------------------------------

5º Melhora nos objetivos e Mudança de capítulo da dissertação – 1/O7
----------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Neste quadro, não inserimos os orientandos 1/O3 e 3/O6 apenas escreveram “em acordo”, talvez, sinalizando que alguma mudança existente acontece em acordo com seus respectivos Orientadores. Para além dessa questão, percebemos que durante o processo relatado por ambos os sujeitos, 17 orientandos indicaram não terem tido nenhum tipo de mudança durante a orientação acadêmica. Outros, por sua vez, anunciam mudanças importantes nessa relação, e para duas delas chamaremos a atenção: 1) mudança de orientador e 2) mudança nos aspectos metodológicos (instrumento de coleta de dados e proposta de intervenção).

É salutar destacar que uma mudança de orientação não é algo fácil nem para o orientando e nem para o Orientador, por várias questões que poderiam ser postas aqui, dando destaque para o fator tempo dedicado durante a orientação. Porém como mostramos anteriormente, essa mudança, a depender do caso, se configura uma ação ética, responsável e capaz de contribuir com o sucesso da pesquisa na pós-graduação, mas para que possa ocorrer com tranquilidade e maturidade, a nosso ver, os sujeitos envolvidos nessa relação devem ter a certeza de que essa mudança é necessária. Uma vez sendo necessária não há alibi que possa sustentar uma relação de orientação desgastada por fatores exteriores, mas que definem de certeza o rumo da orientação. A relação de orientação não pode prejudicar os envolvidos, nem produzir sentimentos negativos, indo contrariamente aos sentimentos apresentados em nossa análise. Ou seja, o sujeito, seja ele Orientador ou orientando, deve sempre fazer um avaliação ética de seus próprios atos e discursos (entendido como um ato), tendo em vista que ele não está sozinho (SOBRAL, 2009, p. 31).

No bojo dessa relação, a orientação apresentando a segurança necessária, conforme os próprios orientandos mostraram (quadro 15), terá mais fácil a mudança de algum aspecto atrelado à metodologia, como observamos 1/O8 e 1/O4, que tiveram que alterar aspectos metodológicos, com vistas à melhora do processo de construção do gênero acadêmico, bem como à qualidade da pesquisa desenvolvida no referido PPG.

Diante dessas ponderações necessárias, para encerrarmos esta categoria, evocamos as palavras de Sobral (2019, p. 48), quando, sob a égide da teoria bakhtiniana, afirma que “[...] O sujeito se divide em múltiplos papéis, nos termos de suas relações sociais, e a sociedade se

divide em múltiplos grupos e segmentos, nos termos das relações entre esses grupos e segmentos. [...]”. E é exatamente isso que acontece quando refletimos sobre os discursos relatados dos orientandos e analisados nesta seção: o sujeito orientando está dividido, basicamente em dois papéis – o de ser professor e o de ser estudante de um mestrado profissional. E, a partir dos grupos diversos e que constituem a sociedade, esse sujeito está em dois deles: o escolar e o acadêmico. Por isso que (re)afirmamos a importância de se pensar a relação desse sujeito, enquanto estudante universitário de uma pós-graduação, para que o seu papel enquanto educador possa acontecer de forma exitosa, sem que um papel não prejudique o outro – já que são papéis diferentes de um mesmo sujeito social.

#### 5.4 A RELAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO: ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS

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

Nesse sentido, conforme Bakhtin (1993), o mundo no qual o ser realiza o ato é um mundo singular, único, que é vivido de forma concreta pelos sujeitos nele inseridos, e que, por fim, reluz com a luz do valor. Esse mundo, por sua vez, é formado por determinadas esferas da comunicação humana, às quais os sujeitos estão entrelaçados e que, irrepetivelmente, vão vivendo, agindo, proferindo enunciados com tons emotivo-volitivos necessários à comunicação detentora de sentidos estabelecidos à luz dessas esferas sociais de comunicação.

Com isso, como falamos no fim da seção 5.3, o sujeito desempenha papéis sociais quantas forem as esferas às quais deve se adequar e a elas estar atrelado, jamais, deixando de lado sua individualidade que, ao social, se soma, se liga e se enquadra. E é sobre essa individualidade que o Círculo teoriza, mas, de forma real, considerando-a nas relações com outros sujeitos, sendo capaz de constituir e ser constituídas em outros sujeitos. Surge-nos, então, a seguinte indagação direta: quem é este sujeito, afinal de contas?

No âmbito social no qual esta dissertação se insere, e no qual também nos debruçamos como campo de estudo, estamos falando da esfera acadêmica, dos sujeitos Orientador e orientando, com suas respectivas particularidades, mas que constituem um ao outro, e também se constituem mutuamente. Lembramos, à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, das palavras de Sobral (2009, p. 47) para quem “[...] o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, a mesma sociedade. [...]”.

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 relações sociais compõem eventos sociais, a partir de uma relação social (e histórica) capaz de envolver toda uma sociedade, direta ou indiretamente. Parafraseando Sobral (2009), quando a universidade interage com a sociedade, o mundo também interage. E essa interação ocorre através dos sujeitos sociais que constituem o ambiente universitário. Em nosso caso, Orientadores e orientandos num contexto de um MP.

Prova disso tudo até aqui posto é o fato de a universidade estar produzindo ações, por intermédio de seus sujeitos, para a melhoria da educação básica, considerando seu interno ou alhures (observando as questões geográficas até aqui apresentadas). Talvez por isso, quando pensamos em universidade, falamos em ética, e Bakhtin trata, filosoficamente, dessa ética enquanto elemento basilar nos atos dos sujeitos na sociedade na qual se encontram.

Como mostramos na Introdução desta dissertação, Bakhtin, enquanto professor, mostra toda sua preocupação com seus alunos no contexto universitário, talvez porque entendia que a educação era o único até ético, responsável e responsivo, capaz de mudar radicalmente a sociedade dos povos. E ele estava certo! Prova disso, além de tantos outros estudos já apontados no decorrer deste trabalho, é o estudo que propomos com esta dissertação, que visa à compreensão da relação existe entre os sujeitos Orientador e orientando, na esfera acadêmica, no contexto de um MP que pretende, dentro de tantos objetivos, melhorar os índices da educação básica.

Os discursos relatados pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tidos como um fenômeno linguisticamente compreensível e concreto, bem discutido, por exemplo, por Volóchinov (2018), trazem explicitamente a palavra de outrem nos enunciados. A realidade linguística que foi nosso objeto de estudo, conforme ideias do Círculo, é heterógena, assim como toda e qualquer manifestação languageira, ou seja, a “bivocalidade” (a voz de um sujeito

dentro da voz de outros sujeitos) é outro elemento de grande importância para a compreensão discursiva a partir das ideias bakhtinianas. A presença dessas vozes, que se mostram bivocalizadas e dialogizadas, é o fundamento primeiro para entendermos que as vozes desses dois sujeitos, Orientador e orientando, se entrelaçam, mesmo que, às vezes, sejam capazes de se duelarem entre si. É, então, deste entrelaçamento que trataremos neste momento, querendo apontar ao nosso leitor, o que é igual, o que é diferente, mas diferente do ponto de vista dialógico dessa diferença, tendo em vista que, partindo de princípios bakhtinianos, a complementaridade pode ser constituída pela divergência.

Para tanto, nesta seção, dividiremos nossa concentração em dois momentos: 1) rede de vozes e 2) posicionamento axiológico. No entanto, antes de chegarmos a esses pontos, apresentamos, a seguir, um quadro sintetizador e comparativo dos discursos relatados pelos sujeitos aqui pesquisados, no contexto da orientação acadêmica para, assim, refletirmos melhor sobre esses dois momentos.

