



Universidade
Federal
Fluminense



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – GES
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

**A TAXONOMIA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A PREVENÇÃO DO PLÁGIO NA ELABORAÇÃO DOS
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO**

Santo Antônio de Pádua/RJ
2020

RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

**A TAXONOMIA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A PREVENÇÃO DO PLÁGIO NA ELABORAÇÃO DOS
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador:
Prof. Dr. Wendel Mattos Pompilho

Santo Antônio de Pádua/RJ
2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R484t Ribeiro, Raphael de Andrade
A Taxonomia de Orientação Acadêmica : uma proposta metodológica para a prevenção do plágio na elaboração dos Trabalhos de Final de Curso / Raphael de Andrade Ribeiro ; Wendel Mattos Pompilho, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2020.
67 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2020.m.11666238740>

1. Metodologia. 2. Produção Acadêmica. 3. Autoria. 4. Normalização. 5. Produção intelectual. I. Pompilho, Wendel Mattos, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

**A TAXONOMIA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A PREVENÇÃO DO PLÁGIO NA ELABORAÇÃO DOS
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Data da aprovação: 22/10/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Mattos Pompilho - UFF (presidente e orientador)

Prof. Dr. Marcelo Nocelle de Almeida - UFF (membro titular interno)

Profª. Dra. Karina Hernandes Neves - IFF (membro titular externo)

Dedico todo este trabalho à minha mãe, Neusa Maria de Andrade Ribeiro (In Memoriam) que vive eternamente dentro do meu coração. Seu legado e seus valores transmitidos em vida jamais serão esquecidos por mim. Amo-te mãe!

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo ao Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal Fluminense – *Campus* Santo Antônio de Pádua – pela oportunidade de construir e disseminar saberes em prol de uma sociedade com mais equidade e também à Fundação CECIERJ, ao Consórcio CEDERJ, à UNIRIO, à UERJ e ao Polo CEDERJ/UAB Natividade pelo apoio e parceria para a concretização desse estudo. Aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Geografia, participantes dessa pesquisa: sem a colaboração de vocês este estudo não seria o mesmo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Wendel Mattos Pompilho por acreditar em minha capacidade. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino pela oportunidade ofertada a nós, cidadãos que buscam estar sempre melhorando suas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento. A todos os docentes desse mestrado, minha gratidão pelo ensinamento, pelas indagações que me levaram a desconstruir paradigmas, tornando-me um profissional melhor e pelo prazer em cada momento de convivência.

Externo minha gratidão à Raphaela Braga Lobo Silva, Universitária da UFJF e bolsista da FAPEMIG, integrante do Projeto Lexicográfico *FrameNet* pela colaboração indispensável na leitura e interpretação dos discursos. Do mesmo modo sou grato à Aliny (Mestre/UFJF) pela disponibilidade em colaborar para tornar o presente estudo mais qualitativo.

Agradeço, a meu Pai Messias, minha madrinha Maria das Graças e aos meus irmãos Fernanda e Fabrício, pelo apoio e por acreditarem e me incentivarem nos momentos em que eu acreditava não ter mais forças para continuar. Em especial, a minha mãe Neusa (*in Memoriam*) – fonte de toda inspiração. Sei que a pessoa que me tornei e a cada passo, busco melhorar enquanto ser humano e pesquisador são graças aos esforços dela. A você mãe, minha gratidão ultrapassa as barreiras do tempo e espaço.

À Mariana Borges, pela solidariedade humana. “Mari”, pessoas como você solidificam minha convicção que pessoas que moram em nossos corações, mesmo que distantes “sempre estarão perto”. Marcos, obrigado por toda ajuda!

Agradeço a minha amiga Emiliana Tortelotti Freitas, que na minha caminhada ensinou-me que o conhecimento se torna valoroso quando é compartilhado. Obrigado pelas madrugadas me apoiando, por me mostrar que eu tinha a capacidade de realizar esta pesquisa, quando momentos de desânimos surgiam. A cada dia ao seu lado, minha amiga, compreendo o valor

real do que é amizade. Muitas páginas dessa pesquisa são reflexos de nossas discussões. Não existe quantidade de palavras que possam expressar minha gratidão e amor por você.

A Deus, pela perseverança e fortificação da minha fé. que me permitiu alcançar essa conquista.

A todas as pessoas que auxiliaram e contribuíram direta e indiretamente, indicando melhorias, expresso aqui meu reconhecimento e registro meu agradecimento. Obrigado!

A honestidade é a melhor política.
Miguel de Cervantes

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem
em seguida outra em que se ensina o que não se sabe:
isso se chama PESQUISAR.*
Roland Barthes

RESUMO

A presente pesquisa é definida como um Estudo de Caso de natureza participativa e interventiva denominada Pesquisa-ação. Esta se desenvolveu no âmbito do Mestrando Acadêmico em Ensino no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal Fluminense – *Campus* Santo Antônio de Pádua. O objetivo principal é o de evocar a urgência de uma postura pedagógica voltada para a construção de sólidos valores morais e éticos que vise uma política institucional que motivem os únicos atores “crucificados por plagiarem” (os acadêmicos) a construírem rotas de aprendizagens que os levem ao processo de construção autoral, promovendo uma discussão sobre o atual cenário acadêmico, ressaltando que o plágio é um problema que deve ser entendido com seriedade do início ao fim, seja na graduação ou pós-graduação, ou em quaisquer Instituições de Ensino Superior. O lócus investigativo eleito foi o Polo CEDERJ/UAB Natividade, no qual 11 licenciandos em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no âmbito da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) participaram da pesquisa, mediante o processo de intervenção durante as orientações presenciais. A pesquisa-ação foi consolidada mediante quatro etapas, sendo estas: o diagnóstico metodológico de situação primária do orientando; o diagnóstico-avaliativo primário; a ação Interventiva-participativa e o diagnóstico-avaliativo secundário. Utilizou-se o Diário de Bordo como aparato metodológico para aferir os avanços das ações interventivas durante cada etapa da Taxonomia usada no processo de elaboração dos Trabalhos de Finais de Curso de cada discente. Utilizando a narrativa contida nos relatos primários e secundários, utilizou-se a Semântica de *Frames* para obter o diagnóstico para as ações de intervenção e avaliação com o objetivo de construir em conjunto com o acadêmico uma pesquisa que visasse a prevenção do plágio, a autonomia do acadêmico para construir seu Estudo e por fim, fazer com que este tenha domínio do conteúdo de sua Pesquisa de Final de Curso, no que tange às normas acadêmicas de cada Instituição de Ensino Superior ao redigir sua pesquisa e capacidade de defender com propriedade sua pesquisa, para obter a conclusão de sua graduação.

Palavras-chave: Metodologia Científica. Taxonomia de Prevenção do Plágio. Escrita Acadêmica. Produção Autoral.

ABSTRACT

This research is defined as a case study of a participatory and interventional nature called Action Research. This was developed within the scope of the Academic Master's Student in Teaching at the Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, from Universidade Federal Fluminense - Campus Santo Antônio de Pádua. The main objective is to evoke the urgency of a pedagogical posture aimed at building solid moral and ethical values aimed at an institutional policy that motivates the only actors “crucified for plagiarizing” (academics) to build learning routes that lead plagiarism is a problem that must be taken seriously from start to finish, whether in undergraduate or graduate in any Higher Education Institutions. The investigative locus chosen was the CEDERJ / UAB Natividade Pole, in which 11 graduates in Geography from the State University of Rio de Janeiro (UERJ) and in Pedagogy from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), within the scope of the CECIERJ Foundation (Science and Higher Education Distance Center of the State of Rio de Janeiro) and the Consortium CEDERJ (Distance Education Center of the State of Rio de Janeiro) participated in the research, through the intervention process during face-to-face guidance. The action research was consolidated through four stages, which are: the methodological diagnosis of the student's primary situation; the primary diagnostic-evaluative; Interventional-participative action and secondary diagnostic-evaluative. The Logbook was used as a methodological apparatus to measure the progress of interventional actions during each stage of Taxonomy used in the process of preparing the Final Work of each student. Using the narrative contained in the primary and secondary reports, it was used the Frammes Semantics to obtain the diagnosis for the intervention and evaluation actions with the objective to build together with the academic a research aiming at the prevention of plagiarism, the autonomy of the academic to build his Study and, finally, make him master the content of his End of Course Research, regarding the academic standards of each Higher Education Institution when writing its research and the ability to properly defend its research, to obtain the conclusion graduation.

Keywords: Scientific methodology. Taxonomy of Plagiarism Prevention. Academic Writing. Author Production.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Representação da interatividade entre os domínios relacionados à aprendizagem | 19 |
| Figura 2 Categorias Taxonômicas do Domínio Cognitivo..... | 21 |
| Figura 3 Estrutura original da Taxonomia de Bloom..... | 21 |
| Figura 4 Polo CEDERJ/UAB NATIVIDADE - Colégio Municipal Alvorada. | 32 |
| Figura 5 Localização do Polo CEDERJ/UAB NATIVIDADE..... | 33 |
| Figura 6 Localização dos Polos CEDERJ/UAB e seus respectivos Cursos..... | 33 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 Diagnóstico metodológico de situação primária do orientando | 39 |
| Quadro 2 Taxonomia dos Objetivos Instrucionais para elaboração de Trabalho de Final de Curso | 40 |
| Quadro 3 <i>Frame</i> Dificuldade (Traduzido pela <i>FrameNet</i> Brasil. Adaptado) | 45 |
| Quadro 4 <i>Frame</i> Foco_no_Experienciador (Traduzido pela <i>FrameNet</i> Brasil. Adaptado) | 46 |
| Quadro 5 <i>Frame</i> Avaliação (Traduzido por Souza, 2016. Adaptado) | 48 |
| Quadro 6 <i>Frame</i> Compreensão (Traduzido por Loures, 2013. Adaptado) | 49 |
| Quadro 7 <i>Frame</i> Memória (Traduzido por Souza, 2016. Adaptado) | 50 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|--|----|
| Gráfico 1 | Frequência dos <i>Frames</i> evocados nos relatos dos acadêmicos | 44 |
| Gráfico 2 | Frequências dos <i>Frames</i> nos novos relatos | 52 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CECIERJ | Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| CEDERJ | Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| FAPESP | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFF | Instituto Federal Fluminense |
| INFES | Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCC1 | Trabalho de Conclusão de Curso 1 |
| TCC2 | Trabalho de Conclusão de Curso 2 |
| TFC | Trabalho de Final de Curso |
| TOE | Taxonomia dos Objetivos Educacionais |
| TPG VII | Teoria e Prática em Geografia VII |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A AÇÃO DIAGNÓSTICA, INTERVENTIVA E AVALIATIVA | 18 |
| 2.1 A TAXONOMIA DE BLOOM..... | 18 |
| 2.2 A SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i> E O PROJETO LEXICOGRÁFICO <i>FRAMENET</i> | 23 |
| 2.3 PLÁGIO: UM OBSTÁCULO DESAFIADOR NO ÂMBITO ACADÊMICO..... | 24 |
| 2.4 A MORAL E A ÉTICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 29 |
| 3 ESCOPO METODOLÓGICO | 32 |
| 3.1 O <i>LÓCUS</i> INVESTIGATIVO | 32 |
| 3.2 O ESTUDO DE CASO | 36 |
| 3.3 A PESQUISA-AÇÃO | 37 |
| 3.4 A NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO | 38 |
| 3.5 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA | 39 |
| 3.5.1 O Diagnóstico metodológico de situação primária do orientando | 39 |
| 3.5.2 O Relato inicial..... | 41 |
| 3.5.3 A Taxonomia de Orientação Acadêmica Preventiva de Plágio | 41 |
| 3.5.4 O Relato Final dos pesquisados..... | 42 |
| 3.5.5 O Diário de Bordo do Orientador..... | 42 |
| 4 AS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS POR INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 44 |
| 5 CONSIDERAÇÕES | 58 |
| REFERÊNCIAS..... | 59 |

1 INTRODUÇÃO

O plágio é uma preocupação de estudantes, professores, pesquisadores, autores, revisores e editores. Há uma sobreposição entre essas figuras na divisão do trabalho acadêmico: é como se um mesmo ator assumisse diferentes papéis em uma única peça – professor, pesquisador, autor, revisor e editor compõem o teatro compõem o teatro da comunicação acadêmica. O papel do estudante é o único vivido por todos nós em algum momento da carreira acadêmica, por isso uma reflexão sobre o plágio deve ser condição para a iniciação ao posto de neófito pesquisador. Há uma falsa crença de que os interditos sobre o plágio são devidamente conhecidos por todos aqueles que ingressam no ambiente acadêmico. Esse nos parece um triste equívoco – é preciso que o plágio saia do esconderijo da vergonha e assuma a cena. Talvez só assim possamos conhecer as desmotivações dos plagiadores para a criação acadêmica.

