

Orientação Acadêmica como Trabalho Pedagógico no Ensino Superior

Jéssica do Nascimento Rodrigues¹

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

RESUMO – Orientação Acadêmica como Trabalho Pedagógico no Ensino Superior. Ensaio sobre os processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica como práxis educativa intencional e como objeto científico potencial, sendo os gêneros discursivos acadêmicos axiais na formação de professores-pesquisadores-profissionais. Entretanto, no cenário nacional, a legislação e as políticas não apresentam diretrizes nem formação específica para esse trabalho, além de os discursos de naturalização e individualização dos processos de leitura-escrita no ensino superior reforçarem ideologias mantenedoras do capitalismo acadêmico, contexto no qual professores universitários assumem múltiplas funções em intensas cargas de trabalho. Sublinho a necessidade de um projeto de educação linguística comprometido com a formação omnilateral.

Palavras-chave: Orientação Acadêmica. Formação de Professores-Pesquisadores-Profissionais. Gêneros Discursivos. Educação Linguística. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT – Academic Supervision as Pedagogical Work in Higher Education. This essay concerns the dialogical-dialectic processes of academic supervision as an intentional educational praxis and as a potential scientific object, considering it is one of the foundational academic discourses in the teacher-researcher-professional training. However, the national legislation and politics don't feature guidelines or specific training for this type of work. Also the naturalisation and individualization discourse of the reading-writing processes in Higher Education reinforce the ideologies that maintain the academic capitalism, a context in which university professors undertake several roles in intensive work loads. I emphasize the need for a linguistic education project that is committed to training on all sides.

Keywords: Academic Supervision. Teacher-Researcher-Professional Training. Discourse Genres. Linguistic Education. Pedagogical Work.

Questões Preambulares

No ensaio em tela, dedico-me a observar práticas discursivas próprias a instituições públicas de ensino superior e a refletir sobre os desafios dos *processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica* que tenho vivido até aqui, porque por eles mobilizada no trabalho educativo produzido na universidade. Enxergá-los como construção de sujeitos históricos situados em tempos-espacos de uma sociedade como a nossa – de caráter neoliberal – é também buscar compreender a práxis investida de professores e professoras em cursos de graduação e em programas de pós-graduação voltados à formação de professores-pesquisadores-profissionais como produção não material da vida coletiva, considerando que a legitimação do conhecimento produzido via pesquisa depende da “mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens” (Severino, 2016, p. 27).

Como recorte, tenciono observar e compreender os processos de orientar, o que tenho chamado de *orientação acadêmica*, como objeto de pesquisa e, por isso mesmo, como fenômeno social em movimento, reconhecendo a axialidade dos gêneros do discurso acadêmico, enunciados concretos, em especial os secundários (Bakhtin, 2011), porquanto são textos próprios do convívio sociocultural mais complexo, sofisticado e organizado que manifestam “a tensão entre as forças de estabilização das ideologias e as forças de transformação da vida” (Grillo, 2008, p. 65). Se orientar é um trabalho pedagógico e, portanto, educativo (Saviani, 2021), se trabalho e linguagem se desenvolvem organicamente acompanhando as relações produtivas (Volochinov, 2013), encontro aí um caminho extremamente fecundo para dialogar com pesquisadores e pesquisadoras das áreas de educação e de estudos da linguagem. Nesse debate, figura a educação linguística *lato sensu* e uma educação linguística *stricto sensu*, assim como as entendem Bagno e Rangel (2005), esta última produzida na esfera discursiva acadêmica.

No que tange ao foco deste texto ensaístico, o livro *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*, organizado por Bianchetti e Machado (2012), é uma das escassas produções acerca dos processos de orientação na pós-graduação, mas apresenta direcionamentos fundamentais para refletir sobre os desdobramentos necessários à pesquisa interessada na formação científica de estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado. Com textos de Dermeval Saviani, Olinda Evangelista, Judith Alves-Mazzotti, Regina Zilberman, dentre outros, a obra assinala tanto a importância da orientação para a formação de pesquisadores e para o desempenho científico e tecnológico do país, quanto as problemáticas que envolvem esse processo, resumidas no que Bianchetti e Machado (2012) chamam de “degradação do meio intelectual”. O livro focaliza a pós-graduação em educação, mas, para mim, justifica o enfoque necessário à graduação, em especial às licenciaturas, visto que a produção científica, neste último caso, é pífia.