**Quadro 21:** Comparação da posição avaliativa do Orientador e do orientando na relação de orientação acadêmica no contexto do MP

<b>Contextos</b>	<b>Posição valorativa do Orientador</b>	<b>Posição valorativa do orientando</b>
<b>Dificuldades:</b>	1) Distância Geográfica 2) Ausência de familiaridade com o gênero acadêmico 3) Ausência de base teórica 4) Ausência de Metodologia Científica 5) Dificuldade com o produto final e a relação da teoria com a pesquisa realizada.	1) Falta de tempo 2) Trabalho escolar 3) Distância geográfica
<b>Negatividades na relação de orientação</b>	1) Falta de tempo 2) Orientandos que não buscam orientação e falta de disponibilidade 3) Distância geográfica 4) Outras atribuições	1) Falta de tempo, 2) Distância 3) Trabalho, 4) Orientador não ser da área de Letras



	do professor orientador 5) Ausência de um projeto de pesquisa na seleção	
<b>Positividades na relação de orientação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Interesse e familiaridade pela e com a pesquisa</li> <li>2) Aprendizagem e Acompanhamento</li> <li>3) Apoio da coordenação do PROFLETRAS</li> <li>4) Leitura, Escrita e Análise dos dados</li> <li>5) Compreensão</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sentimentos (segurança, confiança, tranquilidade, incentivo, esperança, fortalecimento, inspiração, respeito)</li> <li>2) Ações (saber ouvir, acompanhamento, clareza, cobrança, direcionamento, dedicação, disponibilidade, troca de conhecimento, boa relação)</li> <li>3) Materiais (material, eventos)</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nesse quadro, neste momento, nos é notório o fenômeno discursivo investigado nesta dissertação: a relação na orientação no contexto de um MP. As posições valorativas dos sujeitos Orientador e orientando nos fazem chegar à conclusão da montagem do mosaico em que consiste esse fenômeno enunciativo e que tem o discurso dialógico como elemento primeiro.

As vozes, bem como as posições axiológicas estarão delineadas e comparadas efetivamente nos pontos a seguir (5.4.1 e 5.4.2), no entanto, algumas reflexões nos chamam a atenção neste quadro comparativo. Visivelmente, percebemos que os Orientadores e os orientandos olham para dificuldades, negatividades e positividades que divergem e que são importantes para si na relação com o outro ao olharem para as mesmas situações/contextos.

Como nos é perceptível, no tocante às dificuldades, predominantemente falando (3 pontos distintos), os Orientadores se preocupam com a falta de familiaridade com os aspectos teóricos, metodológicos, de produção de gêneros acadêmicos e de familiaridade com essas produções. Um item apenas aponta para questões que não dizem respeito ao universo acadêmico que é a distância geográfica. Os orientandos, por sua vez, apontam como

dificuldades aspectos que não dizem respeito a questões de pesquisa científica, nem de gêneros acadêmicos e seus desdobramentos. Esses discentes, como podemos notar, sinalizam que suas maiores dificuldades são a falta de tempo, o trabalho na educação básica (enquanto professores que são) e a distância geográfica.

Apesar de compreendermos que esses olhares distintos são convergentes porque atrelam-se à relação acadêmica de orientação existente entre esses dois sujeitos socialmente situados, são também divergentes, porque esses mesmos sujeitos olham para pontos totalmente divergentes: enquanto Orientador está preocupado com questões atreladas à pesquisa, no contexto acadêmico; o orientando aponta como suas dificuldades aspectos totalmente exteriores à produção do produto final.

Pensamos que esses discursos sinalizam para o fato de que, academicamente, o Orientador é o sujeito que está numa posição de maior experiência com a vida acadêmica e, com isso, externa sua preocupação com o produto que deve ser construído no contexto acadêmico. Lembramos que essa superioridade, como afirmamos no capítulo 4, não está atrelada à relação dialógica de orientação, tendo em vista que nessa relação os sujeitos são iguais do ponto de vista da importância e do evento enunciativo que é a orientação.

Na própria orientação, os Orientadores mostram, além de algumas das dificuldades (ações exteriores) que se repetem, a falta de tempo do orientando, bem como o fato de este não procurar, de forma regular, por uma orientação, não ter tanta disponibilidade, porque possui atribuições em excesso enquanto docente da educação básica e, por fim, a ausência de um projeto de pesquisa quando do momento da seleção para ingresso no mestrado acadêmico. Esses dados demonstram a preocupação do professor universitário com a pesquisa no contexto universitário somada às ações de omissão do orientando também para com essa pesquisa. O orientando, por sua vez, repete os aspectos apresentados no primeiro tópico, acrescentando o fato de o Orientador não ser da área de Letras (área de Educação como explicitamos no quadro 9).

No tocante aos aspectos positivos, os discursos dos Orientadores convergem, ao fim, para a produção do trabalho final (produto final), seja ele a dissertação e/ou um caderno pedagógico. Neste momento, vemos que o interesse pela pesquisa, a familiaridade com ela, a aprendizagem, o acompanhamento que é realizado, somados à leitura, à escrita, à análise dos dados e à compreensão quanto ao fenômeno investigado são pontos enaltecidos pelos Orientadores e que se fazem presentes na relação desses com seus orientandos. Esses, por sua vez, neste momento, destacam os sentimentos e “ações humanas” que constituem a orientação acadêmica no contexto do MP. O que impressiona nos discursos desses orientandos, no que

diz respeito aos aspectos positivos existentes na relação de orientação, é a quantidade de sentimentos que um Orientador é capaz de criar, de despertar, de fazer nascer em seus orientandos.

A arquitetura bakhtiniana, nitidamente, pode ser percebida neste momento, porque são essas ações, diluídas em dificuldades, negatividades e positivities, que nos permitem enxergar a constituição do sujeito Orientador, do sujeito orientando e, mais importante, como essa construção atinge um ao outro, no sentido de complementá-los para o surgimento da relação entre ambos no contexto do MP.

Entendemos que nessa arquitetura temos, resumidamente, dois planos que merecem nossa atenção: rede de vozes e posicionamento axiológico. A seguir, então, refletiremos sobre esses planos que sintetizam, ao mesmo tempo em que aprofundam e finalizam nossa análise.

#### **5.4.1 “Rede de vozes” na relação entre Orientador e orientando**

Em 5.3.1, mostramos a rede de vozes que perpassa uma orientação acadêmica. A Capes é a primeira voz, por ser o órgão do governo federal que rege o ensino superior no Brasil (TEIXEIRA, 1964). É ela a voz responsável por avaliar os cursos de pós-graduação com notas que vão do nível 3 (o minimamente aceitável para um curso funcionar) até o nível 7 (a nota mais alta a qual um curso de PG pode chegar).<sup>60</sup> Parece-nos, no contexto desta dissertação, que essa voz é predominante na relação entre Orientador e orientando, porque ao mesmo tempo que em determinados momentos deve ser ouvida, em outros, deve ser ressignificada, no sentido de que esse órgão muito exige e, muitas das vezes, conforme alguns dos Orientadores apontaram nos dados, não concede as condições necessárias para que o exigido seja feito com competência.

A coordenação do programa de PG surge nesta rede de vozes como sendo a segunda delas que merece ser ouvida, principalmente porque está ali, diretamente, com o Orientador. No entanto, é ela que serve de liame entre orientando, Orientador e a Capes. Para nós, não há uma relação efetiva de orientação acadêmica na PG sem uma coordenação capaz de abalizar

---

<sup>60</sup> Conforme avaliação da própria Capes, no ano de 2017, o Brasil possuía 3.472 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Desse total, 482 cumpriram os padrões internacionais de excelência, obtendo, assim, notas 6 e 7 na avaliação. Das instituições públicas brasileiras com cursos de mestrado e doutorado com avaliação entre 6 e 7, temos a Universidade de São Paulo - USP com 87 cursos. A Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ com 41 e, por fim, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG com 33 cursos. Para maiores informações, sugerimos a leitura da reportagem que se encontra no seguinte link: <https://exame.com/carreira/este-sao-os-melhores-programas-de-mestrado-e-doutorado-do-brasil/>. Acesso em setembro de 2021.

ações que devem ser seguidas pelos demais sujeitos envolvidos nessa relação dialógica. Salgado (2020) traz, em um relato, a importância de uma gestão na PG pautada na organização, no diálogo e, acima de tudo, na capacidade de gerir, conduzir, de gestar um programa de pós, de forma a não atrapalhar o trabalho do corpo docente e, conseqüentemente, prejudicar, direta ou indiretamente, o corpo discente.

Os professores, por sua vez, como mostramos, precisam do aparato dos órgãos de fomento (CAPES, por exemplo), bem como da coordenação do programa, mas nessa relação de orientação, como apontamos, o Orientador precisa de forma mais imediata do interesse, do querer, do anseio de fazer pesquisa, da dedicação de seus orientandos, tendo em vista ser com os alunos que os docentes possuem uma relação mais imediata. É esse “querer pesquisar”, somado a uma “dedicação”, que diminuirá as dificuldades que os Orientadores revelaram em seus discursos – distância geográfica, familiaridade com o gênero acadêmico, questões atreladas aos aspectos teóricos e metodológicos, bem como a capacidade de atrelar teoria à prática cotidiana da sala de aula e que está sendo pesquisada em nível de PG.