Debora Diniz e Ana Terra

A epígrafe escolhida para iniciar a abertura deste estudo acadêmico evoca, na voz de Debora Diniz e Ana Terra, a urgência de uma postura pedagógica voltada para a construção de sólidos valores morais e éticos que visem uma política institucional que motivem na maior parte dos casos os únicos atores “crucificados por plagiarem” (os acadêmicos) a construírem rotas de aprendizagens que os levem ao processo de construção autoral.

Nesse momento, é preciso fazer uma reflexão sobre o atual cenário acadêmico e perceber que o plágio é um problema que deve ser entendido com seriedade do início ao fim, seja na graduação ou pós-graduação em quaisquer Instituições de Ensino Superior (IES).

A decisão de repensar o caminho traçado pelo presente professor-pesquisador advém do que por ele foi vivenciado nas IES, ao observar a profunda crise denunciada mediante os ecos das vozes dos discentes e docentes em que é possível perceber cenas

conflitantes que se colocam na contramão de um âmbito propício de ensino e aprendizagem para a construção do Trabalho de Final de Curso¹ (TFC).

Os estudos teórico-práticos que até então foram observados e vivenciados pelo presente pesquisador denotaram a existência de uma precariedade no conhecimento pertinente para construção do produto final exigido para a conclusão de um curso acadêmico. Percebi a superficialidade referente à criticidade e inferências imprescindíveis a melhorias almejadas pela sociedade. Afinal, acredito plenamente que a obrigação das IES é formar profissionais aptos a contribuir ativamente na solução dos problemas existentes na atual sociedade, dado que tal fato é intrinsecamente ligado ao papel da universidade para o meio social em que o discente está inserido ou não.

Nesse contexto é primordial ressaltar o artigo 205 da Constituição Federal de 1998:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.126).

Corroborando, acrescenta-se:

Conhecimento e informação são fatores estratégicos para a acumulação e reprodução da riqueza. É nesse sentido que o processo de globalização aponta para o lugar central ocupado pelo conhecimento na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, para o lugar estratégico de sua produção e distribuição por meio do sistema educacional, em particular no âmbito do Ensino Superior. A responsabilidade social da universidade como uma das principais instituições encarregadas da produção e disseminação do conhecimento científico é cada vez maior nesse contexto. Tanto a pesquisa científica realizada na universidade, quanto seu trabalho de formação de profissionais e de novos pesquisadores nas diferentes áreas de conhecimento, passam a ter um caráter estratégico para o desenvolvimento e o bem-estar das nações (CARVALHO, 2014, p. 44).

Tal ambiente edificaram as questões que nortearam esta pesquisa:

- i. Como prevenir a existência do plágio nos Trabalhos de Final de Curso dos acadêmicos inseridos no *locus* investigativo?**
- ii. Como promover o ensino qualitativo aos meus orientandos durante a elaboração dos Trabalhos de Final de Curso?**

¹ No presente estudo, a nomenclatura Trabalho de Conclusão de Curso e Monografia, foram alteradas para Trabalho de Final de Curso (TFC).

Tais indagações justificam a vinculação desse estudo à linha de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas” que voltasse a investigar visando a construção de contribuições que impactassem diretamente à teoria e à prática docente, possibilitando aprendizagens e saberes que aprimorem as deficiências existentes nos espaços sociais.

Diante do exposto, deu-se adesão à matriz teórico-metodológica eleita por servirem aos propósitos desse estudo, visando ratificar, retificar, aprimorar, aprofundar e buscando a construção de instrumentos que auxiliem na prevenção do plágio acadêmico e aperfeiçoando os TFCs elaborados pelos acadêmicos pertencentes ao *locus* – licenciandos em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no âmbito da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) – eleito para o desenvolvimento da proposta concebida.

Assim, a perspectiva epistemológica para elaboração do presente estudo dissertativo, se respaldou nos seguintes itens:

- a) A precariedade de métodos preventivos do plágio que desestimulam o acadêmico nas IES e a queda da qualidade das produções científicas (FORTIM, 2016; MORAES, 2017);
- b) O ensino da elaboração de um TFC, mediante a autoria do aluno-pesquisador (NÓVOA, 2007);
- c) A modelagem que permite que a aprendizagem ocorra não somente com outros, mas significativamente, por intermédio do outro (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2006).

A metodologia eleita para este Estudo de Caso (MORIN, 2004; VENTURA, 2007) foi uma investigação bibliográfica descritiva, crítica e exploratória, prosseguida de um procedimento de natureza interventiva e participativa denominado pesquisa-ação (MORIN, 2004), sendo que neste processo me posicionei como pesquisador-participante.

Não obstante, é importante ressaltar que durante todo o processo contextualizado, diversas anotações foram efetivadas, buscando minha autoavaliação durante as intervenções. Tais anotações configuram-se como o Diário de Bordo do Orientador. O projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2019.

Fundamentado no delineamento desta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos em cinco momentos, no período de 6 meses no ano de 2019, sendo estes:

- i. **Aplicação do quadro de diagnóstico metodológico de situação primária do orientando:** o orientando seguirá as instruções contidas no quadro e o preencherá;
- ii. **Diagnóstico-avaliativo Primário:** elaboração de um relato sobre os conhecimentos que o orientando tem referente métodos de pesquisa para a elaboração de seu Trabalho de Final de Curso;
- iii. **Ação Interventiva-participativa:** durante as orientações por intermédio da criação de uma ferramenta metodológica, fundamentada nas categorias da Taxonomia de Bloom;
- iv. **Diagnóstico-avaliativo Secundário:** produção de um relato no qual o orientando, com sua pesquisa findada, efetive seu parecer sobre a aplicação da Taxonomia elaborada durante o processo interventivo para a construção de sua Pesquisa de Final de Curso.

Conceituadas as motivações, agora é enumerada a configuração da presente pesquisa. O capítulo 2 aborda as teorias centrais que alicerçaram esta pesquisa para as ações de diagnóstico, de intervenção e avaliação. Na seção 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 têm-se conceitos teóricos da Taxonomia de Bloom, da *Semântica de Frammes* e o Projeto Lexicográfico *FrameNet*, do Plágio – sendo esse um desafio no âmbito acadêmico – e reflexões inerentes à moral e à ética nas produções acadêmicas, na devida ordem.

O capítulo 3 é o escopo metodológico desta pesquisa interventiva. Esse é segmentado em 5 subseções: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5. Respectivamente, as subseções discorrem sobre: o *locus* investigativo; o Estudo de Caso; a Pesquisa-ação; a narrativa

para a efetivação das ações de diagnóstico, de intervenção e avaliação e os instrumentos utilizados na em cada etapa dessa pesquisa, como é elencado no sumário.

Seguindo respectivamente a ordem anteriormente enumerada, cada seção irá discorrer sobre: a apresentação do *locus* investigativo; as abordagens do Estudo de Caso que configuram a presente pesquisa; a pesquisa-ação; a narrativa para as ações de diagnóstico, de intervenção e avaliação; os instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa como é elencado no Sumário.

No capítulo 4, foram apresentadas as análises dos instrumentos mediante à interpretação da narrativa dos pesquisados utilizando a Semântica de *Frammes*.

Por fim, o capítulo 5 descreve as principais considerações sobre a pesquisa.

2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A AÇÃO DIAGNÓSTICA, INTERVENTIVA E AVALIATIVA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

2.1 A Taxonomia de Bloom

Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) explicam que a Taxonomia de Bloom – também intitulada como Taxonomia dos Objetivos Educacionais (TOE) – é uma ferramenta direcionada à aprendizagem. Moreira (2000) acrescenta que a aprendizagem é um conceito criado pelo homem com o objetivo de entender as ramificações do conhecimento.

Corroborando com os argumentos expostos, Krathwohl (2002) leciona que a Taxonomia de Bloom foi criada por uma equipe de especialistas, lideradas por Benjamin S. Bloom, sendo essa apresentada como um paradigma que estabelece níveis de aprendizado, no qual se espera que o discente supere cada nível durante a construção de seu conhecimento.

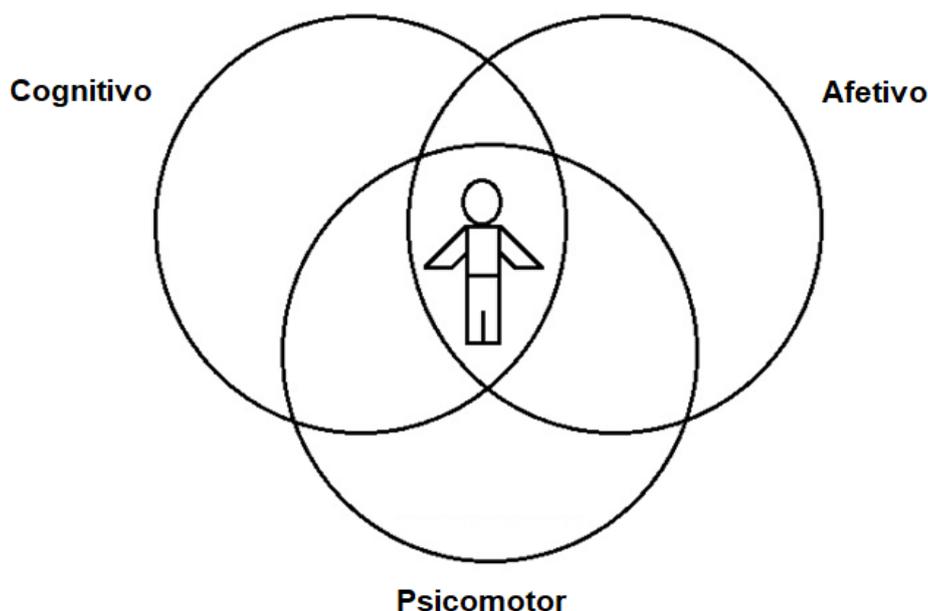
Para Bloom *et al.* (1973) e Krathwohl (2002) a Taxonomia era muito mais que um simples aparato utilizado para aferir a aprendizagem. Bloom *et al.* (1973) reconheciam que sua Taxonomia padronizava os objetivos do processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula, ou seja, a Taxonomia quando usada corretamente, p diagnosticava o nível de conhecimento dos discentes mediante suas capacidades cognitivas e posteriormente, mediante a atuação do docente, ocorria o alinhamento das habilidades e competências da classe, respeitando a individualidade de cada aluno.

De acordo com Bloom *et al.* (1973), não se pode fazer medições da aprendizagem tendo como parâmetro apenas o conhecimento adquirido pelo aluno. É preciso averiguar as habilidades e aptidões que o discente tem – como o protagonismo,

respeito, individualidade, forma de interação – e assim organizar seu pensamento lógico com a intenção de solucionar situações problemáticas e complexas, sendo ambas reais.

Rodrigues Junior² (2016) reitera que o supracitado grupo de pesquisas, ao analisar o fenômeno do processo de aprendizagem, constatou um alto nível de complexidades. Motivados por esta questão, o grupo de pesquisa segmentou o fenômeno da aprendizagem em três áreas onde a aprendizagem ocorria: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Assim sendo, é possível compreender os argumentos acima expostos mediante a figura 1.