Disto isto, os processos dialógico-dialéticos de orientação na formação acadêmica, em cuja base está a educação linguística, atravessam também, e de modo muito significativo, os cursos de formação de professores e professoras, mas não só na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), como o caso da monografia, ou no estágio docente, sobre o qual há número considerável de publicações (Garcia; Bonfim; Gomes, 2021). Em projetos de Iniciação Científica e de Iniciação à Docência, por exemplo, há a orientação, que compreendo ser ato responsável-responsivo (Bakhtin, 2017), por isso mesmo ético, de sujeitos históricos que conduzem e acompanham atos de ler-escrever-pesquisar como formação científica-acadêmica-profissional coletiva. Nesse processo dialógico, e por isso mesmo dialético, como reforça Cardoso (2019), elaboramos gêneros discursivos secundários (Bakhtin, 2011) que materializam o diálogo entre vozes sociais autorizadas, já que registram e divulgam o andamento e os resultados desse movimento formativo em que todos ensinam e aprendem.

Sustento, portanto, a necessidade premente de instauração de um debate mais profundo sobre os problemas atinentes à orientação acadêmica – confundidos, muitas vezes, com o ensino técnico da leitura-escrita do texto acadêmico-científico, o que esbarra numa certa indefinição de estudantes e professores universitários acerca desse ofício, para mim reconhecidamente um “trabalho pedagógico” (Ferreira, 2016). Logo, intenciono abordar as reflexões de uma comunidade acadêmica específica preocupada com a orientação na formação graduada (mas não só), considerando ser essa uma condição *sine qua non* para a formação da “postura investigativa” (Severino, 2016) de pesquisadores-professores-profissionais e para o avanço da pesquisa brasileira no cenário nacional e internacional - mormente na pós-graduação.

Ademais, para este ensaio, considero fundamental o trabalho realizado pela comunidade acadêmica com a qual dialogo, tanto no programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF) quanto no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF), cujas atuais pesquisas têm levado a bom termo as inquietações atinentes à problemática apresentada: (i) *Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF* e (ii) *Principais desafios de licenciandos de Pedagogia e Letras da Universidade Federal Fluminense, Campus Gragoatá, nas práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos*, ambas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da referida instituição (respectivamente, CAAE 40092020.8.0000.5243 e CAAE 40092120.4.0000.5243). Esses estudos, já em fase final, e as atividades de ensino e extensão desenvolvidas, realizadas sem interrupção desde 2019, têm apresentado vasto material para a Análise Dialógica dos Discursos (ADD), a qual, mediante cotejamento, no que está a *compreensão responsiva do conjunto discursivo* (Bakhtin, 2011), tem consubstanciado a *postura dialógica* (Brait, 2017) da comunidade acadêmica em tela.

Com base no trabalho pedagógico e educativo da comunidade acadêmica GEPLA/ LabLA em ensino-pesquisa-extensão, nas (re)leituras dos registros feitos em meu caderno de campo e no diálogo cotidiano com sujeitos históricos envolvidos na esfera discursiva acadêmica, em especial em cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, ensaio sobre a emergência de debates sobre os processos dialógico-dialéticos de *orientação acadêmica* na formação inicial de professores-profissionais-pesquisadores. Para tanto, organizo o texto em quatro seções: na primeira, busco retratar uma panorâmica acerca das lacunas na pesquisa científica sobre orientação acadêmica; na segunda, enfoco o trabalho realizado por professores e professoras universitários/as com os gêneros discursivos secundários, sobretudo a monografia, que tem figurado como processo-produto substancial na formação graduada; na terceira, conduzo os diálogos à orientação acadêmica como processo dialógico-dialético central na educação linguística de estudantes e professores/as; e, por fim, apresento algumas considerações de/em abertura para a continuidade do diálogo.

A Problemática

Na literatura nacional, há um contingente considerável de pesquisas que discutem a centralidade dos processos de ler-escrever na formação científica universitária, boa parte interessada na pós-graduação e na publicação de seus produtos. Ademais, têm surgido centros/laboratórios de escrita em universidades públicas brasileiras (Vignoli; Ferrarini-Bigareli; Cristóvão, 2021), boa parte preocupada com a qualificada elaboração e publicação desses mesmos produtos. Todavia, há poucas pesquisas sobre a *orientação acadêmica* no processo de leitura-escrita-pesquisa na graduação, sobretudo nas licenciaturas, ou seja, sobre esse trabalho pedagógico (Ferreira, 2016) e educativo (Saviani, 2021) com os gêneros do discurso, mormente os escritos. Na literatura internacional é diferente, já que acumula alguns estudos sobre os processos de orientação na graduação e na pós-graduação (Massi; Giordan, 2017), chegando a flertar com uma proposta de elaboração de uma “pedagogia da orientação” (por exemplo, em McCallin; Nayar, 2012), enquanto no Brasil encontro modelos de orientação acadêmica (por exemplo, em Costa, Sousa e Silva, 2014) ou mesmo metodologias de orientação acadêmica (por exemplo, em Teixeira, 2020).