Como apontado pelas vozes dos Orientadores muito se deve à ação dos orientandos de, por exemplo, buscar a orientação. No entanto, como vimos, os órgãos que regem a seleção anual do PROFLetras apresentam uma parcela de culpa, porque, ao retirarem o projeto de pesquisa na seleção, exigindo apenas conhecimento para uma prova escrita, trazem a ausência de um conhecimento sobre métodos científicos que o candidato ao mestrado, no âmbito do PROFLetras, deveria possuir. Percebemos, nesse emaranhado de vozes, que muitos problemas enfrentados pelos orientandos do ponto de vista do método científico são consequência de diretrizes da própria CAPES. Como defendemos, há uma necessidade urgente do processo seletivo ser revisto.

Nesse ensejo, temos a voz dos alunos que, hierarquicamente falando, podemos pensar ser a menor voz, ou talvez a voz com o tom mais apagado possível, mas entendendo que os orientandos (sujeitos de nossa pesquisa) são professores atuantes, experientes do ponto de vista de vivências no mundo social no qual vivem, conforme os dados mostraram, a voz desses sujeitos se faz tão necessária e importante quanto às demais vozes já apresentadas. Afinal de contas, não há orientação sem orientando. Entretanto, é preciso entender que esses sujeitos – Orientador e orientando – se complementam, se ligam, dialogam entre si mesmos com suas divergências relacionadas à pesquisa desenvolvida.

A voz dos orientandos, conforme os dados mostraram, se digladiaram/dialogaram em vários momentos, se gladiaram em outros, mas o fato é que a relação acadêmica no contexto do MP/PROFLetras acontece de uma forma humana. Um exemplo que podemos citar atrela-

se às dificuldades apresentadas pelos orientandos que convergem para as dificuldades apontadas pelos Orientadores. Para aqueles, a questão de tempo e do trabalho excessivo na sala de aula da educação básica são determinantes para uma produção mais lenta na pós-graduação em questão. Para estes, por sua vez, além das questões excessivas de trabalho, somam-se as dificuldades quanto à escrita/à produção do gênero acadêmico e conhecimentos teóricos e metodológicos. Lembramos, neste momento, um dos discursos dos orientandos para quem o trabalho na sala de aula da educação básica, com sua carga horária “exorbitante”, além de provas, planejamento e demais ações pedagógicas, contribuem para a demora em realizar leituras, fazer fichamentos e, assim, avançar em conhecimentos necessários à produção do trabalho final do MP. Vemos, então, que essas dificuldades se complementam no sentido de apontar uma ressignificação quanto à organização nacional do PROFLetras.

Nesta rede de vozes, os discursos dos Orientadores e dos orientandos, conforme os dados apontaram sempre para aspectos que, nitidamente, constituem o processo – elemento fundamental para a constituição da relação entre esses dois sujeitos sociais. O processo, conforme ouvimos dessas duas vozes, apresenta como elementos indispensáveis o projeto de pesquisa (desenvolvimento depois do ingresso no MP), a leitura, a escrita e ações de vertente mais burocrática, como a busca pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo em vista, predominantemente, o trabalho ser desenvolvido com seres humanos.

#### **5.4.2 “Posicionamento axiológico” na relação entre Orientador e orientando**

É sabido que Bakhtin mostrou ser um pesquisador de múltiplos interesses: ética, estética, estética geral, literatura, psicologia, antropologia, semiótica e linguística formam alguns dos seus interesses (FARACO, 2017). No entanto, na área da filosofia, o autor russo se destacará, principalmente quando falamos de “Para uma filosofia do ato”<sup>61</sup> – tendo em vista que nesta obra encontramos a axiologia como sendo (talvez) o grande projeto filosófico de Bakhtin.

Nesse sentido, a ontologia<sup>62</sup>, filosoficamente falando compreendida como sendo a teoria do ser enquanto ser, não poderia ser a base, tendo em vista o ser não ser dado (ente

---

<sup>61</sup> (Re)Ler o ponto 2.1.1 desta dissertação, no qual apresentamos um panorama das ideias desta importante obra para nossa análise.

<sup>62</sup> Para uma compreensão, do ponto de vista filosófico, sobre essa questão, sugerimos a leitura do trabalho de Almeida (2017) que traz uma explicação da ontologia em várias ciências, dentre elas a Filosofia. Como não é nosso objetivo tratarmos dessa questão, nela não nos deteremos.

primário), no entanto é dado apenas na relação. Esse ser social não vem antes e nem é capaz de definir a relação, sendo, porém, definido pela relação social. Diante disso, temos o resultado da alteridade na filosofia de Bakhtin: a mais absoluta necessidade constitutiva do outro, enquanto ser social, do olhar do outro, da memória do outro. Para esse autor russo, o ser só significa sendo para o outro e, por intermédio desses outros, ser para si. Trazendo para nossa pesquisa, então, a relação entre Orientador e orientando é axiológica por excelência.

A posição axiológica na relação entre os sujeitos sociais, Orientador e orientando, se define pelo fato de que esses sujeitos são constituídos pela relação social, a partir dos aspectos verboideológicos, éticos, responsáveis, responsivos e valorativos, tendo em vista que um (o orientando) depende do olhar do outro (o Orientador). A significação nessa relação se dá pela relação de interdependência de um para com o outro, pelo fato de o Orientador só sê-lo porque precisa do orientando que, por sua vez, necessita do Orientador para ser, para se fazer, para se constituir na esfera acadêmica.

Para Bakhtin (1995), viver significa assumir posições axiológicas em todo e qualquer momento da própria existência, existência essa que se junta à existência do outro para que este “eu” e esse “outro”, que pode assumir a posição de um “tu”, possam se construir e se posicionarem com relação aos seus valores, a suas ideias, a seus discursos, sendo evidenciada uma individualidade que se complementa com a individualidade do “outro”.

A relação entre Orientador e orientando caminha na mesma direção dos valores axiológicos defendidos por Bakhtin, tendo em vista que esses valores fazem parte da vida vivida, ao Ser evento, ao caráter inacabado da vida, ao perpétuo devir (FARACO, 2017). Em outros ditos: a relação entre Orientador e orientando é inacabada, porque começa na graduação e continua em outros momentos da vida vivida pelos sujeitos, se (re)fazendo, assim como a vida.

É nessa axiologia constitutiva da relação existe entre Orientando e orientador, nessa rede de valores oriundos dos sujeitos presentes no processo, que evocamos a “filosofia do ato” em Bakhtin, que é constituída de “conteúdo do ato”, aquilo que o ato produz ao ser realizado; e o “processo do ato”, que diz respeito às operações que o sujeito desenvolve para produzir atos (SOBRAL, 2009, p. 25).

O ato ético e responsável de orientar, ato produzido pelo Orientador, produz resultados positivos e/ou negativos a depender da relação criada, daí a necessidade, conforme preceitos bakhtinianos, de sempre pensar o ato realizado, porque o “outro” se faz a partir do “eu” com o qual interage. O processo de execução desse ato ético, que é a orientação, atrela-se às ações pensadas para sua execução – principalmente por parte do Orientador. No entanto, conforme

os dados mostraram, essa relação só será possível de acontecer, a partir do momento, que o orientando também se disponha a agir ética e responsabilmente, porque para Bakhtin (1993), a vida dos sujeitos envolvidos na execução desses atos é uma vida pautada numa sucessão de atos concretos, que são singulares, irrepetíveis, únicos. Ou, ainda para o autor russo, esses atos podem não ser iguais uns aos outros, podendo ter elementos comuns com outros atos já postos em prática. A individualidade dos sujeitos, portanto, se estende para os atos que esses mesmos sujeitos realizam, sendo, portanto, singulares como são as pessoas que o executam.

Por isso, então, somos levados a pensar que os sujeitos Orientador e orientando enfatizaram aspectos voltados ao processo da relação entre eles, talvez, numa tentativa de apontar elementos capazes de sinalizar uma avaliação ética que o agente tem (ou ao menos deveria ter) de fazer sobre seus atos – estamos, então, tratando agora da valoração/avaliação do ato responsável. E, conforme os dados mostraram, há pontos negativos, além dos positivos, para os quais acreditamos que os sujeitos refletiram ao criarem os dados que analisamos aqui. Podemos, assim, afirmar e concordar com Bakhtin (1993) que o sujeito não está sozinho, tendo em vista que tudo isso ocorre numa situação de interação com os outros sujeitos.