Figura 1 – Representação da interatividade entre os domínios relacionados à aprendizagem



Fonte: Rodrigues Junior (2016, p.15)

A Taxonomia de Bloom classifica em níveis os objetivos de aprendizagem do aluno, e é preciso que o aluno adquira habilidades e competências em um nível para que esteja apto a compreender o seguinte, portanto as etapas são evolutivas [...] **As categorias propostas nesse modelo dividem-se em: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor.** O domínio cognitivo está relacionado à obtenção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e competências; o domínio afetivo refere-se ao desenvolvimento da postura emocional e comportamental do indivíduo diante de diferentes situações; e o domínio psicomotor refere-se ao desenvolvimento de habilidades físicas (BLOOM *et al.*, 1973 *apud* PINTO, 2015, p. 135, sem grifo no original).

² Possui graduação em Filosofia Licenciatura pela Universidade Católica de Pernambuco (1974), graduação em composição e regência musical pela Universidade Federal de Pernambuco (1974), graduação em Bacharel Em Teologia - Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (1963), mestrado em Master Of Education - Emory University (1979) e doutorado em Doctor In Education - Emory University (1983). Atualmente é outro (especifique) regime de tempo completo da Universidade Católica de Brasília, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino universitário, avaliação, taxonomia de objetivos educacionais, metodologia do ensino e tutoria. (Texto informado pelo autor). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4257768289130941>. Acesso: 02 mar. 2020.

Não obstante, apesar da existência dos três domínios, Rodrigues Júnior (2016, p. 16) afirma que "[...] em sua maioria, o âmbito escolar limita-se ao domínio Cognitivo e Afetivo, no qual há preponderância daquele". Reforçando a mesma ideia, Ferraz e Belhot (2010), asseveram que o domínio mais utilizado no âmbito educacional é do domínio cognitivo.

Conhecido os domínios que compõem a Taxonomia de Bloom, é necessário adentrar no domínio Cognitivo, afinal esse é a base de toda a pesquisa. Oportunamente, fica esclarecido que as categorias taxonômicas são cumulativas, isto é, o acadêmico somente passou para taxonomia seguinte quando dominou a anterior. Nesse patamar, acrescenta-se:

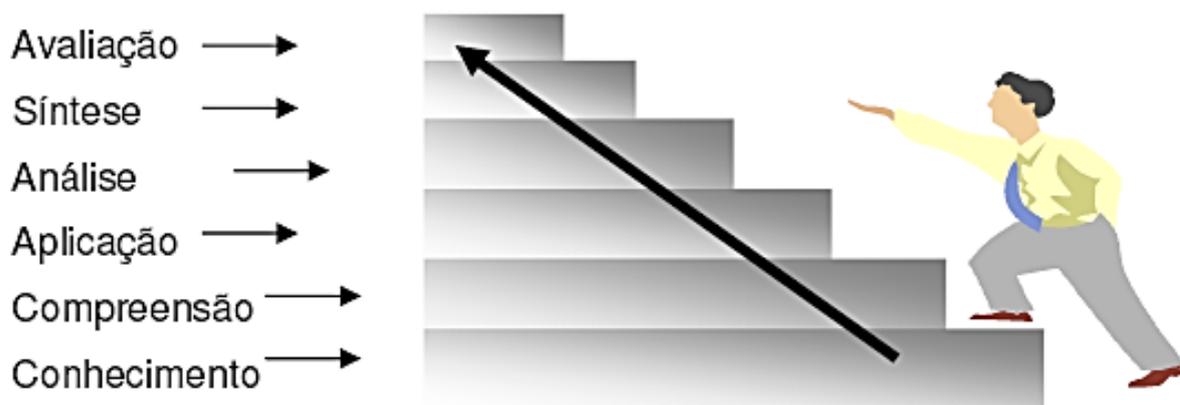
A Taxonomia de Bloom é estruturada em seis níveis de complexidade, sendo eles: *Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação*. Os níveis são apresentados hierarquicamente do mais simples ao mais complexo, isso significa que, para adquirir uma nova habilidade, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto poderá compreendê-lo e aplicá-lo (KROTON, 2017, p. 8-9, com grifo no original).

Rodrigues Junior (2016, p.12) afirma que “[...] uma categoria cognitiva depende da anterior e, por sua vez, dá suporte à seguinte”. Por isso, houve um tempo para os orientandos entenderem o funcionamento da Taxonomia de Blomm (1973). Sobre a questão da hierarquização e cumulação das categorias, Bloom *et al.* (1973, p. 16) explicam:

[...] ao hierarquizar comportamentos educacionais do mais simples aos mais complexos, baseou-se na ideia de que um comportamento simples e particular, ao integrar-se com outros, igualmente simples, se tornaria mais complexo. Assim, podemos dizer que as classificações apresentam uma estrutura onde comportamentos do tipo A formam uma classe, comportamentos do tipo B constituem outra classe, enquanto comportamentos do tipo ABC formam ainda outra. Se há aqui realmente uma ordenação do simples ao complexo, esta deverá corresponder a uma ordenação de dificuldades, de modo que problemas exigindo unicamente o comportamento A serão respondidos mais acertadamente e com maior frequência do que problemas requerendo AB.

Complementando, as figuras 2 e 3 exibem respectivamente as subseções do domínio das categorias taxonômicas cognitivas:

Figura 2 – Categorias Taxonômicas do Domínio Cognitivo



Fonte: SOUSA (2008)

Figura 3 – Estrutura original da Taxonomia de Bloom

| | |
|-----------------|--|
| 1. Conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Conhecimentos específicos <ul style="list-style-type: none"> 1.11 Conhecimento de terminologia 1.12 Conhecimento de fatos específicos 1.2 Conhecimentos de formas e significados relacionados a especificidades do conteúdo <ul style="list-style-type: none"> 1.21 Conhecimento de convenções <ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos de tendência e seqüências Conhecimentos de classificação e categorias Conhecimento de critérios Conhecimento de metodologia 1.3 Conhecimento universal e abstrações num determinado campo <ul style="list-style-type: none"> 1.31 Conhecimento de princípios e generalizações 1.32 Conhecimento de teorias e estruturas |
| 2. Compreensão | <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Translação 2.2 Interpretação 2.3 Extrapolação |
| 3. Aplicação | |
| 4. Análise | <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Análise de elementos 4.2 Análise de relações 4.3 Análise de princípios de organizações |
| 5. Síntese | <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Produção de uma comunicação singular 5.2 Produção de um plano de um conjunto determinado de operações 5.3 Derivação de um conjunto de relações abstratas |
| 6. Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> 6.1 Julgamento em termos de evidência interna 6.2 Julgamentos em termos de critérios externos |

Fonte: MARCHETTI FERRAZ (2008, p.121)

Agora é preciso entender o propósito de cada categoria taxonômica. Dessa maneira, é explanada claramente o propósito de cada subclasse Taxonômica Cognitiva, alicerçados nos estudos de Bloom *et al.* (1973), Krathwohl (2002) e Rodrigues Junior (2016).

Acrescenta-se ainda, que tais subclasses podem ser substituídas por verbos, tendo em vista o objetivo do docente em relação à avaliação e ao currículo escolar.

1. **Conhecimento:** aquisição do conhecimento ou informação, podendo estar associado a processos mais complexos como o de julgar determinada informação;
2. **Compreensão:** elaboração de um entendimento superficial em relação à informação original, podendo ampliar, reduzir ou representar de outra maneira;
3. **Aplicação:** uso do conhecimento em um problema prático.
4. **Análise:** segmentação do conhecimento para sua compreensão final, isto é, desmembra informações para analisá-las em partes menores, com o objetivo de um diagnóstico e uma estruturação completa.
5. **Síntese:** representa os procedimentos em que o discente aglomera todos os elementos do conhecimento produzidos até aqui e cria algo inovador para outros discentes.
6. **Avaliação:** habilidade em fazer julgamento de valor, confrontos de dados, reflexão, verificação da teoria do novo conhecimento produzido.

Por fim, de acordo com os pesquisadores Bloom *et al.* (1973), fica esclarecido que a Taxonomia, Taxinomia ou ainda Taxionomia – seja qual nome esta classificação receber – é afirmado que ela derivou de uma das ramificações das Ciências Biológicas que aborda a categorização lógica e científica dos seres vivos. A Taxonomia em si, não engloba apenas um sistema de categorização, tem que haver teoria e métodos para a criação de um sistema de agrupamento (KROTON, 2017).

Bloom *et al.* (1973) explicam que não há Taxonomias certas ou erradas, o que há de fato é a criação de uma Taxonomia fundamentada em uma perspectiva, na qual vale ressaltar que nenhuma Taxonomia possui neutralidade. Elas são esboçadas e criadas para servir um propósito. E o mais importante é que as Taxonomias possam ser aplicadas, sejam interessantes, consideráveis e convenientes ao objetivo cognitivo almejado (KROTON, 2017).

2.2 A Semântica de *Frames* e o Projeto Lexicográfico *FrameNet*

Dada a sua eficácia, a base teórica eleita para análise do discurso discente, firmou-se na Semântica de *Frames* e no Projeto Lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>), um dos modelos teóricos mais expressivos da Linguística Cognitiva desenvolvido por Fillmore (1977) com o propósito “de explicar as variações de sentidos e de valência dos itens lexicais” (MOREIRA; SALOMÃO, 2012, p. 491).

A Semântica de *Frames* é considerada um sólido modelo para análise de discurso, dentre outros, desenvolvidos pela Linguística Cognitiva, a partir de processos de significação e de referenciação, com fundamentos teóricos que atuam como “importantes ferramentas analíticas, capazes de servir ao nível descritivo e explanatório do léxico, da gramática e, em nossa visão, do discurso.” (FILLMORE, 1985 *apud* MIRANDA; BERNARDO, 2013, p. 84)

De acordo com Bernardo e Miranda (2013, p. 84), tal aporte construiu ao longo do tempo “um sólido modelo de Semântica da Compreensão”, o qual oferece uma concepção diferenciada em relação “à abordagem do sentido das palavras”, abrangendo “o caráter empírico do processo de significação.” Neste sentido, de acordo com Fillmore (2009), a Semântica de *Frames*, além de considerar a palavra em sua manifestação linguística dotada de um significado que, unido a outros, confere um sentido maior aos textos, considera também o que motivou determinada comunidade de falantes a desenvolver determinada categoria simbolizada pela palavra.

Segundo Fillmore (1989, p. 112), “as palavras representam categorizações da experiência” e cada uma dessas categorias integra uma complexa rede de conhecimentos e experiências acumulados ao longo das vivências. Nesta perspectiva, para o autor, o conceito de *frame* é entendido como

[...] um sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto motivador. [...] Contexto motivador é um conjunto de conhecimentos, um padrão de práticas ou a história de alguma instituição social dentro dos quais a criação de uma categoria específica na história de uma comunidade linguística se torna inteligível. (FILLMORE, 2009[1982], p. 34).

Miranda e Ishikawa (2017, p. 74) citando Fillmore (2009) esclarecem que a concepção do mundo textual construída pelo intérprete, conferem a este mundo tanto um ponto de vista “quanto um contexto,” ambos determinados pelas experiências

vividas. Dessa forma, pode-se concluir que o modo pelo qual atribuímos significados às palavras, é caracterizado segundo as nossas experiências resultantes das interações tecidas com o ambiente, o que, genericamente, envolve os aspectos sociais, culturais e históricos.

Além dos fundamentos centrais da Semântica de *Frames*, também recorreremos às ferramentas analíticas disponibilizadas no projeto lexicográfico computacional em curso na Universidade de Berkeley, denominado *FrameNet*. Dentre seus objetivos estão a criação de uma base de dados de palavras em Inglês – atualmente, possui extensões em diversas línguas, inclusive em Língua Portuguesa (*FrameNet Brasil* - <http://www.ufjf.br/framenetbr/>) – e dos *frames* evocados. Este projeto busca ainda “identificar e descrever *frames* semânticos, analisar as unidades lexicais (ULs) dos evocados e identificar os padrões valenciais das palavras.” (FONSECA; MIRANDA, 2014, p. 81)

Salomão (2009, p. 174, sem grifo no original) destaca dois elementos principais que diferem o projeto *FrameNet* de outros projetos da mesma categoria:

- (1) o objetivo de organizar a descrição lexicográfica por *frame*;
- (2) a utilização de dados retirados de corpus a fim de descobrir todas as possibilidades combinatórias (ou valências) das ULs evocadas por um *frame*, ou seja, todas as funções semânticas e propriedades gramaticais das expressões linguísticas que compõem as valências dessas unidades lexicais.