Para complementar esse panorama, resgato parte dos resultados do estudo *Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF*, cujo objetivo foi o: (i) realizar levantamento dos cursos presenciais de licenciatura da UFF, sediados em Niterói, RJ, que exigem a escrita do gênero monografia e, segundo seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), mapear e conhecer as funções atribuídas à orientação realizada por professoras e professores universitários nesse processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência para a Educação Básica; e (ii) dentre os que exigem a escrita do gênero monografia, realizar levanta-

mento dos cursos que apresentam taxas expressivas de evasão e, segundo discursivizam as/os próprias/os estudantes, mapear e conhecer as principais dificuldades e a relação dialógica orientadoras/es e orientandas/os nesse processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência para a Educação Básica. Verifiquei, no período de 2012 a 2022, consideradas as áreas Educação e Letras, em levantamento do tipo revisão narrativa no banco de teses e dissertações da Capes, 76 estudos sobre o trabalho pedagógico com a leitura-escrita em cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras. No que se refere a estudos sobre os processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica em cursos de licenciatura, nas mesmas áreas, o quantitativo é bastante significativo do ponto de vista da sua exiguidade, somando 15 teses e dissertações. Esse mesmo panorama circunscreve o levantamento feito na plataforma Scielo: no primeiro recorte, identifiquei 35 artigos e, no segundo, a míngua de 3 artigos.

Mas não é só. Na mesma pesquisa, também apurei que o componente curricular Monografia é um dos que mais reprovam em praticamente todas as licenciaturas da referida universidade, cujos documentos oficiais apresentam, de modo muito acanhado (quando apresentam, é claro), as especificidades da orientação acadêmica para tanto, como é o caso da função de orientadores e das atribuições de estudantes. Em geral, há uma burocratização dessa relação, determinada em “contrato” assinado por ambas as partes e tomada como quefazer naturalizado na vida acadêmica, (re)produzindo-se de geração em geração e confirmando um sem-número de dificuldades, insatisfações e angústias enunciadas por graduandos e graduandas. Em entrevista, uma estudante reitera esses achados:

Eu acho que a monografia só tem importância quando ela faz sentido para a gente. Acho que fora isso, vira só um produto, sabe. Só uma coisa. Para mim, só... É... Essa importância de um trabalho monográfico só existe quando atrelado a isso. É isso que você quer escrever? [...] Se não, é só [silêncio] algo burocrático para você terminar o seu curso. É só algo... que você tem que fazer. Aí para mim não é legal não [risos].

Costa, Sousa e Silva (2014), em artigo sobre a formulação de um modelo de orientação acadêmica para a pós-graduação, definem um conjunto de dimensões do trabalho pedagógico com mestrandos e doutorandos, são elas a intelectual, a contextual, a social, a emocional, a política e a moral. Esse debate me levou a dialogar mais produtivamente com Deconto e Ostermann (2021), os quais, numa perspectiva bakhtiniana e, segundo eles, dialógica-responsável, elaboram outras dimensões para uma formação contra-hegemônica de professores e professoras: a práxica, a ética e a estética. Todavia, como minha postura dialógica me mantém coerente na articulação entre a formação de professores e a formação de profissionais-pesquisadores, numa perspectiva de educação linguística e formação humana omnilateral, penso que essas dimensões habitam a formação do professor-profissional-pesquisador, em especial a dimensão práxica, preocupada em correlacionar, segundo Deconto e Ostermann (2021), “produto e processo, objeto e sujeito, em transitar entre o universal e o singular, em situar em

torno da vida concreta, na qual o futuro professor deverá assumir seu papel social, seu compromisso com a transformação da realidade”, mediante exercício de seu não-álibi, como ato responsável, nas relações sempre alteritárias.