Diante de todas essas considerações, evocamos uma das epígrafes desta dissertação que diz: “Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico.” (SANTOS, 2013, p. 05) e pensar axiologicamente essa relação entre Orientador e orientando é, antes de mais nada, pensar nessa relação amorosa (pautada em sentimentos como os dados inclusive mostraram quando os orientandos falaram dos pontos positivos) que um sujeito pode ter com outro, a partir da palavra verboideológica nessa interação discursiva e social que é a relação de orientação na esfera acadêmica.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DESTA DISSERTAÇÃO, MAS NÃO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO**

“[...] A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.” (BAKHTIN, 2010, p. 117)

Se a vida só pode ser compreendida na responsabilidade concreta, a relação entre Orientador e orientando será também entendida dessa mesma maneira, porque essa relação faz parte da “vida” acadêmica dos sujeitos nela envolvidos. Sem responsabilidade, portanto, não há orientação, não há sujeitos responsáveis na academia, não há pesquisa, não há, por fim, a própria universidade.

Ainda para o professor Bakhtin, a vida é um evento, não um ser-dado. A relação de orientação acadêmica também é um evento, não um ser-dado. Sem responsabilidade (constituição alteritária, de comprometimento com o outro), não há vida. Sem responsabilidade não há relação de orientação no contexto acadêmico. Longe de um discurso pautado em palavras sem sentido, a relação acadêmica é vida na universidade – se não toda ela, mas parte da vida dos sujeitos envolvidos.

Bakhtin, filosoficamente, nos aponta para a urgente necessidade de termos uma vida fundamentada na responsabilidade, no ato ético que é realizado em eventos do ser, eventos esses irrepetíveis e que, direta ou indiretamente, contribuem para a construção do eu na vida social. Nesse sentido, produzimos esta dissertação: para analisarmos como se dá, através da interação verboideológica, a relação de orientação entre Orientador e orientando no contexto de um MP de formação docente.

A escolha de nosso objeto de investigação para usar termos do próprio professor Bakhtin, não foi fortuita e privada de realidade e de sentido. Primeiro, porque acreditamos estar apresentando à comunidade científica brasileira, uma investigação de grande relevância, que toma como base o discurso relatado de sujeitos reais, em situação real de comunicação – tão real que sem ela a universidade não existe. Segundo, porque a Linguística, no atual século, tem buscado analisar questões caras aos sujeitos sociais, numa perspectiva interdisciplinar, indisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar, assim como é o sujeitos que pesquisa e que é,



em alguns casos, o próprio objeto de investigação. Para isso, buscamos apontar, no decorrer de nossa exposição, que a Abordagem Dialógica do Círculo de Bakhtin e seus colaboradores é uma vertente teórica, metodológica e filosófica capaz de auxiliar o pesquisador, que tem o discurso como seu objeto de trabalho e investigação, a entender os sentidos que esses discursos produzem. E, em um terceiro momento, e nos parece que de forma mais importante, todas as pesquisas, orientadas na universidade, versam sobre fenômenos exteriores (em sua grande maioria) às ações que estejam se desenrolando dentro da própria universidade. E, nós, com esta dissertação, à luz do dialogismo bakhtiniano, buscamos investigar um fenômeno que, por excelência constitui a universidade, ou seja, um fenômeno dentro do universo acadêmico – e até a escrita desta dissertação, não havia ainda sido investigado, tanto do ponto de vista de objeto de pesquisa, como também do ponto de vista teórico no evento enunciativo em questão.

Diante dessas considerações, esta pesquisa de mestrado buscou responder à seguinte indagação:

- Como acontece o processo de orientação verbal Orientador-orientando no PROFLetras/UFCG-CFP?

Nosso percurso de investigação teve como objetivo geral investigar, à luz da Análise Dialógica do Discurso, o processo de interação verbal entre orientando e Orientador sobre a orientação da dissertação de mestrado (ou produto final outro), no contexto de um mestrado profissional (PROFLetras), de uma universidade pública brasileira (UFCG).

Primeiro, mostramos as bases teóricas que nos ajudaram a pensar as questões que propusemos, bem como a analisar os dados gerados junto aos sujeitos sociais, no contexto da universidade pública. Buscamos deixar claro ao nosso leitor que a ADD é extremamente profícua para pensarmos questões que, como defendemos, são dialógicas por excelência, sendo a relação de orientação na universidade uma delas.

Em seguida, por meio de um levantamento bibliográfico, apresentamos os estudos, já desenvolvidos em território brasileiro, sobre esse processo de orientação, em contextos de mestrados acadêmicos e da área de educação (de maneira predominante) e, buscamos comprovar que lacuna existe de estudos sobre esse fenômeno no contexto de mestrados profissionais, em especial no PROFLetras, pensando nos fatores internos e externos a essa orientação na formação do professor de línguas.

Sinalizamos também, para além de todas essas questões de cunho teórico, que nosso estudo de caso (o caso de uma universidade pública) se daria de forma que nos pautaríamos em uma abordagem “quali-quantitativa”, mas principalmente qualitativa por entendermos que o

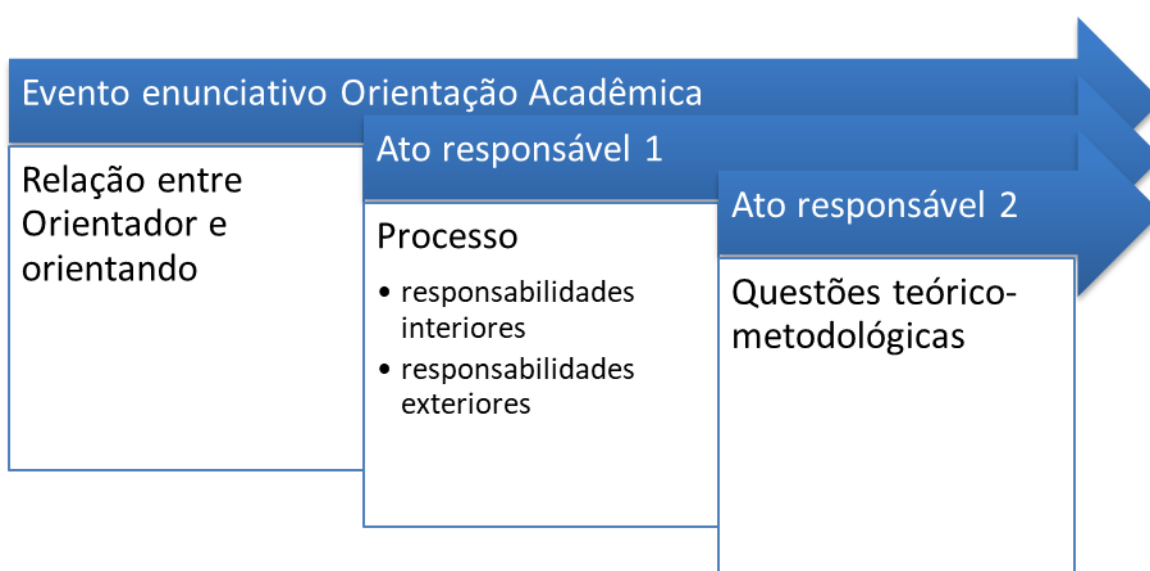
processo é o fator primeiro para a compreensão de uma relação ocorrida entre sujeitos de uma determinada esfera da sociedade.

Todas essas etapas, como vimos, foram fundamentais para que desenvolvêssemos as categorias de análise para nosso estudo investigativo, que foram:

- 1) Descrição do perfil dos sujeitos envolvidos: Orientador e orientando;
- 2) Processo de orientação entre orientando e Orientador, observando as dificuldades (fatores exteriores à orientação), os pontos negativos e os pontos positivos da relação entre esses sujeitos;
- 3) Comparação do processo descrito, a partir dos discursos relatados, nos pontos anteriores, considerando perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nessa rede de vozes considerando o posicionamento axiológico que fora apresentado nas respostas dadas aos questionários.

Diante de tudo isso ora exposto, os dados que coletamos nos mostraram que o processo constitutivo da orientação acadêmica no contexto de um MP, o PROFLeTRAS, fundamenta-se, essencialmente, em dois atos responsáveis: o do processo em si mesmo (permeado de ações humanas (no sentido bakhtiniano do termo)) e o das questões teórico-metodológicas.

**Figura 11:** Atos responsáveis do evento enunciativo orientação acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

E não por acaso, a orientação acadêmica está fundamentada, principalmente, nesses dois atos responsáveis que em maior e em menor grau exigem dos sujeitos neles envolvidos posições axiológicas necessárias de um sujeito em relação a outro. Posição axiológica essa que se constitui pela relação social estudada nesta dissertação. Para Bakhtin e o Círculo, viver de forma axiológica é o fundamento primeiro da vida do homem social, vida essa que diariamente se junta a outras vidas, possibilitando o eu, o tu e o outro se construírem, se posicionarem quanto aos seus valores, a suas ideias, aos seus discursos, a partir de uma “individualidade dialogizada” – para usarmos um termo bakhtiniano e que atende ao nossos objetivos.