Esse aparato teórico-analítico deu cientificidade à análise do discurso realizada neste estudo, permitindo a construção de um relevante diagnóstico sobre a perspectiva dos pesquisados acerca das realidades vivenciadas durante a aplicação do método desenvolvido ou aplicado.

2.3 Plágio: um obstáculo desafiador no âmbito acadêmico

O que se tem atualmente, de acordo com Arrabal (2017), é um fenômeno de disseminação por parte de alguns pesquisadores, fundamentado nas afirmações de que as práticas por si só não geram nenhum tipo de perda na pesquisa. Todavia, é pertinente refletir sobre essa questão, tendo como base a perspectiva: o foco na prática no âmbito acadêmico educacional, de fato não gera perda para os Métodos de Pesquisa?

Por outras palavras, tem-se o entendimento de que determinados acadêmicos focam sua escrita somente na parte prática do trabalho, deixando elementos importantes

descritos pelos Métodos de Pesquisa – primordialmente nas Ciências Humanas – segregados ou simplificados de forma inadequada. Situação essa que cria condições para gerar um pedido mediante pagamento para que outrem desenvolva os segmentos simplificados, objetivando a publicação ou a aprovação da Pesquisa de Final de Curso.

Abranches (2008) salienta que diversos acadêmicos não têm conhecimento do que é o plágio e do que é a autoria, já que os próprios docentes se limitam a não lecionar esta temática durante suas aulas, segredando totalmente o aluno de um saber relevante para sua vida acadêmica, corroborando um pouco mais para sua alienação.

Outrossim, Krokosz (2015) afirma que é grande a necessidade de se refletir sobre a complexidade que envolve esse ato hostil no âmbito acadêmico e acrescenta ainda que a existência dessa prática extrapola a esfera da graduação e pós-graduação (onde a problematização é mais enfatizada), acontecendo na educação básica de maneiras diferentes, sendo essas o ponto de partida para sua identificação.

De acordo com Krokosz (2012), algumas IES vivenciam o *deterioramento* do conhecimento proveniente dos estudos científicos, os quais são os responsáveis pela evolução da sociedade, e na “Modernidade Líquida” estão parcialmente vinculados à facilidade capitalista, onde tal cenário é visto pelos acadêmicos como a solução, mediante a prática do conluio comercial, sendo a cada dia ampliado por profissionais da área de estudo em questão.

O trabalho é entregue atendendo todas as normas de padronização vigentes, possui estrutura de um trabalho acadêmico e dificilmente contém plágio, pois quem faz são *profissionais da área*. Contudo, esse tipo de trabalho caracteriza-se plágio porque o professor ou a instituição que o recebe está sendo enganada; acredita-se que o mesmo seja produto do esforço acadêmico do estudante cujo nome vem na capa. Na realidade o estudante não sabe quase nada a respeito do trabalho, pois ele foi inteiramente feito por uma empresa que produziu o relatório de pesquisa de acordo com a solicitação do cliente. **Portanto o trabalho entregue por uma pessoa como se fosse dela, na verdade é de autoria de outra, o que não é do conhecimento de terceiros, sejam eles orientadores, professores ou leitores em geral** (KROKOSZ, 2012, p. 53, com grifo no original).

Torna-se válido considerar sob esse mesmo patamar, as situações em que um grupo de pesquisadores é formado e apenas um é o autor da obra e os outros são inseridos como coautores, ou seja, a produção do conhecimento científico tornou-se um campo de batalhas e para aqueles que não sabem como “se proteger ou ir à luta”, o recurso é pagar pela pesquisa. Além desse cenário, torna-se pertinente ressaltar, de acordo com Bertonha (2009), a realidade na qual alguns pesquisadores estão inseridos

que é a obsessão pelo *Lattes*, inserindo constantemente estudos para não caírem no esquecimento.

Muitas pessoas simplesmente trabalham e produzem muito e, portanto, tem o *Lattes* encorpado. **A pressão pelos números, contudo, tem sido tão intensa que muitos artificios têm sido utilizados para ampliá-los.** Tendo participado já em inúmeros comitês de avaliação, já me deparei com casos no mínimo bizarros, como pessoas que apresentam um estágio no exterior de uma semana como pós-doutorado ou que publicam um texto num site e o apresentam como livro. Ou, ainda, que transformam um evento local em “internacional” simplesmente colocando esta palavra no título. Em geral, contudo, o que se faz é publicar sem parar, em anais de eventos (que agora estão todos sendo transformados em livros), revistas e também através de editoras que estão se especializando em atender esta demanda. O problema é que se publica muito material que nem sempre valeria a pena ser publicado (BERTONHA, 2009, p. 6, sem grifo no original).

Desenvolvendo a mesma ideia, Dunrker *et al.* (2017) lembram da “metáfora da sociedade líquida”, citada anteriormente. Está baseia-se na realidade da “Modernidade Líquida” descrita por Bauman (2001) e vivenciada por alguns pesquisadores. Tal metáfora se fundamenta na liquidez da sociedade contemporânea, no receio de serem segregados desse âmbito, devido à falta de publicações ou por não estarem trazendo à baila temas educacionais que convergem com o momento vivido pela sociedade. Em suma, é visto que a metáfora de Bauman (2001) conduz ao entendimento de que na sociedade contemporânea as efetivações são passageiras, assim como a ética e a moralidade no cenário acadêmico.

Entende-se assim, que determinados pesquisadores (que podem futuramente atuarem como orientadores em IES) publicam continuamente para não serem esquecidos, para serem sempre lembrados, para serem referenciados no âmbito acadêmico das Ciências Humanas. Contudo, demandar publicações em grande escala exige tempo, pesquisas, leituras, organização e acima de tudo, idoneidade. Por isso, é indagado aqui: como tais pesquisadores conseguem atender os requisitos citados (e outros) inerentes a uma produção acadêmica com qualidade e idoneidade?

Montenegro e Alvez, nesse contexto (1997, p. 274, sem grifo no original) citam:

Outro abuso, freqüente, é o de **incluir como co-autor, por "cortesia" amigos ou colegas.** Esta política cria um sistema imoral de trocas de favores e permite que pessoas totalmente desligadas do assunto sejam, até sem o saber, incluídas como co-autores. Neste ponto, parece-nos útil lembrar que o fato de ter o nome listado entre os autores de determinado trabalho se, de um lado, pode enriquecer o currículo de um profissional, de outra parte, quando se caracterizam falhas no estudo, pode lançar dúvidas ou mesmo denegrir todo um passado de atividades.

Essa situação converge com o cenário abordado por Krokosz (2012), uma vez que estes não têm tempo ou aptidões para elaborar suas pesquisas e necessitam procurar meios (sejam eles quais forem) para que essa seja efetivada e posteriormente publicada. Tudo para não serem esquecidos e se tornarem referências em suas áreas de investigação, na sociedade globalizada.

Considerando que o plágio pode ser praticado nas produções científicas das diversas áreas do conhecimento, é importante salientar a atuação inovadora e interdisciplinar contida na Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1973) como instrumento metodológico para elaborar uma outra Taxonomia que tem como propósito atuar na prevenção do plágio durante a elaboração dos TFC.

Motivado pela realidade de que é na contemporaneidade que a apropriação inadequada das ideias e conteúdos alheios se configura como um déficit acadêmico expansivo e acentuado, observou-se que em 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conduzida pela orientação do Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) aconselhou que todas as IES adotassem práticas de conscientização e conhecimento sobre a prática do plágio acadêmico (DUDZIAK; FAUSTO, 2015; KROKOSZ, 2015). Mediante a intensificação do plágio nas pesquisas científicas, foi promulgado o Código de Ética e Conduta Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a elaboração do Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) visando à conscientização e orientação dos pesquisadores acadêmicos sobre a importância de combaterem as fraudes científicas (KROKOSZ, 2015).

Sendo o plágio acadêmico um problema gerador de grande preocupação no meio científico e podendo ser praticado deliberadamente ou intencionalmente, o conhecimento disseminado pelo professor ao aluno sobre suas tipicidades torna-se relevante para que metodologias preventivas e não somente punitivas sejam adotadas (ATEM, 2016; CATÂNIO *et al.*, 2016).

Na mesma linha de raciocínio, Araújo (2017) relata que a expansão da prática do plágio acadêmico vincula-se à falta de conhecimento metodológico do aluno-pesquisador para elaborar suas pesquisas científicas, conjuntamente com a facilidade desse em obter informações inverídicas em fontes digitais.

O plágio é uma doença, uma espécie de sonambulismo que não é nem o sono daqueles que não escrevem, nem a insônia do escritor. Involuntário, ele é uma alteração da memória, forte o bastante para reter a lembrança de uma leitura. Voluntário, ele assinala ainda uma doença, da moralidade, na melhor das hipóteses, da criatividade, na pior; em todo caso, um distúrbio da identidade (SCHNEIDER, 1990, p. 156).

Sobre esse aspecto, Krokosz (2015) leciona que o plágio acadêmico pode ser estabelecido mediante cinco procedimentos: o plágio direto, estabelecido quando o pesquisador copia cada palavra de um terceiro sem fazer as devidas citações; o plágio indireto que consiste na reprodução de conteúdo sem atribuir ao autor original os devidos créditos; o plágio de fontes bibliográficas, representado pela reprodução do conteúdo acadêmico sem consultar sua fonte de origem; o plágio consentido, instaurado no momento em que acadêmico permite que terceiros o ajudem a elaborar sua pesquisa sem dar-lhes o crédito por isto e o autoplágio, efetivado no momento em que o pesquisador submete seu estudo a diversas revistas científicas, congressos, seminários, etc. em inúmeras situações, se autoplagiando ou ainda, submetendo estudos antigos com o intuito de obter a publicação desses.

Ratificando, Fortim (2016) afirma que além dos casos em que o aluno negligencia sua responsabilidade na produção acadêmica por preguiça, o plágio é praticado quando o aluno não compreende os conteúdos e os procedimentos para a elaboração da pesquisa científica.

Outra perspectiva que agrava a ocorrência das falsificações acadêmicas, é o fato de que grande parte das IES não ofertam ao aluno-pesquisador o suporte metodológico necessário para a elaboração de pesquisas com qualidade, restringindo-se apenas ao ensino de conteúdos referentes às citações normatizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (PAIVA, 2017).

Catânio *et al.* (2016) explicam que o plágio acadêmico é uma prática nociva ao conhecimento científico, a personificação do professor orientador, sua relação com o discente (ou orientando), seu domínio sobre o conhecimento científico e a metodologia usada para ensinar o aluno a pesquisar, tornam-se imprescindíveis para a inibição do plágio nas pesquisas científicas.

Destarte, respaldado na problematização exposta, depreende-se a necessidade de os professores utilizarem metodologias empíricas que viabilizem o desenvolvimento do aprendizado do aluno antes e durante a elaboração da pesquisa científica, permitindo

que o aluno compreenda e domine o conhecimento que fundamentará seu estudo científico.

Assim sendo, é esperado que uma IES analise todo o contexto que o plágio foi efetivado, para que de fato oportunidades sejam dadas e não condenações antecipadas. Afinal, uma perspectiva que poucos se lembram é que que ocorreu o plágio e a pesquisa não parou, não foi repensada, não houve debates sobre integridade acadêmica, o orientador também pode ser considerado como um dos responsáveis pela efetivação do plágio. É fatídico que o orientador é um dos primeiros “crivos” que essa prática hostil não ocorra. Exatamente por situações iguais ou semelhantes ao que foi contextualizado que sempre haverá a defesa e a aclamação para que práticas preventivas de plágio sejam instauradas nas IES e que sempre seja possível analisar todo o contexto quando o plágio é efetivado. Afinal, esse é um contexto que pode apresentar duas versões.

2.4 A moral e a ética nas produções acadêmicas

A elaboração de uma pesquisa acadêmica é um dos meios mais seguros de manter a sociedade informada e aprimorar o conhecimento das diversas áreas do saber humano. Toda pesquisa inicia-se por intermédio de fontes informativas idôneas que abordam o conteúdo almejado. Mediante esse conteúdo, seguido do rigor inerente ao âmbito científico, novas informações, interpretações, complementações acadêmicas surgem.