Por ora, a comunidade acadêmica GEPLA/LabLA tem investigado as licenciaturas e, nelas, os processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica como práxis educativa, como formação omnilateral de sujeitos históricos, ainda que o “isolamento” do objeto seja mera abstração. Digo isso porque a realidade material, concreta, o mundo da vida, apresenta um sem-número de determinações para o objeto de pesquisa – os processos de orientação acadêmica – que, sempre em movimento, requer uma postura dialógica sistemática para o exercício do cotejo entre os enunciados, entre as vozes sociais em profusão. Nos corredores da universidade, em conversas informais com professores, estudantes e técnicos, outros elementos resplandecem. Não é difícil encontrar, afixados nas paredes dos blocos da UFF ou veiculados em redes sociais, cartazes de “consultores acadêmicos”, “assessores acadêmicos” ou outros equivalentes que prometem realizar o trabalho de orientação acadêmica ou, pior, que prometem “Seu TCC ou artigo científico concluído 5X mais rápido e sem sofrimento” (Conta de Instagram, 2023). Trata-se de um mercado não tão informal, quando verifico a existência de sites especializados que vendem ora o serviço de orientação, ora o produto decorrente desse serviço, o texto. É o trabalho pedagógico e educativo transformado em prestação serviço. Pasmem.

Se defendo um determinado projeto de sociedade, de educação e de *educação linguística* (Bagno; Rangel, 2005), para pensá-lo, recupero aqui o entendimento de que a educação é produção não material, dividida por Saviani (2021) em duas modalidades: a primeira, que desconecta o produtor e o produto; a segunda, que os imbrica. Os textos-objetos (artigos, ensaios, teses etc.), produtos de nosso trabalho + linguagem + educação, ganham autonomia em relação ao ato responsável-responsivo de produção, elaboração; a orientação acadêmica, como educação linguística não reduzida ao ensino (Saviani, 2021), embora pressuponha a presença do orientador e do orientando, justapõe os atos de produção e consumo desses textos, o que sinaliza para a insuficiência de cursos de leitura-escrita de textos acadêmicos, ou mesmo de disciplinas curriculares criadas para tanto, embora não os considere como complementares ao modelo dos letramentos acadêmicos enquanto práticas pedagógicas para a aquisição dos usos adequados do discurso acadêmico, considerada a abordagem de Lea e Street (2014), os quais dispensam especial atenção às relações ideológicas, hierárquicas e de poder e às questões epistemológicas atinentes à enunciação.

Em suma, num contexto sócio-histórico-ideológico que, por ora, concordo em nomear de *capitalismo acadêmico* (Slaughter; Leslie, 1997, 2001), trabalho-linguagem-educação, ainda que processos dialógico-dialéticos, tende à adaptação às exigências do multitarefismo e da celeridade na conclusão de seus produtos (mercadorias?) - afinal, as

relações linguísticas se desenvolvem nas relações produtivas (Volochínov, 2013). Garcia, Bonfim e Gomes (2021), Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), Bianchetti e Sguissardi (2017), dentre outros pesquisadores, sinalizam para a precarização do trabalho pedagógico de professores universitários, obrigados à extrapolação de suas cargas horárias para, em fins de semana e feriados, dedicarem-se à escrita individual de textos acadêmicos. Dito isso, sustento que o empenho por condições de trabalho condizentes com a sua natureza e especificidade *hic et nunc* deve caminhar com o aprimoramento de práticas sociais fundamentais à formação acadêmica em sua tríplice dimensão - epistemológica, pedagógica e social (Severino, 2016) - em cujo centro está a pesquisa, atividade mediadora fundamental. Investigar os processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica na educação superior é primordial para tanto, do que não se separa o trabalho pedagógico com o texto acadêmico que, mais padronizado, é entendido no sentido bakhtiniano de gênero discursivo secundário.

Os Gêneros Secundários na Esfera Discursiva Acadêmica

Ancoro-me na perspectiva discursiva da linguagem, porque privilegio o espaço da interlocução, o evento comunicativo em que ela é produzida, constituindo os sujeitos sociais, históricos, dialógicos, assim como por eles sendo constituída. Com base em obras de relevo do Círculo, mormente *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), *Estética da criação verbal* (2011) e *Para um filosofia do ato responsável* (2017), considero a linguagem um elemento fulcral para a formação intelectual dos sujeitos, conforme frisa Geraldi (2015), para quem a historicidade (e seus eventos discursivos), a contínua formação humana (e a polifonia e o dialogismo que isso representa) e o contexto mediato e imediato de interlocução dos discursos (e as ideologias que os atravessam e sustentam) são eixos que explicam o fato de a linguagem ser “condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas” (Geraldi, 2015, p. 34). Dado o sentido medular da linguagem na vida humana, acentuo o quão axial é o papel do texto escrito em sociedades letradas como a nossa. O texto verbal, o visual e o verbo-visual, como manifestação do discurso (Fiorin, 2017), nesse sentido, são produzidos no espaço da interlocução, como enunciados concretos, como processos e não como produtos, já que os sentidos são produzidos dialética e dialogicamente pelos interlocutores, por quem escreve, por quem lê, por quem escuta, não prescindindo de saberes (produzidos coletivamente nas práticas sociais situadas) e de conhecimentos (também produzidos coletivamente pelas áreas e seus métodos, mas registrados e divulgados na esfera acadêmico-científica) (Geraldi, 2015).