Essa “axiologia acadêmica”, diluída nesses atos, nos faz entender que:

- 1) Na relação entre Orientador e orientando, o processo está construído fundamentado no que estamos chamando de “responsabilidades interiores” – voltadas para os sentimentos que nascem e se (re)fazem nessa relação e que vão de do Orientador ao orientando em maior grau; e que emanam do orientando para o Orientador em menores frequências, mas que, independentemente do grau de influência exercido, corroboram para a amistosidade entre esses seres sociais. Já quanto aos que chamamos de “responsabilidades exteriores” dizem respeito aos fatores exteriores à orientação, mas que são capazes de influenciar diretamente a relação de orientação, e que, também, são de responsabilidade desses sujeitos que, seja o Orientador ou o orientando, tanto devem se adequar um a realidade do outro, quanto entender que essa relação se faz de situações que, aparentemente, não possuem relação direta com o processo.
- 2) As questões teóricas e metodológicas, em especial no discurso relatado dos Orientadores, compõem o segundo ato responsável imprescindível para a realização da orientação acadêmica, de forma processual. É notório lembrarmos, usando o discurso dos Orientadores, que sem metodológica científica não pode haver pesquisa, no entanto, as questões somadas aos aspectos teóricos e metodológicos deveriam já ser bem trabalhados desde a graduação para que, assim, os alunos do MP, chegassem a esse nível de investigação (talvez) devidamente preparados.

A toda essa “axiológica acadêmica”, os dados apresentaram as vozes que estão presentes e que permeiam a relação entre os sujeitos Orientador e orientando. E duas delas serão evocadas neste momento:

- 1) O contexto sócio-histórico e a prática ideológico-discursiva: esse contexto social e histórico ao qual nos referimos nesta voz é o contexto da universidade pública brasileira que serviu de cenário para nossa investigação e que, conforme palavras de Alves (2008), é um contexto que insiste em ser um “reduto elitista” ainda mais olhando para o contexto social e político no qual esta dissertação foi produzida. A prática ideológico-discursiva está diretamente associada às ações dos sujeitos, professor e aluno, no âmbito universitário; práticas essas que se dão continuamente e fundamentadas nos discursos, nas interações, nas palavras ideológico-discursivas desses sujeitos. Tudo isso, então, como podemos perceber, se soma de uma maneira que traz como resultado a primeira voz que determina, (in)diretamente como os discursos e os comportamentos se dão no seio da universidade brasileira.
- 2) A CAPES: que, com o determinismo que lhe cabe, diz o que deve ser feito, em um determinado espaço de tempo, considerando um prazo pré-estabelecido e que deve ser cumprido para além dos atos responsáveis interiores e exteriores que mostramos em nosso estudo. Essa voz, objetivando a uma organização em âmbito nacional dos PPG, em especial dos MP como o PROFLEtras, concede diretrizes que confirmam o produtivismo criticado por Teixeira (1964) quando da adoção do modelo norte-americano de universidade em nossos centros acadêmicos nacionais e que, de certa forma, ainda se faz presente, mais de 50 anos depois da fala do professor Anísio Teixeira. É, com tudo isso, que temos uma determinação que se faz ouvir a partir desta voz que diz que os alunos de mestrado do PROFLEtras devem ser docentes em exercício de suas funções – ser aluno da PPG e ser professor atuante na/da educação básica brasileira. Nitidamente, percebemos um produtivismo travestido de investigação com vistas a resolver um problema presente na sala de aula do nível fundamental 1 e 2 da educação pública e brasileira.

Pensamos, então, diante dessas questões que:

- 1) O processo deve continuar sendo o fator a ser considerado, nas pesquisas desenvolvidas no contexto do MP/PROFLEtras e se ele deve ser o ato responsável a ser considerado primeiro, as ações internas (sentimentos) e ações externas (para além da orientação em si mesma) devem ser consideradas durante este processo;
- 2) Para que esse processo seja efetivamente considerado, a partir do que falamos no ponto anterior, é de fundamental importância haver uma (re)significação na política de execução do PROFLEtras, que tem como objetivo a melhora da educação básica. E,

quando falamos em educação básica, falamos em processo. E se o MP não atenta para a importância do processo, teremos apenas um produto final produzido com fins de se obter um título acadêmico e não com o objetivo de sanar lacunas existentes na educação de nível básico.

- 3) A nosso ver, conforme os dados sinalizaram, pensamos que essas “(re)significações seriam as seguintes:
- a. O Orientador não ter mais que 2 ou 3 orientandos, porque, como os dados mostraram, além das ações de pesquisa, o Orientador continua com suas aulas na graduação e outras atividades para além da PG;
  - b. O orientando ser liberado parcialmente de suas atividades enquanto professor da educação básica – não sair de licença para cursar o mestrado, afinal, se assim o fosse estaríamos propondo algo fora do contexto e das diretrizes do PROFLeTRAS, no entanto, o que sugerimos, é haver uma espécie de “meio-termo”, ou seja, o professor estar em atividade docente para investigar o problema, coletar os dados e, para se aprofundar nas análises e no processo de escrita do produto final, ter direito a uma (talvez) licença ou redução de carga horária para se dedicar ao MP;
  - c. Uma mudança no edital de seleção em nível nacional para a inserção, ainda na seleção, da etapa de escolha de um projeto de pesquisa, que venha se adequar aos docentes do referido programa. Neste momento, pensamos que essa sugestão mexa diretamente com a organização de como ocorre a seleção nesse MP, se assim o for, ao invés de ser uma seleção nacional, por que não deixar a seleção a cargo da própria universidade que oferece o referido MP?
  - d. Não sendo possível o que está no ponto anterior, ampliar, com o acréscimo de mais um semestre, o período de permanência do aluno matriculado junto ao PG – e não estamos nos referindo ao período de pedir prorrogação de prazo que, dependendo das situações, pode ser usado pelo aluno da PG;
  - e. Uma renovação nos currículos de licenciatura de forma que, (indiretamente), possam dialogar com o currículo do PROFLeTRAS, preparando esse professor para continuar estudando e investigando fenômenos no contexto da sala de aula da educação básica – e, somos enfáticos nesta sugestão, porque, conforme já apontou Giovinazzo Júnior (2017), há ainda nos cursos formadores de professores um caráter meramente técnico quanto à formação desses profissionais para atuar na educação básica. E, nos parece que essa tradição

dos cursos de licenciatura (graduação) está nitidamente inserida nos MP de formação docente, a exemplo do PROFLeTRAS.

Este estudo, como fizemos questão de mostrar no título desta conclusão, está longe de dar conta das várias, múltiplas e reais situações que permeiam a relação entre Orientador e orientando no contexto de um MP de formação docente, porém, acreditamos que tanto chegamos aos objetivos que traçamos para nosso estudo, quanto estamos abrindo as portas para mais investigações nesse tipo de pós-graduação que se somarão a esta no sentido de analisar, refletir e, quando oportuno e necessário, propor ações com vistas às melhoras desses programas para com os sujeitos neles inseridos.

Muito há ainda para se pesquisar no âmbito dos MP. Não concordamos com Severino (2008) de que os mestrados profissionais são um tipo de especialização prolongada e sem reais contribuições para a universidade e/ou para a vida prática e utilitária. No entanto, acreditamos que, assim como no Brasil, há várias e inúmeras pesquisas que se debruçam sobre o contexto da PG em outros contextos, e devemos, na atual conjuntura, olhar para os MP de formação docente, para, além dos fatores que demonstramos, buscarmos entender as bases que formam nossos professores brasileiros.