A pesquisa científica em conformidade com Dencker e Viá (2012, p.17) é um

[...] elemento estratégico indispensável para o desenvolvimento de bases sólidas que permitam uma ação coordenada rumo a novos cenários futuros, cenários esses voltados para o equilíbrio da vida social dentro de parâmetros de justiça e igualdade.

Figueiredo (2008) afirma que para respaldar o conhecimento acadêmico é importante que se reúna informações confiáveis e que se promova uma metodologia pautada na ética. É justamente nessa questão que dificuldades direcionadas à qualidade da pesquisa surgem, dado que a realização de um estudo ético vai desde a “dedicação, a disponibilidade de tempo, o interesse do investigador, a leitura diversificada, a aceitação e a crítica acerca dos conhecimentos presentes nos livros, além de abertura às críticas exigidas pela pesquisa [...]” (FIGUEIREDO, 2008, p. 14).

Santana (2016) explica que elaborar um estudo científico não é fácil. É preciso que o pesquisador se empenhe, se dedique, seja curioso na busca por conhecimentos inovadores. Quando tais elementos não existem, Santana (2016) explica que o que se tem é o “mais do mesmo”, conhecimento do âmbito acadêmico como as pesquisas que “encham linguíça”, tendendo a piorar quando a autoria (leia-se direitos autorais) não é respeitada, havendo o uso de informações sem atribuir ao verdadeiro pesquisador o devido mérito, ou seja, “a famosa citação”.

Independentemente da situação, ao se pensar em ética e moralidade acadêmica, automaticamente remete-se em valores enquanto pessoa e pesquisador (NOSELLA, 2008).

A ética existe a partir do momento em que o ser humano se relaciona com outros, estabelecendo vínculos. As escolhas por cada pessoa fazem parte da formação de seu comportamento que, associados aos valores que lhes são inerentes, guiam suas escolhas. E é justamente assim que ocorre no meio científico! (CORDI; LAPORTE; SCHLESENER, 2007). Afinal, “a publicação científica feita de forma eticamente correta tem relação com a credibilidade da ciência e com a própria reputação do autor da pesquisa, que busca reconhecimento comunitário pelos seus estudos e descobertas” (PITHAN; OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Em continuidade sobre essa temática Pithan e Oliveira (2013, p. 241) asseveram:

ao publicarem textos, os estudiosos registram o conhecimento, legitimam disciplinas e campos de estudos, veiculam a comunicação entre os cientistas e propiciam ao cientista o reconhecimento público pela prioridade da teoria ou da descoberta.

Todavia, existem pesquisadores que não seguem o rigor ético acadêmico ao elaborar um estudo, dando margem para a existência do plágio e caso esse seja constatado, o pesquisador perderá sua credibilidade trazendo para as IES um legado “carregado” de negatividade, ainda que o debate sobre a ética nas pesquisas seja antigo e constantemente consolidado (SPINK, 2012).

A ética na pesquisa e o plágio são assuntos antigos, mas que tem grande repercussão nos últimos tempos, principalmente, em virtude das facilidades que o avanço da tecnologia proporcionou, e tem uma preocupação especial no espaço acadêmico, uma vez que a produção escrita é altamente demandada. A partir das discussões aqui apresentadas pode-se concluir que as pesquisas científicas, de fato, devem ser executadas segundo os padrões éticos, porém, a simples observância das normas, leis e recomendações éticas não garantirá que a pesquisa seja ética. O tema deve ser discutido e incentivado, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como nos eventos e periódicos científicos (SANTANA, 2016, p. 33).

Mediante a existência de situações em que determinados “pesquisadores” segregam a moral, a ética, a autoria, a integridade, o reconhecimento do esforço do outro pesquisador e sustentam particularidades que causam a hostilidade do plágio acadêmico, existem estudiosos de diversas áreas do conhecimento humano que lutam arduamente para que os pilares éticos e morais sustentadores do âmbito acadêmico sejam ensinados – não de maneira superficial – aos alunos-pesquisadores no momento da elaboração de seu TFC.

3 ESCOPO METODOLÓGICO

[...] nós, seres humanos, começamos a ponderar a essência de algo quando esse “algo” explode em nós: quando não podemos encontrá-lo no lugar em que “sempre esteve”, ou quando ele começa a se comportar de certo modo que, por tudo que sabemos e se costumava esperar, só pode ser descrito como estranho, surpreendente, desconcertante e enigmático.

Zigmunt Bauman

3.1 O *lócus* investigativo

O *lócus* investigativo em que foi aplicado a pesquisa-ação são os graduandos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO) e Licenciatura em Geografia (UERJ), totalizando 11 graduandos, sendo 6 acadêmicos do Curso de Pedagogia e 5 acadêmicos do Curso de Geografia. O presente *lócus* situa-se no Polo³ CEDERJ/UAB NATIVIDADE, situado na cidade de Natividade (por isso a nomenclatura do Polo), região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

O Polo Regional de Natividade pertence ao Consórcio CEDERJ, criado no ano de 2007, sendo mantido pela Fundação CECIERJ e pela UAB. Sua estrutura física é no Colégio Municipal Alvorada (figura 4), situado na Rua Vigário João Batista, n.3 - centro (figura 5), conforme pode ser constatado pelos dados das IES no sistema e-MEC⁴ (2020).

Oportunamente, para aqueles que não conhecem, fica esclarecido que o e-MEC é

[...] um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC.

O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões (E-MEC, 2020).

³ O Polo Cederj é uma referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias como aulas no laboratório, avaliações, tutoria presencial etc. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/polos/>. Acesso: 03 mar. 2020.

⁴ Detalhes das IES. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies-endereco/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ>. Acesso: 03 mar. 2020.

Outrossim, fica relatado que a estrutura física do Polo CEDERJ/UAB NATIVIDADE é composta por 1 laboratório de informática, 1 sala da coordenação, 1 sala da Direção, 1 Biblioteca, 1 Sala de Material Didático, 1 sala para estudos em grupo, 1 área para alimentação, 1 teatro, 6 salas multiuso sendo 5 compartilhadas com o Colégio Municipal Alvorada em que são efetivadas as mediações pedagógicas presenciais para sanar as dúvidas dos acadêmicos que cursam a Licenciatura em Geografia (UERJ) e Pedagogia (UNIRIO).

Figura 4 – Polo CEDERJ/UAB NATIVIDADE – Colégio Municipal Alvorada



Fonte: GOOGLE.MAPS (2019)

O Consórcio CEDERJ é amplo, possuindo diversos Polos Regionais, sendo esses compostos por IES Estaduais e Federais, ofertando Graduações na modalidade semipresencial. As IES que disponibilizam as graduações são: a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o Instituto Federal Fluminense

Durante o início de cada semestre, é realizado o vestibular em janeiro e junho para os Cursos já mencionados. São ofertadas 20 e 40 vagas para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO e Licenciatura em Geografia da UERJ, respectivamente, sendo esses na modalidade semipresencial, isto é, algumas disciplinas têm o Tutor, intitulado atualmente como Mediador Pedagógico Presencial e outras não há mediações presenciais, apenas a distância pela Plataforma CEDERJ.

Nesse contexto, atuei como Mediador Pedagógico Presencial em diversas disciplinas de ambos os Cursos e tendo a titulação de Especialista, de acordo com as normas de ambas as Universidades, eu pude orientar os acadêmicos em suas Pesquisas de Final de Curso.

Na Licenciatura em Geografia, o acadêmico escolhe o orientador para lhe respaldar nas disciplinas Teoria e Prática em Geografia VII (TPG VII) e Monografia, podendo ambas serem cursadas no mesmo semestre ou em semestres separados, dependendo da necessidade e do tempo em que o acadêmico está matriculado no Curso.

A disciplina TPG VII visa à construção de um projeto dentro dos padrões acadêmicos estipulados pela UERJ, para situar o graduando sobre as questões que o norteiam na elaboração de sua Monografia. O TPG VII é segmentado em introdução, problemática, questionamentos, objetivos, metodologia, cronograma (para apresentação do projeto no evento “Seminário de Pesquisa”) que até então, sempre ocorreu no Polo.

A graduação em Pedagogia ocorre de maneira diferente. O acadêmico cursa duas disciplinas com o eixo temático escolhido e com o orientador definido para produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As disciplinas são intituladas Trabalho de Conclusão 1 (TCC1) e Trabalho de Conclusão 2 (TCC2).

No TCC1 é exigido que o graduando dê início a sua Pesquisa de Final de Curso, por intermédio das exigências normativas da UNIRIO, repassadas pelo Mediador Pedagógico Presencial responsável pela disciplina ao orientador.

No momento em que a pesquisa foi realizada, eu era o Mediador Pedagógico Presencial responsável pelas disciplinas TCC1 e TCC2, por esse motivo eu orientava maiores quantidades de graduandos, pois era uma das exigências da UNIRIO. A Universidade começou a exigir orientações presenciais (igualmente a UERJ), visto que a orientação a distância era superficial e em determinadas situações, o aluno não era orientado e abandonava a disciplina.

Tanto no TPG VII do Curso de Geografia e no TCC1 do Curso de Pedagogia, os acadêmicos iniciam as atividades descritas em cada disciplina com seu orientador que os acompanham até o próximo semestre nas disciplinas Monografia e TCC2.

Convivi com diversos acadêmicos desde que passei no processo seletivo para atuar no Polo CERDERJ/UAB em Natividade/RJ, no período de fevereiro de 2018 a setembro de 2019 e, apesar da pesquisa ser efetivada com 11 pesquisados, era significativa a qualidade do processo interventivo utilizado nas orientações.

3.2 O Estudo de Caso

O Estudo de Caso é um método específico de pesquisa de campo que prevê a investigação dos fenômenos a medida em que ocorrem, ou seja, de modo naturalístico, visto que estuda o acontecimento no seu ambiente natural “e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65). É, pois, uma abordagem metodológica que implica a busca por compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos, simultaneamente, vários fatores (ARAÚJO et al., 2008).

Para explicar melhor, citando Gil (2009), Ventura (2007, p. 384) diz que, “não há rigidez no Estudo de Caso”, todavia, esse tipo de pesquisa oferece um roteiro que sugere a seguinte organização:

- (1) delimitação da unidade-caso, ou seja, do objeto frutal da investigação;
- (2) coleta de dados por meio de instrumentos que melhor atendem aos objetivos do estudo;
- (3) seleção a partir de critérios coerentes, podendo ser quantitativa e/ou qualitativa e interpretação de dados, por meio do uso de ferramentas variadas, que possuam critérios e rigor científicos;
- (4) elaboração de relatório, visto que tal método exige um monitoramento contínuo e processual por parte do investigador.

Como lembra Gomes (2008), os críticos desse tipo de estudo pontuam que um de seus maiores perigos é o da perda de rigor metodológico, a escassez de bases de generalização e a influência subjetiva do investigador no processo, influenciando na pesquisa de modo parcial. Contudo, indo de encontro com esse ponto de vista indicado pelo autor supracitado, Yin (2005) vê nesse modelo um método rigoroso de pesquisa.

André (2005) pontua que os estudos de caso vêm sendo utilizados na investigação de fenômenos por diversas áreas do conhecimento como a Sociologia, a Psicologia e os Estudos Sociais. Na Educação, esses estudos se iniciaram após a década de 60, porém, com um sentido mais estrito que das outras áreas, surgiram como um

“estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (ANDRÉ, 2005, p. 13-14).

3.3 A pesquisa-ação

Por se tratar de um Estudo de Caso em que o pesquisador é também o pesquisado — um professor pesquisador de sua própria prática — esta pesquisa se define ainda como uma pesquisa-ação, conforme passamos a explicitar. Tais metas e as questões delineiam a especificidade e complexidade de um ambiente educacional e desenha para as cenas, o objeto de um Estudo de Caso, que, segundo Yin (1989 *apud* GODOY, 1995), trata-se de

uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza (sic) múltiplas fontes de evidência. (YIN, 1989 p.23 *apud* GODOY, 1995 p.25).