Nessa contextura, reconheço a linguagem como inerentemente humana, fundada na interlocução, e o texto como enunciado concreto, assentado no dialogismo que constitui a criação dos sujeitos e de suas vozes sociais. Desse consenso, parto para o entendimento de que nós,

nos papéis sociais por nós assumidos, ocupados, e em espaços-tempos específicos, situados, produzimos um *repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica* (Bakhtin; Volochínov, 2010) instaurado pelas relações de produção material e não material da vida. Refiro-me, aqui, aos gêneros discursivos como tipos de comunicação verbal e de enunciados que movimentam a história da sociedade e da linguagem (Bakhtin, 2011), produzidos intencional e situadamente, refratando e refletindo os variados campos da atividade humana e suas arenas de disputa pelos sentidos das palavras. Nessa direção, os gêneros secundários, mais complexos, como as dissertações, as teses, as monografias e os artigos científicos, são textos-enunciados produzidos em determinadas esferas discursivas, campos da atividade humana que, como a academia, estruturam sua criação, circulação e recepção. Ainda assim, Grillo alerta para a relação destes com os gêneros primários:

As tentativas de autonomização dos produtos das esferas ideológicas deve (sic) ser vista com desconfiança, por representar uma dissociação dos produtos culturais da sua incorporação pelo conjunto da sociedade. Um bom exemplo dos efeitos nocivos desse distanciamento são os efeitos do isolamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos do conjunto da cultura, como se eles dissessem respeito somente a um pequeno círculo de iniciados e especialistas (Grillo, 2008).

Para a autora, em diálogo com Volochínov, as ideologias do cotidiano, produzidas em gêneros discursivos primários, concentram maior potencial de ruptura com os sistemas ideológicos constituídos ou, melhor dizendo, com as ideologias oficiais, atribuindo maior ênfase ao “relativamente” que ao “estável” dos gêneros do discurso. Os gêneros do discurso produzidos nos processos de orientação acadêmica, como as monografias e as dissertações, nascem, então, de uma tensão entre forças centrípetas, de manutenção, conservação, atinentes aos sistemas ideológicos mais enformados, como o é a esfera científico-acadêmica, e forças centrífugas, de criação, transformação, afeitas às ideologias do cotidiano e, adito, ao mundo da vida. É por isso que a orientação acadêmica não está restrita ao texto que é produto desse processo, ou seja, não está fadada a uma estabilidade pré-existente ao gênero. A orientação, a meu ver, está no tensionamento dos discursos entre, pelo menos, dois sujeitos dialógicos – o orientador e o orientando – que trazem, para esse trabalho pedagógico, as marcas de sua história discursiva.

Trouxe à superfície alguns conceitos de Bakhtin (2011) e do Círculo, como Volochínov (2010, 2013), por julgá-los basilares das discussões sobre os usos da linguagem e da língua, como ocorre nas práticas sociais de leitura-escrita situadas em esferas discursivas mais padronizadas, sem dispensar a importância dos gêneros discursivos primários como movimentos de rompimento e criação. Esses elementos são, para a comunidade acadêmica GEPLA/ LabLA/ UFF, imprescindíveis para a compreensão segundo a qual a universidade é uma esfera discursiva em que os usos da linguagem são dela próprios, ainda que apresentem intersecções com outros campos da atividade humana, como a escola

de educação básica, seus processos sistemáticos e formais de ensino-aprendizagem, a articulação entre fazeres científicos e fazeres pedagógicos (Geraldi, 2015) e a educação linguística dos sujeitos cuja formação é permanente e sempre inacabada. A orientação acadêmica é um recorte desse fenômeno.