Não queremos, por fim, conforme uma das epígrafes de nossa dissertação, acreditar que “por mais que se saiba muito, só o que importa é a alma humana” (WOOLF, 2005, p. 26), mas defendemos, axiologicamente, que por mais que se saiba muito sobre a relação Orientador e orientando no contexto do MP (que não é o caso, e provamos isso no capítulo 3 desta dissertação), devemos continuar nos debruçando sobre essa questão, porque os sujeitos são inéditos, em seus eventos enunciativos, portanto, tudo será inédito observando aspectos ainda não estudados. E, parafraseando Bakhtin (2010) na epígrafe que abriu esta conclusão, a alma humana importa para a vida e para a morte, mas, enquanto estivermos vivos e exercendo a prática docente, importa investigarmos, para além da alma humana, a relação acadêmica, em nível de PG, que nos prepara um pouco mais para o exercício de nossa prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGEEVA, Inna. La critique de F. de Saussure dans Marxisme et philosophie du langage de V.N. Vološinov et le contexte de la réception des idées saussuriennes dans les années 1920-1930 en Russie. *Cahiers de l'ILSL*, n° 26, 2009, p. 73-84.
- ALBERTI, Verena. 2008. Histórias dentro da história. In: C.B. PINSKY (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, p. 155-202.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Parecer CFE n° 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 fev. 2021.
- ALVES, Vânia Maria. *Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'emergentes'*. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91159>. Acesso em janeiro de 2021.
- ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. 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 fev. 2021.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95 – 114.
- ANTUNES JÚNIOR, Estêvão Luciano Quevedo. *Formação continuada de professores em larga escala: um estudo sobre o mestrado nacional profissional em ensino de Física*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. *Revista Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175 – 188, jan./jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf>. Acesso em 10 mar. 2021.
- ARCHAIMBAUT, Sylvie. Aperception et dialogue chez Lev Jakubinskij (1892-1945). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2009/2 - n° 21 p. 69-82.

ARCHAIMBAUT, Sylvie. Un texte fondateur pour l'étude du dialogue : De la parole dialogale (L. Jakubinskij). *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 22, fascicule 1, 2000. p. 99-115.

ASSIS JÚNIOR, Ademir José de. *O acompanhamento dos alunos egressos do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública*. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

AZEVEDO, Rayanne Linhares. *De quem é a Universidade?* Um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Faculdade de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro 7 João Editores, 2010, 155 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra e Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora34, 2017, 101 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e posfácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARROS, Walter Vieira. *Letramentos Digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; SILVA, Francielebia Nicolau. Identidade profissional e agir docente do professor de língua materna. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia/MG, v. 26, n. 3, p. 725 – 744, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-5> . Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50982> . Acesso em maio de 2021.

BIANCHETTI, Lucídio. Dilemas e perspectivas para a atuação dos Orientadores Educacionais no contexto da chamada pós-modernidade. *Cadernos da Aoergs*, Porto Alegre - RS, v. 1, n.1, p. 28-44, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. *Forpred*, UnB, março de 2006. Mimeo.

BIANCHETTI, Lucídio. *Pesquisadores sobre pressão*. Pós-graduação, produção e veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade. Florianópolis, julho de 2007. Mimeo.



- BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ANDES, n. 41, p. 143 – 164, 2008.
- BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do conhecimento, 2017, Argentina. *Anais...* Argentina, 2017, p. 1 – 16.
- BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 7 – 18.
- BRAIT, Beth. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). In: *Guia bibliográfico da FFLCH* [S.l: s.n.], 2016.
- BRAIT, Beth; MELO, Risoneide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61 – 78.
- BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 46, n. 4, p. 85 – 97. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2012000400008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000400008) . Acesso em setembro de 2021.
- BRANDIST, Craig. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CAPANEMA, Juliana Alves Pereira. *Labhorta: contribuições de um caderno pedagógico para o ensino de biologia e química*. 2016. Dissertação (Instituto de Física - Mestrado em Ensino de Ciências Naturais). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- CAPES. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc). Acesso em: 22 fev. 2021.
- CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 201 – 220.
- CONTO, Sabrina Fonseca de.; NUNES, Rogerio da. O documento de área da CAPES e o impacto na gestão de recursos de pós-graduação *stricto sensu*: um estudo na área de comunicação e informação. In: 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior, 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2017, p. 1 – 16. Acesso em 22 fev. 2021.
- CRUZ, Giselli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhRqfycLJ/?lang=pt> . Acesso em setembro de 2021.

CUNHA, Dóris Arruda Carneiro da. *Discours rapporté et circulation de la parole*. Leuven/Louvain la Neuve: Peeters/Louvain-la-Neuve, 1992.

CUNHA, Dóris Arruda Carneiro da. Sobre a Fala Dialogal convergências e divergências entre Jakubinskij, Bakhtin e Volochinov. *Conexão Letras*, v. 16, 2016, p. 31-49.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 25, n. 88, p. 777 – 793, Out. 2004.

DANTAS, Wallace. Sobre a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa no ensino médio. *Revista Ininga*. Teresina, PI, v. 2, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2015a.

DANTAS, Wallace. Gêneros textuais: teoria e aplicação às aulas de Língua Portuguesa. *Crátulo*. Patos de Minas, v. 8, p. 25-33, 2015b.

DANTAS, Wallace. Repensando o Ensino de Língua Portuguesa. *Revista EducarMais*, v. 15, p. 26-27, 2017.

DANTAS, Wallace. Um estudo (sócio)linguístico do sujeito de referência indeterminada em redações escolares de aluno do ensino médio. *Revista Ininga*. Teresina, PI, v. 5, p. 149-169, 2018.

DANTAS, Wallace; SANTOS, Eliete Correia dos. As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *MACABÉA – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 9, p. 287-303, 2020.

DANTAS, Wallace. Modelos de Linguística Textual, Linguagem da Imediatez e Linguagem da Distância dos/nos textos: uma abordagem concisa de Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher. *Cad. Ens. Ling. Tecno.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2020.

DANTAS, Wallace. O “maior” presidente da história do Brasil sob a ótica de Valentin Volóchinov – um estudo da significação e do tema na palavra ideológica. *RE-UNIR*, v.8, n. 1, p. 115 – 134, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/5798> . Acesso em abril de 2021.

DAVIS, Gordon. *Advising and Supervising Doctoral Students: lessons I have learned*. Minnesota: University of Minnesota, 2004. Disponível em: <Disponível em: [http://misrc.umn.edu/workingpapers/fullpapers/2004/0412\\_052404.pdf](http://misrc.umn.edu/workingpapers/fullpapers/2004/0412_052404.pdf) >. Acesso em junho de 2020.

DIESTEL, André. *Uma análise de produtos educacionais para o ensino de Física Quântica desenvolvidos no âmbito de um mestrado profissional em ensino de Física*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.89 -110, jan.-jun. 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 168p.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 12, Maio/Ago. 2017, p. 45-56.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago Santos. Relação Orientador-Orientando: o conhecimento multiplicador. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009. Disponível em: Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 21 fev. 2021.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 44, p. 367- 383, Mar./Abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122010000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122010000200008&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em abril de 2021.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCELINO, Pedro Farias. A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin. *Graphos – Revista da Pós-Graduação em Letras*, v. 6, n. 1-2, p. 23 – 30, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/9530> . Acesso em março de 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo:Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 40 ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2012.

FURLAN, Reinaldo. Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias. *Psicologia USP*, v 28, n. 01, p. 83 – 92, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150134>

FURLANETTO, Maria Marta. Cronotopia: fenômeno de largo espectro. *Rev. Estud. Ling.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 453-482, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/13693> . Acesso em setembro de 2021.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis, Cortez e Editora da UFSC, 2002.

GATTI, Bernaderte A. Didática e Formação de Professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1150 – 1164, out./dez. 2017.

GIOVINAZZO, JR., Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 51 – 68, jun. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 – 29, Mai-Jun/1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 22, n. 2, p. 201 – 210, Mai-Ago 2006.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os planos nacionais de Pós-Graduação (PBPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133 – 160, já.-jun. 2006. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315> . Acesso em 22 fev. 2021.

IVANOVA, Irina. Spécifi cités de l'étude du dialogue dans la linguistique russe. *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 22, fascicule 1, 2000, p. 117-129.

IVANOVA, Irina. Les sources de la conception du dialogue chez L. Jakubinskij », *Texto! Textes & Cultures*, 2003, vol. VIII, № 4. Disponível em < [http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova\\_Jakubinskij.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova_Jakubinskij.html)> Acesso em junho de 2020.

JORGE, M. T. S. Será o saber escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 65, p. 163- 178, 1998.

KLEIMAN, Angela Bustos; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 724 – 742, dezembro 2019

KLEIMAN, Angela Bustos. O ensino de línguas no Brasil. In: ZANOTTO, M S. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 25-36.

KYHENG Rossitza Aux origines du principe dialogique. L'étude de Jakubinskij : une présentation critique aux origines du principe dialogique. *Texto! Textes & Cultures*, 2003, vol. VIII, n° 4. Disponível em < [http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng\\_Jakubinskij](http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng_Jakubinskij)> Acesso em junho de 2020.