Morin (2004, p. 23) ao refletir sobre a pesquisa científica adverte que muitas vezes ocorre um distanciamento prático do pesquisador em suas investigações, o que acaba por dificultar o seu trabalho. Assim, o autor apresenta o perfil do pesquisador prático como aquele que “está mais situado no plano da práxis, isto é, fora do laboratório. Ele deve pensar levando em conta a singularidade, a localidade, a temporalidade, sem se esquecer de integrar seu ato na totalidade, no conjunto”.

De acordo ainda com o mesmo autor (2004, p. 56)

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. [...] permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática.

Em acordo com o pensamento de Ferry, Morin (2004) atenta para como o pesquisador-participante deverá proceder no decorrer de uma pesquisa participativa, estando o mesmo — dentro da situação a ser investigada, na qual o processo será o foco de atenção, e não o resultado:

O saber emergirá da reflexão sobre sua prática. Como ator e como pesquisador, ele está inserido em um campo, faz parte dele, e deve caminhar com múltiplos componentes de seu meio porque não sabe a priori o que é pertinente e o que não o é para seu projeto de pesquisa (MORIN, 2004, p.32).

Assim sendo, Brown (2001) enfatiza que esse método se torna pertinente e aplicável a projetos em que os pesquisadores buscam transformar, sobretudo suas próprias práticas. Portanto, a promoção de investigações a esse tipo de reflexão sobre a ação, é chamada de pesquisa-ação.

3.4 A narrativa como estratégia metodológica para a avaliação das ações de diagnóstico, intervenção e avaliação

A escolha da narrativa como método de captação da voz discente para a etapa diagnóstica inicial e avaliativa final, deve-se ao fato de que na apresentação de si por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo, visto que ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica.

Delory-Momberger (2008, p. 141) esclarece que a “atividade biográfica” caracteriza-se por ser o *insight* do “processo de autoeducação” e a “biografia”, “o horizonte sobre o qual vêm se inscrever os projetos educativos específicos dos quais são portadores os mundos sociais.” A autora diz ainda que a criança, assim como o adolescente e o adulto, como ator biográfico que o é, estabelece relações entre as situações vivenciadas de aprendizagem de formação e o — projeto de si — no contexto social.

Nesta direção, Freitas (2018, p. 69) salienta para o fato de que

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados neste processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada.

As histórias de vida vêm ocupando o cenário das Ciências Humanas, especialmente da Ciência da Educação, desde as últimas décadas do século XX. E uma questão que se sobrepõe é: como o homem tornou-se o que ele é? Não se trata de indagar como o homem é o que ele é. A pergunta traz consigo uma constatação: o homem hodierno tornou-se multidimensional. E a questão trata sobre como isso vem acontecendo.

3.5 Os instrumentos utilizados na pesquisa

3.5.1 O Diagnóstico metodológico de situação primária do orientando

A ferramenta utilizada na etapa de investigação primária tem o objetivo de analisar o conhecimento superficial dos acadêmicos que cursaram a disciplina Métodos de Pesquisa. Assim sendo, tendo como base as Orientações para produção das Pesquisas de Final de Curso relacionadas à disciplina TCC1 (UNIRIO) e TPG VII (UERJ) foram adaptadas as informações e criada uma tabela para aferir primariamente o que o graduando sabe sobre Métodos de Pesquisa. A tabela foi utilizada em ambos os Cursos, respeitando às normas acadêmicas de cada IES.

Por conseguinte, a seguir tem-se o modelo utilizado para a coleta dos dados primários:

Quadro 1 – Diagnóstico metodológico de situação primária do orientando

| <p align="center">PENSE EM UM TÍTULO QUE VAI DE ENCONTRO AO QUE TE MOTIVOU PARA A ESCOLHA DE SEU EIXO DE PESQUISA (ESCREVA O TÍTULO AQUI)</p> | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|--|---|
| <p>Complete este quadro para analisar seus conhecimentos sobre os Métodos de Pesquisa e com isso, elaborar seu Projeto de Pesquisa⁷ e seu TFC, respectivamente.</p> | Resumo | Introdução | Justificativa | Problemática | Metodologia | Objetivo | Teóricos |
| <p>Faça o que é pedido em todos os itens. Você responderá cada pergunta ou o que é pedido na linha que está abaixo do respectivo item. Caso não saiba, escreva sem medo: “não sei o que escrever”.</p> | <p>Para montar o resumo (ainda que informal), escreva as informações nas linhas abaixo de cada coluna, conforme é descrito.</p> | <p>Mediante seus conhecimentos, escreva aqui uma breve introdução (ainda que informal). Depois faremos juntos os devidos ajustes.</p> | <p>Por que você acredita que sua pesquisa é relevante para a sociedade e para o âmbito acadêmico? O que seu TFC trará de inovador para estes?</p> | <p>Escreva aqui o que levou você a pesquisar sobre esse tema? Sua(s) inquietações, motivações etc.</p> | <p>Escreva aqui qual (ou quais) Metodologias pensa em aplicar em seu Estudo acadêmico.</p> | <p>Escreva aqui o que almeja com sua pesquisa? (discutir, refletir, pesquisar bibliograficamente e ou em campo etc.)</p> | <p>Escreva quais teóricos pretende usar utilizar em sua pesquisa? Já leu algo sobre o seu tema? Se leu, perfeito! Cite os autores e as referências (obras).</p> |
| | | | | | | | |

Fonte: AUTOR (2020)

⁷ Intituiu-se aqui o termo Projeto de Pesquisa para a disciplina TCC1 do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO) e para a disciplina TPG VII do Curso de Licenciatura em Geografia (UERJ).

3.5.2 O Relato inicial

O segundo instrumento utilizado no processo de investigação, teve como meta ouvir a narrativa dos acadêmicos sobre seus conhecimentos em relação à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Assim sendo, tem-se seguidamente o modelo utilizado para a coleta dos relatos iniciais:

Caro (a) acadêmico (a).

Solicito-lhe a gentileza de relatar, com possível brevidade, seus conhecimentos em relação à elaboração do Trabalho Final Curso. Para tanto, escreva neste espaço tudo que julgar necessário e que demonstre efetivamente suas facilidades e dificuldades.

3.5.3 A Taxonomia de Orientação Acadêmica Preventiva de Plágio

O terceiro instrumento utilizado no processo de intervenção que se consolida como a própria orientação acadêmica teve como inspiração a Taxonomia de Bloom et al. (1973). Todavia, o presente pesquisador, durante o processo interventivo criou sua própria Taxonomia utilizando-as durante suas orientações, objetivando desenvolver nos graduandos o domínio do conhecimento, a produção de suas pesquisas com autoria e com isso, a prevenção do plágio. Por conseguinte, segue o modelo criado pelo presente pesquisador, utilizado como instrumento metodológico nas intervenções (orientações) inspirado na Taxonomia de Blomm et al. (1973):

Quadro 2 – Taxonomia dos Objetivos Instrucionais para elaboração de Trabalho de Final de Curso

| | | |
|----------|---------------------|--|
| 1 | Definição | Definir o objeto/sujeito a ser investigado. |
| 2 | Delimitação | Delimitar o que será explorado e estruturar a Pesquisa mediante a metodologia que mais se adequa ao perfil da mesma. |
| 3 | Validação | Ratificar a relevância da Pesquisa (refletir qual contribuição a investigação trará para a sociedade). |
| 4 | Tematização | Situar o tema delimitado na contemporaneidade. |
| 5 | Conhecimento | Levantar teorias, informações, dados etc. sobre o tema, com o objetivo de obter o sujeito ou objeto a ser pesquisado. |
| 6 | Compreensão | Elaborar fichamentos, resumos, rascunhos apresentando-os ao orientador, ratificando a compreensão da “linha traçada” na pesquisa e do conteúdo pesquisado de orientando. |

| | | |
|----|------------------|--|
| 7 | Aplicação | Refletir com o orientador sobre a construção da pesquisa e analisar a perspectiva do orientado sobre o que foi feito (até então). |
| 8 | Síntese | Segmentar a pesquisa em partes menores, enriquecendo o entendimento do orientando, para posteriormente constatar o domínio que este tem sobre o que está sendo pesquisado. |
| 9 | Análise | Analisar a escrita e a argumentação do orientando, validando seu profundo conhecimento sobre sua Pesquisa de Final de Curso. |
| 10 | Avaliação | Confrontar crítica e reflexivamente o conhecimento do orientando com o do orientador, promovendo a autoavaliação do saber construído no processo de elaboração da Pesquisa de Final de Curso. Ratificando a autoria de sua escrita, o domínio do conhecimento sobre o sujeito/objeto investigado, obtendo assim a prevenção do PLÁGIO ACADÊMICO. |

Fonte: AUTOR (2020)

3.5.4 O Relato Final dos pesquisados

O quarto instrumento usado na etapa investigativa teve o propósito de compreender, mediante o relato dos acadêmicos, suas impressões sobre a ferramenta metodológica utilizada em todo o processo de orientação. Portanto, a seguir tem-se o modelo utilizado para a coleta de dados de cada orientando, após todas as orientações serem concluídas e nessas foram utilizadas a Taxonomia anteriormente exposta, como ferramenta interventiva.

Dessa maneira, a seguir é exibido o modelo utilizado para coletar os relatos finais dos orientandos:

Prezado(a) orientando(a).

Relate, sucintamente, suas impressões sobre a metodologia utilizada para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Diga tudo aquilo que julgar importante.

3.5.5 O Diário de Bordo do Orientador

Para acompanhar o processo de intervenção, foi criado um Diário de Bordo para o presente orientador.

Alvez (2004) explica que o respectivo Diário é tido como um período em que o pesquisador tem a possibilidade de efetivar seus pensamentos em narrativas, evidenciando o

que por este foi pensado, de modo com que o mesmo faça uma autoavaliação de seu trajeto, suas práticas e seus planejamentos.

Nesse contexto, Catani *et al.* (2000, p. 41-42) ressaltam que

a escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral.

Assim sendo, tal processo comprova no que lhe diz respeito, que as seleções dos métodos e instrumentos utilizados nessa pesquisa comprovam seu êxito, dado que alcançaram o que foi proposto pelo pesquisador em suas questões de pesquisa elencadas na Introdução.

No que tange ao pesquisador, o respectivo Diário contém relatos contínuos do que foi vivenciado durante toda prática interventiva como orientador. Nele, contém narrativas ligadas aos avanços, reflexões, mudanças de trajetos nas orientações, dificuldades apresentadas pelos orientados e por este pesquisador.

4 AS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS POR INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte da etapa diagnóstica-interventiva, foram recolhidos os Relatos de Experiência dos acadêmicos – inicial e final. Nesses Relatos, foi solicitado que os alunos de graduação dissertassem a respeito de seus conhecimentos sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nos possibilitando conhecer melhor os discentes e seus entendimentos sobre o tema.

Para a análise semântica, nos instrumentalizamos com a Semântica de *Frames* e com o apoio do projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e sua versão em Português *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

Serão explicados, brevemente, cada *frame*, e apresentados somente os EFs que foram encontrados nos relatos, exemplificaremos com os dados do nosso corpus.

Para uma melhor compreensão, apresentamos a questão proposta para os alunos e da qual partiu as análises:

Caro (a) acadêmico (a).