Os Processos Dialógico-Dialéticos de Orientação Acadêmica na Formação de Professores

A relação ensino-aprendizagem ou, como prefiro chamar, o trabalho pedagógico realizado em ambientes formais de educação se vincula ao processo de construção do conhecimento e do objeto (Severino, 2016). Todavia, na história moderna, a profissão professor surgiu da divisão entre aqueles que produzem as “verdades científicas” e aqueles que as transmitem, muitas vezes operando sobre materiais dialéticos autoexplicativos. Consoante Geraldi (2015), aproximando-se do conceito de educação bancária de Paulo Freire, “a cabeça do professor, vazia por natureza, é enchida pelo aprendido na formação inicial, e isto é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia por natureza” (Geraldi, 2015, p. 93), como se “O que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (Geraldi, 2015, p. 88). Tal ironia mobiliza-me a refletir, então, sobre o trabalho pedagógico e educativo com os gêneros discursivos secundários, como enunciados concretos, na formação inicial-contínua de professores-pesquisadores-profissionais.

Kleiman (2006), pensando nas mudanças político-ideológicas em cursos de licenciatura, destaca as ações em relação às práticas letradas, como a escrita, cujo ensino-aprendizado, entendido costumeiramente como função da educação básica, acaba por tornar-se um entrave a estudantes ingressantes nesses cursos. Ora, se os usos que fazemos da linguagem e da língua dependem do tempo-espço em que são produzidos e dos interlocutores e suas orientações sociais, alocados em esferas discursivas particulares, os gêneros discursivos acadêmicos, como enunciados concretos centrais nas práticas sociais letradas na universidade, disso também dependem. Defendo, em síntese, que a prática indicotomizável, como lembra Freire (2019), de ler-escrever é atinente à esfera acadêmica, é nela central; logo, para dela participar autonomamente, é necessário investir em trabalhos mais cuidadosos com seus gêneros discursivos, especialmente nos cursos de licenciatura, os quais formam os docentes que trabalharão nos processos de ensinar-aprender textos nas escolas como agentes de letramento. Porém, para que professores universitários criem espaços de trabalho pedagógico com leitura-escrita, é fundamental assumirem os processos de ler-escrever dos estudantes, sendo seus interlocutores, seus leitores, seus colaboradores, ensinando-os a construir perguntas assentadas no vivido, na análise e na compreensão de problemas, e a buscar caminhos para respondê-las, mas não a construir respostas para as perguntas que desconhecem (Geraldi, 2015). A docência no ensino superior não pode prescindir de sua contribuição educativa na formação dos estudantes,

de que a relação orientadores/as e orientandos/as é um exemplo, como disse uma das estudantes em entrevista:

Para mim, foi como se fosse um auxílio. Eu não tinha noção de escrita acadêmica, por mais que eu ache que a gente tenha que aumentar essa noção, das regras, do documento. Esse recorte de tema da monografia, dos textos. Esse olhar treinado para a monografia, para aumentar as referências bibliográficas, e as coisas que eu achei interessantes. A minha orientadora ainda faz parte da minha caminhada e não se restringe apenas na monografia, por mais que comece a partir dela, é além dela. Em uma das reuniões de orientação, a professora disse que a vida é uma dança, você tem que aprender a dançar com ela, não é para ser pesado, é para ser leve. A função da orientação não deve ser apenas do trabalho final, não que ele seja um psicólogo, mas deve ser para além da escrita. A monografia não é só uma coisa.

Para Delcambre e Reuter (2015), existem três espaços de escrita na esfera discursiva acadêmica: o primeiro, a escrita acadêmica para a validação dos estudos desenvolvidos nos cursos; o segundo, a escrita acadêmica como processo de formação; e a terceira, a escrita de pesquisadores. Interessou-me investigar, nesse sentido, o segundo tipo de escrita, considerando que a produção de monografias, dissertações e teses, como gêneros discursivos secundários, constituem a formação de pesquisadores e, para nós, a de professores e profissionais que produzem conhecimento na práxis, trazendo para o bojo desses processos os gêneros discursivos primários, a exemplo da conversa informal com o orientador. Por isso, priorizo a orientação como uma das atividades especializadas desempenhadas por professores e professoras universitárias; porém, esclareço que os papéis de pesquisadores e o de orientadores, como retrata Machado (2012), são diferentes, embora se confundam, havendo um apagamento deste, que, tratado de modo genérico e/ou sendo confundido com aquele, é vital no processo formativo para a pesquisa e para a docência.