LÄHTEENMÄKI, Mika. Estratificação social da linguagem no “Discurso no romance”: o contexto soviético oculto. In ZANDWAIS, Ana (org.) *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005, p. 41-58.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro. *A relação orientador-orientando e suas influências no processo de elaboração de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Contabilidade da cidade de São Paulo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *RAE*, v.46, p. 99 – 109, nov.-dez. 2006. Disponível em

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902006000500008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902006000500008) .  
Acesso em 21 fev. 2021.

LEONARDO, Pamela Paola. *Construção do conceito de número: um caderno didático-pedagógico para professores*. 2017. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias). Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. Caminhos da Universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia*, Ribeirão Preto, p. 8 – 27, jan.-jul. 2000. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2000000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100002) . Acesso em 21 fev. 2021.

LIMA, José Wesley Barbosa de. *Que poesia é essa: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello. Filosofia dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 123-160, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3200> . Acesso em setembro de 2021.

LUIZ, Ercília Maria de Moura Garcia. *Escrita Acadêmica: princípios básicos*. 1ª ed. Santa Maria/RS: UFSM/NTE, 2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 151-166.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 203 – 234.

MAGALHÃES, José Sueli de. A Linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 753 – 764, dezembro 2019.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2012, p.115 – 131.

MENEGASSI, Renilson José. CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, nº 57, v. 2, p. 433 – 449, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YkXtMWyVxQbTfjTy6nKQC4L/?lang=pt> . Acesso em setembro de 2021.

MINOGUE, Kenneth R. *O conceito de universidade*. Tradução de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora da UnB, 1981.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 142-156, Jul./Dec. 2012.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. Análise de produtos educacionais desenvolvidos no âmbito de um mestrado profissional em ensino de Física. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NÓBREGA, Maria Helena. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055 – 1076, jul.-set. 2018. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000301055&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000301055&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Góis. O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, nº 4, p. 699-710, Dez./2019.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. Editora Hucitec, São Paulo, 1998, p. 17 – 26.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, 157 p. (Coleção Educação Linguística nº 14)

PEREIRA, Victor Hugo; et al. Determinantes do processo de evasão de estudantes *Strictu Senso* em Contabilidade no Brasil. *Anais do XIX USP International Conference in Accounting*. São Paulo, 2019, p. 1 – 20. Disponível em [www.congressousp.fipecafi.org](http://www.congressousp.fipecafi.org). Acesso em setembro de 2021.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. *Organon*, Santa Maria/RS, v. 16, nº 32-33, p. 35 – 48, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782> . Acesso em setembro de 2021.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Revista Diálogos Acadêmicos*, Fortaleza-CE, v. 8, n. 1, p. 72 – 87, jan./jul. 2015. Disponível em <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627112856.pdf> . Acesso em 10 mar. 2021.

ROCHA NETO, Tobias Ferreira da. *Orientação acadêmica apoiada por learning analytics e visualização de dados*. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 253-275.

SALGADO, Mônica. Santos. Desafios da coordenação de um programa de pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 16, n. 35, p. 1-23, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1710> . Acesso em setembro de 2021.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808 – 1990)*. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como sujeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1 – 19, dez. 2011.

SANTOS, Joelma da Silva. *Impactos do estudo da escrita produzidos no texto de graduandos em Letras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59 p.

SANTOS, Eliete Correia dos. *Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA*. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

SANTOS, Eliete Correia. *O Gênero Acadêmico: estudos e perspectivas de ensino*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

SANTOS, Eliete Correia. Desafios da orientação na pós-graduação brasileira: relato da experiência na POSLE/UFCG. ARAÚJO, Denise Lino; COSTA, Marco Antônio Margarido; SILVA, Williana Miranda da. (Orgs.) *Caminhos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: identidade, estudos e formação de professores* (livro eletrônico). Campina Grande: EDUFCG, 2019, p. 209 – 236.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

SHÄFER, Eliane Dias Alvarez. *Impacto do mestrado profissional em ensino de Física na UFRGS na prática docente: um estudo de caso*. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 2, n. 2, p. 38 – 45, ago. 2013.

SIMÕES, Maria Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136 – 152, jul.-dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> . Acesso em 21 fev. 2021.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

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

SOUZA, Josiane de. *Apropriação discursiva de modelos de formação docente em trabalhos de conclusão de um mestrado profissional em ensino de Física*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, v. 42, n. 95, jul.-set. 1964, p. 27 – 47.

TRZESNIAK, Piotr. Qualidade e produtividade nos programas de pós-graduação: a disciplina Seminário de Dissertação. *RBPG*, v. 2, n. 3, p. 93 – 117, mar. 2005. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/25> . Acesso em 21 fev. 2021.

TYLKOWSKYI, Inna. Les conceptions du dialogue et leurs sources chez Lev Jakubinskij et Valentin Vološinov. *Cahiers de l'ILSL*, n° 37, 2013, p. 171-185.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 93 – 109, jan./jun. 2008. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3430> . Acesso em 10 mar. 2021.

VASILIEV, Nikolai Leonidovitch. M. M. Bakhtin como professor universitário. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. Port. 203–211, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771> . Acesso em julho de 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WARDE, Mirian J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na*



orientação de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

WILSON, Victoria. O professor e a pesquisa: as experiências com a escrita na universidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 41-52, 2º quadrimestre de 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19653> . Acesso em setembro de 2021.

WOOLF, Virgínia. *Contos completos*. Tradução de Leonardo Fróes. Fixação de texto e notas de Susan Dick. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

XAVIER, Manassés Moraes. *A didatização da escrita por graduandos do Curso de Letras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

XAVIER, Manassés Moraes. *A construção de ecossistema comunicativo de aprendizagens no ensino superior com o Whatsapp*. (Especialização em Tecnologias Digitais na Educação). Pró-reitoria de ensino médio, técnico e educação a distância da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

---

---

**ANEXOS**

---

**ANEXO A – Declaração do Projeto de Pós-Doutorado (orientadora Dra. Eliete Santos)  
ao qual esta pesquisa de Mestrado se vincula diretamente.**

---





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCOCENTRO ACADÊMICO DO  
AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO**

## **DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que ELIETE CORREIA DOS SANTOS, CPF 600.761.864-15, foi selecionada em primeiro lugar para a bolsa de Estágio Pós-Doutoral, vinculada ao Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPd/CAPES-MEC, lançado em 2013. A bolsa tem duração de 12 meses e sua implantação depende do afastamento oficial do bolsista da instituição da qual possui vínculo, o qual deve estar compreendido entre o período de 01 de junho de 2018 a 31 de maio de 2019. As atividades serão realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE e terão início após a implantação da bolsa.

Caruaru - PE, 07 de junho de 2018.

  
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles  
Coordenadora do PPGEduc - CAA - UFPE  
**SIAPE 2299922**

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles  
 Professora Adjunta  
CAA/NFD  
SIAPE: 2299922

**Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Centro Acadêmico do Agreste - CAA  
PPGEduc - Mestrado em Educação Contemporânea  
Av. Campina Grande (Rodovia BR 104 KM 59), s/n, Nova  
Caruaru  
CEP: 55014-900, Caruaru-PE-BRASIL  
☎ 81 2103-9179 CNPJ: 24.134.488/0001-08**