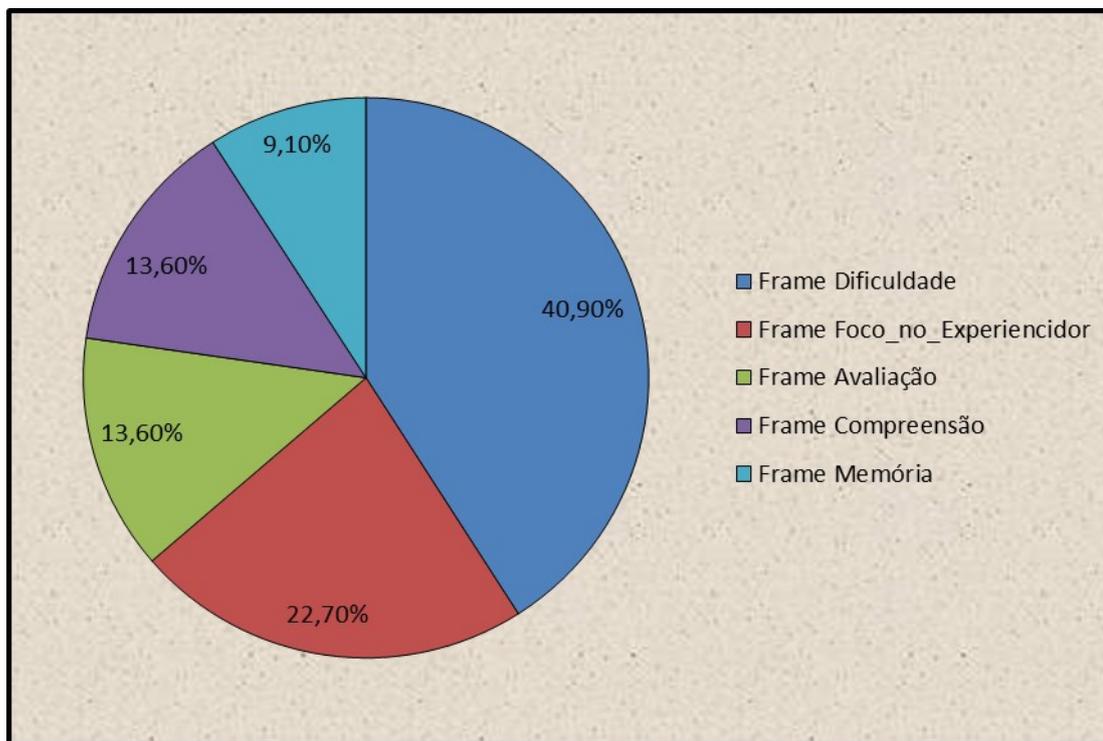
Solicito-lhe a gentileza de relatar, com possível brevidade, seus conhecimentos em relação à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, escreva neste espaço tudo que julgar necessário e que demonstre efetivamente suas facilidades e dificuldades.

São visíveis as delimitações estabelecidas pelo instrumento de pesquisa apresentado. Consequentemente, alguns *frames* se originam através dessa delimitação. Solicitamos para que os discentes nos relatassem sobre seus conhecimentos sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), incluindo suas dificuldades e facilidades, suas compreensões a respeito do tema, e suas avaliações e nos dissessem se essas experiências os marcaram de forma positiva ou negativa. Então, é possível identificar alguns *frames* evocados nas narrativas que são concernentes aos limites estabelecidos pelo próprio instrumento. Dentre eles, são exemplos os *frames* como: **Dificuldade, Foco_no_Experienciador, Avaliação, Compreensão e Memória.**

Para darmos início a análise esperada, apresentamos o gráfico formado a partir da análise quantitativa das aparições de *frames* nos dados recolhidos. As porcentagens indicadas

no gráfico são obtidas em relação a um conjunto total de 26 ocorrências de ULs e UCs evocadas dos 5 *frames* analisados.

Gráfico 1 – Frequência dos *Frames* evocados nos relatos dos acadêmicos



Seguimos para a análise dos *frames*, utilizando como método a ordem decrescente de frequência dos mesmos, agrupando na mesma colocação os *frames* que obtiveram o mesmo número de ULs evocadas.

Cabe ressaltar que frequência dos *frames* evocados é um parâmetro essencial nas análises. A hipótese é que quanto maior a frequência de ocorrências de um *frame*, quanto mais a experiência é evocada, mais representativa ela se faz na cultura dos acadêmicos.

Posto isso, prosseguimos com a análise do nosso primeiro *frame* **Dificuldade**:

O frame Dificuldade:

O *frame* **Dificuldade** (9 ULs; 40,9%) foi o *frame* mais evocado pelos discentes e se estabelece a partir da cena em que um **Experienciador** tem dificuldade ou facilidade para executar determinada **Atividade**. Seu EFs Centrais são: EF **Atividade** e EF **Experienciador**;

Mais informações e descrição completa é exposta na plataforma lexicográfica *FrameNet*,

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>)

traduzida por nós:

| Frame Dificuldade |
|--|
| Um Experienciador tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma Atividade . A facilidade ou dificuldade associada à Atividade parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções e não se emprega EFs especiais para tais participantes. O Grau de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de Circunstâncias . O Parâmetro indicando como a Atividade é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado |
| EFs Centrais |
| Atividade : marca expressões que indicam a Atividade que o Experienciador acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a Atividade em questão pode ser inferida pelo contexto. |
| Experienciador : indica a pessoa que julga a Atividade sendo fácil ou difícil. |
| EFs Não-Centrais |
| Grau : indica o grau de dificuldade que o Experienciador apresenta para a realização da Atividade. |
| Parâmetro : indica uma relação em que a atividade é julgada fácil ou difícil de ser realizada pelo Experienciador. |

Quadro 3 – *Frame Dificuldade* (Traduzido pela *FrameNet* Brasil. Adaptado)

<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>

O *frame Dificuldade* nos auxilia a identificar as barreiras de aprendizagem enfrentadas pelos acadêmicos. A maior parte das ocorrências (7ULs) registradas remetem a ter dificuldade. Alguns alunos relatam ter dificuldade em escrever, em lidar com as regras da ABNT, em encontrar um tema para seu Trabalho de Conclusão de Curso, como podemos ver nos exemplos a seguir:

- 01 – 1: porque sempre tive **dificuldade** **em relação à escrita**
- 02 – 3: **[IN Experienciador]** sinto **dificuldade** **sobre regras da ABNT**, **principalmente em relação as referências bibliográficas.**
- 03 – 3: **que o tema (recorte) é muito difícil** **de ser definido sem uma intervenção do orientador**

Nas duas aparições do *frame* **Dificuldade** que não foram relacionadas a ter dificuldade em algum aspecto, os alunos relatam que poderiam ter tido em sua formação escolar um ensino dinâmico sobre as normas que regem um Trabalho de Conclusão de Curso, e que a oferta de cursos e palestras sobre esse tema facilitaria o trabalho dos alunos que estão concluindo seus cursos. Por exemplo,

04 – 3: acredito que deveria ofertar cursos palestras e/ou seminários para esclarecer dúvidas pertinentes sobre o TCC e sua elaboração **para que o desenvolvimento do mesmo seja facilitado em um momento posterior.**

05 – 4: Desconheço em grande parte as normas que preescrevem um trabalho de conclusão. Tive em minha formação escolar pouco ensino dinâmico que propusesse **facilitar essa demanda.**

O Frame Foco no Experienciador:

O *frame* **Foco no Experienciador** foi o segundo com o maior número de ocorrências (5ULs; 22,7%). Nesse *frame* o sujeito é visto como EF **Experienciador**, destacando suas emoções que geralmente são relacionadas a algum acontecimento, que é representado pelo EF **Conteúdo**. Seus EFs centrais são, EF **Experienciador**: é sujeito que experiencia a emoção;

Esse *frame* torna possível a compreensão das relações que o discente constrói com as suas vivências acadêmicas e escolares, manifestando a sua afeição ou não em relação às suas experiências.

Na descrição desse *frame*

(https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focused_emotion) e na tradução realizada por nós são especificados somente os EFs presentes em nossos dados:

| Frame Foco no Experienciador |
|--|
| As palavras neste <i>frame</i> descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo . Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo se referir a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção. |
| EFs Centrais (encontrados em nossos dados) |
| Conteúdo : é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são |

| |
|--|
| direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não diretamente responsável por causar a emoção. |
| Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno. |
| <i>EFs Não-Centraís (encontrados em nossos dados)</i> |
| Grau: o grau em que a experiência ocorre. |
| Razão: motivo que explica o porquê o Experienciador experiencia uma emoção particular. |

Quadro 4 – *Frame Foco_no_Experienciador* (Traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado)

(https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focused_emotion)

Dentre as aparições, reconhecemos que todas são relacionadas à semântica negativa. Podemos notar isso, através de ULs e UCs como “nunca gostei”, “tenho medo”, “assusta” e “amedrontam”. Os discentes relatam ter medo e, nesses casos, o EF **Conteúdo** é preenchido pelo Trabalho de Conclusão de Curso e pelas regras da ABNT, e quando relatam que não gostam de determinada atividade o EF **Conteúdo** se refere a escrever:

- 06 – 3: **[IN Experienciador]** **Tenho medo** **de realizar o TCC 1,** **pois acredito ter pouco conhecimento sobre o tema**
- 07 – 5: **as regras da ABNT, que** **amedrontam** **muito**
- 08 – 2: **Trabalho de conclusão de curso** **me** **assusta!**

O EF **Razão** nos permite compreender o porquê do **Experienciador** ter determinada experiência emocional, em todas as ocorrências do EF **Razão** a emoção é negativa. Como apresentamos a seguir:

- 09 – 1: **Nunca gostei** **muito** **de escrever,** **porque sempre tive dificuldade**
- 10 – 3: **[IN Experienciador]** **Tenho medo** **[de realizar o TCC 1,** **pois acredito ter pouco conhecimento sobre o tema**
- 11 – 5: **[IN Experienciador]** **Tenho medo** **de iniciar o TCC,** **mas pela idéia que se cria em torno deste Trabalho Acadêmico. Pois o mesmo se dá no momento mais importante da nossa trajetória que é obter o título de Licenciado, ou seja, me tornar uma Pedagoga.**

O frame Avaliação:

O terceiro *frame* que analisaremos é o *frame* **Avaliação** (3ULs; 13,6%), cuja definição envolve um **Avaliador** que analisa um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** de acordo com alguma **Característica**.

Para uma melhor compreensão, prosseguimos apresentando a descrição do *frame* Avaliação traduzido por nós, mostrando apenas os EFs encontrados em nossos relatos. Sua descrição online completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>).

| Frame Avaliação |
|---|
| Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu Valor de acordo com alguma Característica do Fenômeno . Este Valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno . |
| EFs Centrais (encontrados em nossos dados) |
| Avaliador : a entidade consciente que avalia o Fenômeno. |
| Característica : o tipo de propriedade em que o Fenômeno está sendo julgado. |
| Fenômeno : a entidade cujo Valor está sendo medido. |
| EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados) |
| Evidência : fatos percebidos pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do Fenômeno. |
| Tempo : indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo. |

Quadro 5 – *Frame* Avaliação (traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>)

O *frame* **Avaliação** tem apenas 3 ocorrências avaliações são, em somente um caso temos *slots* do EF **Fenômeno** preenchido pela atividade de escrever textos acadêmicos. Nesse caso o discente relata que nunca gostou de escrever, pois apresenta dificuldade:

12 – 1: Nunca gostei muito de escrever, porque sempre tive dificuldade em relação à escrita. Quando se trata de texto acadêmico, acho pior [avaliação] ainda, porque desconheço as regras que regem um trabalho de conclusão de curso

Nas outras duas ocorrências do *frame* **Avaliação** os *slots* do EF **Fenômeno** são preenchidos pelo momento final do curso, no qual eles precisam escrever o Trabalho de Conclusão de Curso, UL como “muito importante” nos apresentam as impressões dos discentes, como exemplificamos a seguir:

13 – 5: iniciar o TCC, mas pela idéia que se cria em torno deste Trabalho Acadêmico. Pois o mesmo se dá no momento mais importante da nossa trajetória que é obter o título de Licenciado, ou seja, me tornar uma Pedagoga

14 – 5: Então, por muitos momentos nos parece que este será o mais importante e difícil momento de todo o curso de Pedagogia que cursamos.

O frame Compreensão

O penúltimo *frame* a ser analisado nessa primeira etapa é o *frame* **Compreensão** (3 ULs; 13,6%). Sua descrição refere-se a um **Conhecedor** que possui ou não conhecimento a respeito de determinado **Fenômeno**.

Sua descrição online completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Grasp>).

| Frame Compreensão | |
|---|--|
| Um Conhecedor possui um conhecimento sobre trabalhos, importância ou significado de uma ideia ou objeto que vamos chamar de Fenômeno , e é possível fazer previsões sobre comportamento ou ocorrência desse Fenômeno . | |
| EFs Centrais (encontrados em nossos dados) | |
| Conhecedor : | o ser consciente que adquire novos conhecimentos |
| Fenômeno : | Um estado de coisas que o conhecedor busca compreender.. |

Quadro 6 – *Frame* Compreensão (traduzido por Loures, 2013. Adaptado)

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Grasp>).