Santos, Perrone e Dias (2015) enfatizam as relações estabelecidas entre orientadoras/es e orientandas/os, considerando que o relacionamento (no que está a interlocução) entre ambos é um dos pontos relevantes durante o processo de formação na pós-graduação e um dos fatores que colaboram para o prosseguimento ou para a desistência dos estudantes, repousando no papel da instituição o apoio na inserção destes na comunidade discursiva acadêmica. Isso não é diferente no processo de formação na graduação, quando a leitura e a escrita são apontadas como fatores estruturantes dessa relação e impulsionadores, infelizmente, da possível evasão, a exemplo do relato de um dos estudantes com quem dialogo na pesquisa:

Já evadi o curso anterior e me segurei nesse porque realmente desejo o diploma e as oportunidades que o mesmo pode me proporcionar, mas continuo odiando todo o contexto de pesquisa e academia, por sofrer muito estresse e ansiedade na tentativa de cumprir as demandas.

É factual que, não atendendo às demandas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos, como é a exigência de uma postura de autor, de quem se reivindica a assunção de uma posição enunciativa (Grigoletto, 2013), não só a formação para a docência e para a pesquisa, mas também a própria permanência de estudantes nos cursos é comprometida.

E é aqui que ganha saliência mais um elemento da realidade que torna a orientação uma condição inescusável para a escrita no processo de formação do orientador e do orientando. Para Schnetzler e Oliveira (2010, p. 20), a orientação é “Espaço de intimidade, onde duas pessoas se debruçam sobre um objeto em construção (a pesquisa) que por vezes se confunde com um sujeito em construção (o pesquisador)”.

Nesse sentido, Azevedo e Terrien (2012) realçam, em um dos raros estudos que analisam o processo de produção de monografias em cursos de Pedagogia, que a orientação é atividade inerente à aprendizagem do trabalho docente. Criticando o foco dos estudos na orientação de trabalhos de pós-graduação, os autores, além de explicar que professores universitários costumam “fugir” dessa atividade na graduação, por julgá-la complexa e laboriosa, explicitam que se aprende a orientar baseando-se nas experiências vividas e na prática em que se assume tal função, “[n]a revisitação dos processos de tornar-se orientador [que] deixa visíveis a presença e a colaboração de orientandos, ex-orientadores, colegas de pós-graduação e professores para a socialização ou internalização dos modos de orientar” (Azevedo; Terrien, 2012, p. 5). Para Machado (2012), a experiência de ter sido orientado/a torna-se o guia de professores para desenvolver essa função educativa. Entretanto, isso me leva a indagar sobre a qualidade dessas experiências educativas nos processos vividos por aqueles que hoje realizam o trabalho de orientação.

Por isso, nas duas pesquisas do GEPLA, analiso o entendimento sobre orientação acadêmica nas licenciaturas da UFF, mediante estudo da Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da UFF (2018) e dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos 18 cursos de Niterói, RJ, a fim de mapear as funções da orientação acadêmica na produção monográfica, assim como analiso os discursos de estudantes acerca dos próprios processos de orientação para a escrita da monografia nesses cursos, por meio de aplicação de questionário semiestruturado em 2022 e realização de grupos focais em 2023. Por um lado, são quase nulas as referências à orientação acadêmica, confirmando as hipóteses de ambas as pesquisas, baseadas no fato de que a legislação e as políticas públicas brasileiras, conforme Garcia, Bonfim e Gomes (2021), não apresentam a função da orientação nem a formação específica para realizá-la. Por outro, a dificuldade de diálogo com os licenciandos respondentes - muitos dos quais não quiseram participar por receio da quebra do anonimato (Cadernos de campo, 2022) - revela a força das relações ideológicas, hierárquicas e de poder (Street, 2014) na manutenção dos lugares sociais historicamente marcados na academia, em que estão os sistemas ideológicos mais enformados, oficiais.

Nas atividades de ensino e extensão realizadas desde 2019 com professores de escolas públicas e estudantes de licenciatura de instituições federais, não tem sido diferente. Em rodas de conversa, oficinas de leitura-escrita de textos acadêmicos, cursos de projeto de pesquisa etc., o dado que vem à superfície é o sentimento de individualização e a naturalização dos processos de leitura-escrita da monografia, assim

como a responsabilização do ensino de leitura-escrita na educação básica, o que, para nós, já parecia superado. No contexto de capitalismo acadêmico, que excede a carga horária de professores universitários e multiplica as suas funções na esfera universitária, a carência de aspectos didático-pedagógicos na orientação acadêmica dos licenciandos, futuros professores, aponta para a necessidade de pedagogias da orientação com forte dimensão praxica, o que só será possível pela mobilização e interlocução organizada entre as comunidades acadêmicas preocupadas com um projeto de educação linguística coadunado com uma perspectiva omnilateral de educação.

Algumas Considerações para Ampliação do Debate

[...] no processo de orientação, temos de reconhecer e mesmo sublinhar a importância da figura do orientador ou da orientadora (Freire, 2019).