---

---

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO PROFLETRAS

ORIENTANDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>o1 – O1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar na literatura quais os entendimentos sobre metodologias ativas;</li> <li>- Analisar e compreender o lugar das metodologias ativas nas aulas de língua portuguesa no ensino básico mediada pela literatura acadêmico científica vigente;</li> <li>- Produzir um caderno de práticas pedagógicas embasado nas Metodologias Ativas para ser usado pelo professor de Língua Portuguesa a fim de dinamizar o ensino e melhorar o aprendizado quanto às competências e habilidades relacionadas à leitura e escrita descritas na BNCC para a educação básica.</li> </ul>
<b>o1 – O2</b>	Os objetivos específicos serão diretamente ligados ao processo ensino aprendizagem e visam melhorias na prática do uso de leitura em sala pelos professores.
<b>o2 – O2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a teoria da argumentação na língua;</li> <li>- Selecionar o corpus de análise;</li> <li>- Delimitar a proposta de intervenção;</li> <li>- Elaborar um caderno de leitura ou guia pedagógico a partir de tiras com sugestões de respostas esperadas pelos alunos.</li> </ul>
<b>o3 – O2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear as principais correntes modernas da linguística, abordando o ensino da língua portuguesa num viés funcionalista;</li> <li>- Investigar o ensino das categorias gramaticais no ensino fundamental II, engendrando uma discussão sobre o advérbio, especificamente;</li> <li>- Refletir sobre a língua a partir da função do advérbio no gênero música;</li> <li>- Elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o ensino e a aprendizagem da morfologia lexical em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.</li> </ul>
<b>o1 – O3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um arcabouço teórico com ênfase nas concepções de leitura e na Semiótica discursiva, como base para a reelaboração e aprimoramento dos instrumentos de levantamento dos dados da pesquisa;</li> <li>- Identificar as aspirações de leitura dos alunos, por meio de entrevista e observação durante eventos de leitura;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar atividades de leitura de textos literários adaptados em história em quadrinhos;</li> <li>- Descrever as contribuições da Semiótica Discursiva percebidas durante a vivência na intervenção em comparação com as atividades de leitura observadas anteriormente e com a fala dos alunos;</li> <li>- Construir uma oficina de leitura de textos literários com uma adaptação de uma obra da literatura clássica brasileira.</li> </ul>
<b>o2 – O3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as concepções de leitura, com ênfase nos documentos oficiais que regem a Educação Básica, bem como a ideia de Círculo de Leitura, enfatizando suas bases teóricas e estrutura;</li> <li>- Identificar aspectos de interesse pela leitura e proficiência desta prática em alunos por meio de entrevista e observação;</li> <li>- Realizar contação de contos populares e leitura dos mesmos, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental;</li> <li>- Elaborar um Caderno Pedagógico de Leitura – CAPELE, como projeto de construção cidadã visando despertar o interesse do leitor por gêneros literários de expressão popular em jovens leitores.</li> </ul>
<b>o3 – O3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir uma base teórica fundamentada na Linguística Textual e na Semântica Argumentativa para a análise dos operadores argumentativos;</li> <li>- Elaborar uma sequência didática com a finalidade de levar os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a produzir um artigo de opinião;</li> <li>- Identificar os operadores argumentativos utilizados por eles nos seus textos, observando a função desses mecanismos linguísticos na produção textual, em favor da interação argumentativa;</li> <li>- Descrever as contribuições que uma sequência didática, como conjunto de atividades planejadas, oferece ao trabalho com operadores argumentativos.</li> </ul>
<b>o4 – O3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar um estudo sobre a teoria da textualidade, como embasamento para a análise do corpus, considerando o contexto de ensino;</li> <li>- Fazer um levantamento dos Manuais do Professor que fazem parte dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD, adotados para o 6º ano do Ensino Fundamental no município de Serrita – PE;</li> <li>- Descrever os Manuais do Professor, considerando o ensino da textualidade como referência;</li> <li>- Elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade.</li> </ul>
<b>o5 – O3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um arcabouço teórico com ênfase nos temas mediação e avaliação como processos indispensáveis na</li> </ul>

	<p>prática da leitura em sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear o nível de proficiência leitora dos alunos, por meio de avaliações diagnósticas, considerando as habilidades determinadas na escala de proficiência estabelecidas pelo SAEB;</li> <li>- Realizar oficinas de leitura com ênfase na mediação pedagógica como forma de desenvolver as habilidades discriminadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, visando melhorar a competência leitora dos alunos;</li> <li>- Comparar os resultados das avaliações para verificar se os alunos ascenderam o nível de competência leitora;</li> <li>- Elaborar um Manual de orientações ao professor sobre a avaliação de habilidades e o desenvolvimento de competências leitoras em sala de aula.</li> </ul>
<b>o1 – O4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar na literatura e mapear as diferentes estratégias para um enfrentamento da produção de texto argumentativo nos anos finais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Discutir as possíveis estratégias para auxiliar produção de textos argumentativos;</li> <li>- Elaborar um caderno de atividades para o ensino de produção de textos argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental.</li> </ul>
<b>o1 – O5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar o ensino da literatura, desconstruindo cânones;</li> <li>- Analisar a poesia de Zilda Marinho e Ieda Estergilda de Abreu.</li> </ul>
<b>o2 – O5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como a crônica de humor pode ser um recurso para facilitar a inclusão do aluno no processo de letramento literário;</li> <li>- Desenvolver um Caderno de leitura e Atividades para o professor do 6 Ano objetivando o incentivo à leitura na sala de aula como ponto de partida para a apropriação literária.</li> </ul>
<b>o1 – O6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapear as abordagens teóricas em torno do Letramento Literário e Ensino de Literatura;</li> </ul> <p>Discutir a Literatura Cearense de autoria feminina como fomento para as discussões sobre estudos feministas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar um caderno que contemple os principais nomes de escritoras cearenses, a partir de gêneros textuais, com atividades didático-pedagógicas.</li> </ul>

<b>o2 – O6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as estratégias de ensino da literatura numa abordagem sócio-histórica;</li> <li>- Confrontar as práticas do ensino de literatura no 9º ano com as indicadas na literatura;</li> <li>- Elaborar um caderno de atividades que sirva de auxílio ao professor como sugestão para trabalhar literatura de modo atraente para os alunos.</li> </ul>
<b>o1 – O7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a contação de histórias sob a perspectiva sócio-histórica, analisando as pesquisas acadêmicas;</li> <li>- Utilizar-se das estratégias de ensino da literatura e propor uma adaptação delas à contação de histórias;</li> <li>- Produzir um guia de orientação para o trabalho com contação de histórias em uma abordagem sócio-histórica para o ensino da literatura na formação docente continuada aplicável aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.</li> </ul>
<b>o2 – O7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o conceito de fábula e a evolução do gênero numa abordagem sócio-histórica;</li> </ul> <p>Discutir as estratégias de ensino da literatura voltadas para o gênero fábula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar caderno pedagógico com estratégias, tendo o gênero fábula como lugar da leitura, aplicável em turmas do Ensino Fundamental I.</li> </ul>
<b>o1 – O8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os entendimentos sobre memórias à luz da Educação com ênfase em Literatura popular;</li> <li>- Verificar como o material didático adotado na rede municipal de ensino aborda os gêneros orais, especificamente, o gênero memórias;</li> <li>- Levantar, em fontes da Literatura local, memórias depoimentos e testemunhos que corroborem a necessidade da ênfase no gênero memórias no material didático adotado na rede municipal de ensino.</li> </ul>
<b>o2 – O8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as abordagens de leitura na formação continuada de professores de Língua Portuguesa;</li> <li>- Analisar a atividade leitora como uma prática essencial para os docentes no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>- Elaborar oficinas de leitura que estabeleçam relações prazerosas e eficazes no desenvolvimento de atividades leitoras.</li> </ul>
<b>o1 – O10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar qual o espaço reservado às linguagens e aos gêneros textuais digitais na Nova BNCC.</li> </ul>
<b>o2 – O10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar concepção de língua, linguagem e sujeito da Base Nacional Curricular Comum e suas implicações para o ensino de leitura no x ano, do Ensino Fundamental;</li> <li>- Verificar sob que perspectiva teórica a BNCC trata a</li> </ul>



	<p>leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a disposição do gênero textual HQ na BNCC;</li> <li>- Elaborar um caderno de atividades pedagógicas de leitura como o gênero textual HQ aplicável ao 8 ano, do Ensino Fundamental.</li> </ul>
<b>o1 – O11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as concepções de leitura e abordagem dos gêneros textuais em sala de aula como forma de inserção do aprendiz em práticas cidadãs;</li> <li>- Identificar as contribuições de leitura e compreensão de gêneros textuais por meio de atividades realizadas em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Gilberto Leite de Aquino;</li> <li>- Produzir um Caderno de oficinas de Língua Portuguesa na perspectiva de melhoria do nível de proficiência de leitura e compreensão.</li> </ul>
<b>o2 – O11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir as concepções de leituras numa perspectiva de compreensão com base na produção de inferência no aspecto social da linguagem;</li> <li>- Mapear as atividades de leituras propostas pelo livro didático no que contemplam o reconhecimento das informações implícitas na leitura e compreensão de textos do gênero argumentativo;</li> <li>- Verificar as contribuições do livro didático para o desenvolvimento da competência leitora do educando com base na produção de inferências na compreensão de textos do gênero argumentativo;</li> <li>- Produzir um material de apoio ao professor, Caderno Pedagógico, para o trabalho com leitura e compreensão de texto com base na produção de inferências, objetivando a ressignificação das atividades do livro didático.</li> </ul>
<b>o3 – O11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a relação entre a oralidade e a escrita;</li> <li>- Identificar no gênero de tradição oral causas alternativas de ensino-aprendizagem para a escrita;</li> <li>- Descrever o processo de retextualização do gênero causa, do oral para a escrita, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)