Os processos dialógico-dialéticos de orientação acadêmica decorrem de trabalho pedagógico e educativo de professores, estudantes e comunidade acadêmica, sujeitos sócio-historicamente situados, em formação coletiva, nas dimensões epistemológica, social e pedagógica. Todavia, a realidade concreta move-se nas linhas neoliberais que traçam uma educação para o mercado e sustentam práticas apressadas de produção de produtos científicos, como gêneros discursivos secundários mais “estáveis” que “relativamente estáveis”. Trata-se de um fazer ciência com base no pragmatismo utilitário, que formata e controla as pesquisas e os seus pesquisadores (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018), ganhando espaço comercial mediante compra-venda de textos ou mesmo oferecimento de orientação acadêmica paga, muitas vezes chamada de assessoria acadêmica e até assessoria linguística.

Para a crítica, o enfrentamento e a transformação qualitativa desse quadro, recuperei, neste ensaio, pelo menos dois grandes aspectos, (i) a universidade como uma instituição educativa, como esfera discursiva cujos sujeitos sociais produzem saberes e conhecimentos dialética e dialogicamente, mantendo mas também modificando a realidade concreta; (ii) a orientação acadêmica, como trabalho pedagógico coletivo de produção do conhecimento, indispensável à formação da postura investigativa necessária a todo e qualquer professor-profissional-pesquisador, o que não acontece isentando-se os gêneros discursivos primários e secundários como mediadores de todo esse processo educativo e, portanto, político. A epígrafe de Paulo Freire, extraída de um de seus raros textos – *O papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática* – dá esse tom.

Dada a centralidade de práticas sociais de leitura-escrita de gêneros do discurso na formação, a escassez de investigações acerca da temática da orientação acadêmica na graduação, os enunciados cotizados nas pesquisas do GEPLA em andamento, as minhas experiências como orientadora e como orientanda, finalizo este ensaio reforçando a necessidade de reconhecimento, priorização e valorização do

trabalho de orientação acadêmica, especialmente na graduação, formação inicial de professores-pesquisadores-profissionais, assim como a necessidade de criação de espaços de debate e registro contínuo sobre o tema com a comunidade científica mais ampla.

Recebido em 22 de outubro de 2023
Aprovado em 02 de setembro de 2024

Referências

- AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho; TERRIEN, Jacques. Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Org.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas. 1 ed. Porto, Portugal: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 1. p. 120-132.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto Apresentação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-40.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio. A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, "pesquisa administrada" e plágio nos tempos da cultura digital**. Edufba: Salvador, 2018.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: contexto: 2017. p. 9-30.
- CARDOSO, Daniela. **Dialética marxista em Bakhtin**. Curitiba, PR: Appris, 2019
- COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823-852, 2014
- DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões prática, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 27, p. 1-18, 2021

DELCAMBRE, Isabelle; REUTER, Dominique Lahanier. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

FERREIRA, Liliana S. Comunidade Acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 1, p. 103-111, dez. 2016.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017. p. 145-165.

FREIRE, Paulo. O papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática. In: **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 261-270

GARCIA, Pedro Maciel de Paula; BONFIM, Carolina Santos; GOMES, Delarim Martins. O(s) processo(s) de orientação: reflexões a partir de casos históricos e hipotéticos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 850-865, 2021.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRIGOLETTO, Marisa. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. In: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 99-111.

GRILLO, Sheilla V. de. C. Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 57-79, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./ dez. 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-81.

MASSI, Luciana; GIORDAN, Marcelo. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 14, p. 1-19, 2017.

MCCALLIN, Antoinette; NAYAR, Shoba. Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 63-74, 2012.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 20, n. 1, p. 141-152, jan./abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, v. 8, n. 2, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Faustino. Aprendizados no campo da metodologia de orientação acadêmica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 1226-1251, set./dez. 2020.

UFF. Universidade Federal Fluminense. Resolução CEPEX n. 131, de 24 de abril de 2018. Estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica [...]. **Boletim de Serviço**, Niterói, 24 abr. 2018.

VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções de gestores de universidades públicas paranaenses e experiências prático-investigativas. **Revista Delta**, v. 37, n. 3, p. 1-33, 2021.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Jéssica do Nascimento Rodrigues é doutora em Educação e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), vinculada ao Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE). É credenciada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) do Instituto de Letras da mesma universidade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA) e coordenadora do Programa de Ensino e Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5859-0571>

E-mail: jessica_rodrigues@id.uff.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