Assim como o *frame* **Avaliação**, o *frame* **Compreensão** tem apenas três ocorrências, sendo todas elas relacionadas à semântica negativa, ou seja, relatos em que os alunos não têm conhecimento sobre algo. Cabe ressaltar que em duas dessas aparições os *slots* do EF **Fenômeno** são preenchidos pelas normas da ABNT, e em uma ocorrência o *slot* do EF **Fenômeno** é preenchido pela elaboração e formatação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

15 – 2: [IN Conhecedor] Não conheço muito bem as normas para executar nem experiência alguma com elas

16 – 4: [IN Conhecedor] Desconheço em grande parte as normas que preescrevem um trabalho de conclusão.

17 – 6: [IN Conhecedor] Tenho pouquíssimos conhecimentos em relação à elaboração de um TCC, principalmente em sua formatação.

O Frame Memória:

O *frame* de **Memória** (5 ULs; 9,1%) foi o último a ser analisado. Tal *frame* pode ser compreendido como a atividade de um **Agente Cognitivo** lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental**.

Prosseguimos apresentando a sua descrição traduzida por **Souza (2016)** e adaptada por nós, que pode ser encontrada na íntegra pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory>).

| |
|--|
| Frame Memória |
| Este frame está relacionado à atividade de lembrar ou esquecer determinado Conteúdo Mental por parte de Agentes Cognitivos . |
| EFs Centrais |
| Agente Cognitivo : pessoa cujo conteúdo mental está em questão. |
| Conteúdo Mental : conteúdo mental que um Agente Cognitivo mantém ou esquece. |

Quadro 7 – *Frame* Memória (traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory>)

O *frame* **Memória** teve somente duas aparições, ambas os alunos relembram de suas experiências escolares e acadêmicas. Nos dois casos, os discentes nos contam lembranças relacionadas a uma semântica negativa, relatando que não tiveram orientações sobre como fazer um trabalho acadêmico, como podemos ver a seguir:

18 – 2: Em toda **minha vida escolar e acadêmica** **ainda não tive professores que explicaram de forma clara e precisa as normas para executar um TCC.**

19 – 4: Desconheço em grande parte as normas que preescrevem um trabalho de conclusão. [IN Agente Cognitivo] Tive em minha formação escolar pouco ensino dinâmico que propusesse facilitar essa demanda.

A grande maioria das ocorrências dos *frames* **Dificuldade, Foco_no_Experenciador, Avaliação, Compreensão e Memória** com perspectivas negativas relacionadas a questão da escrita, do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso e o conhecimento sobre as regras que regem trabalhos acadêmicos (ABNT), possibilita a compreensão sobre a realidade dos cursos de licenciatura que pouco instrui sobre essas mesmas questões. Ressaltando os indivíduos pesquisados (alunos formandos na graduação de Geografia e Pedagogia), podemos perceber, com base nos resultados obtidos, a vivência que permeia os cursos de licenciatura citados.

Procedemos apresentando o segundo Relato de Experiência, o qual tem por objetivo desvendar as experiências acadêmicas dos alunos durante o processo de orientação e produção dos seus Trabalhos de Final de Curso.

Nesta segunda etapa, o nosso intuito é coletar nos discursos dos discentes, aspectos positivos e ou negativos relacionados a todo o processo já mencionado.

Da mesma forma que realizamos na primeira etapa, essa análise emana de uma delimitação, na qual serão contempladas as narrativas dos alunos mais expressivas para o instrumento em foco. Essa análise foi feita com base no conceito de *frame* e, de modo igual ao da primeira etapa, nos equipamos com a Semântica de *Frames* e com o suporte da plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e sua versão traduzida para o português *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

Avançamos apresentando o instrumento aplicado nessa segunda etapa:

Prezado (a) orientando (a).

Relate, sucintamente, suas impressões sobre a metodologia utilizada para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Diga tudo aquilo que julgar importante.

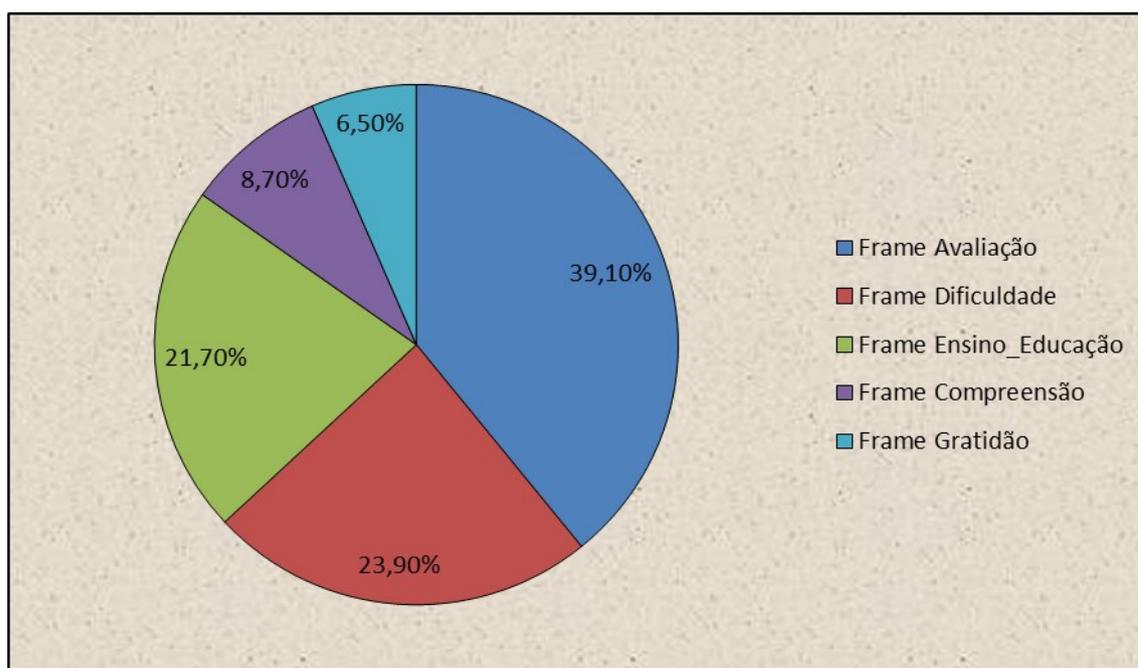
A começar pelo instrumento mostrado acima, se torna claro que foi pedido aos orientandos que relatem suas vivências durante o processo de orientação no qual foi aplicada a metodologia inspirada na Taxonomia de Bloom para auxiliar na elaboração de seus Trabalhos de Final de Curso.

Vale ressaltar que os *frames* que surgiram nos relatos desta segunda etapa, em sua maior parte, são atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem. Tal afirmação se justifica se levarmos em conta a aparição do *frame* **Ensino_Educação** como um dos mais frequentes, com isso, podemos notar que houve um progresso considerável.

Os principais *frames* evocados, num total de 46 ULs (em seis relatos) foram cinco (5). Apresentamos, em ordem decrescente, os *frames* mais frequentes: 1°. **Avaliação**; 2°. **Dificuldade**; 3°. **Ensino_Educação**; 4°. **Compreensão**; 5°. **Gratidão**.

A seguir, no gráfico, mostraremos a frequência de cada um deles:

Gráfico 2 – Frequências dos *Frames* nos novos relatos



Os *frames* detectados nessa segunda etapa se mostram de diferente forma nesse novo corpus, com escolhas semânticas que ocupam seus EFs e frequências diferentes, apesar de serem parecidas aos que apareceram na primeira fase.

Avançamos, apresentando as análises de cada *frame* encontrado, em ordem decrescente, isto é, do *frame* que possui o maior número de ocorrências para o que possui o menor número.

O *frame* Avaliação:

O *frame* **Avaliação** foi o *frame* mais evocado nos relatos dos orientandos, com 18 aparições (39,1%). Este *frame* apresenta um EF **Avaliador** e um EF **Fenômeno**, os quais nos permitem saber, na mesma ordem, quem avalia e quem ou o que é avaliado. Tal *frame* é

entendido como “Um **Avaliador** analisa um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** de acordo com alguma **Característica** do **Fenômeno**. Este **Valor** é um fator para determinar a aceitabilidade do **Fenômeno**”. (Cf. Quadro3)

Vale lembrar que o número significativo de ocorrências desse *frame* se justifica pela questão proposta no instrumento, uma vez que os alunos relembram suas vivências, concomitantemente em que as avaliam.

O *frame* **Avaliação**, em todas as suas ocorrências, foi relacionado à semântica positiva. ULs e UCs como “fantástico”, “excelente”, “primordial” e “fundamental”, nos mostram as avaliações do EF **Fenômeno** que se referem à orientação que receberam de seu orientador, a metodologia utilizada pelo orientador, o trabalho realizado, aos resultados obtidos e ao orientador:

20 – 2: **o método utilizado (taxonomia de Blom) é fantástico**

21 – 3: **A orientação que recebi do Raphael** foi **excelente!**

22 – 1: Muito de êxito que eu alcancei está ligado a **fundamental** **orientação que recebi de meu orientador Raphael Andrade,**

23 – 1: não imaginava que conseguiria produzir um **trabalho de qualidade**

24 – 4: foi obtido um **excelente resultado**

25 – 4: um **orientador brilhante**

Dessa vez, surgiram dois novos EFs que não apareceram na primeira leva de relatos. Os EFs **Explicação** e **Resultado**, que explica o motivo de tal avaliação e o resultado que se obtém por meio dessa avaliação, respectivamente. Ambos os elementos de *frame* são relacionados à semântica positiva:

26 – 1: **Muito do êxito que eu alcancei está ligado a fundamental** **orientação que recebi de meu orientador Raphael Andrade,**

27 – 1: **sua metodologia** foi **essencial** para que conseguíssemos êxito.

28 – 3: **Esse método é incrível,** **todos os professores que orientam deveriam utiliza-lo.**

29 – 4: um **orientador brilhante,** **me foi obtido resultados dos quais levarei para prática e para a vida.**

30 – 6: Seria **muito importante** **que todos os professores utilizassem esse método,** **porque dessa forma o desenvolvimento de trabalho acadêmico ficaria mais fácil para os alunos.**

O frame Dificuldade:

O *frame* **Dificuldade** (11 ULs; 23,9%) foi o segundo *frame* mais evocado pelos orientandos e pode ser definido a partir da cena em que um **Experienciador** tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma **Atividade**. A facilidade ou dificuldade associada à **Atividade** parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções e não se emprega EFs especiais para tais participantes. O **Grau** de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de **Circunstâncias**. O **Parâmetro** indicando como a **Atividade** é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado. (Cf. Quadro1)

Todas as ocorrências do *frame* **Dificuldade** são positivas, ou seja, são relacionadas a não ter dificuldade em determinada atividade. ULs como “facilidade”, “sem dificuldade” e “facilitou” nos demonstram isso:

31 – 1: hoje consigo usar sem dificuldades as regras da ABNT

32 – 1: A partir desta metodologia [IN Experienciador] pude desenvolver com certa facilidade meu trabalho de conclusão de curso

33 – 2: explicando cada ponto de forma clara e consistente o que facilitou na hora da elaboração

Por meio da mudança, que na primeira etapa os orientandos só relataram ter dificuldade e, agora, relatam somente sobre ter facilidade, podemos notar que a orientação teve sucesso, facilitando para os orientandos tudo o que antes eles tinham dificuldade.

O frame Ensino_Educação:

O *frame* **Ensino_Educação** foi o terceiro *frame* com maior frequência, com 10 (21,7%) ULs encontradas. O *frame* **Ensino_Educação** é como, “Este *frame* contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um **Aluno** começa a aprender sobre uma **Matéria**, uma **Habilidade**, um **Preceito**, ou um **Fato** como resultado da instrução dada por um **Professor**”. (Cf. *FrameNet*, https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching).

Todas as suas ocorrências são relacionadas à semântica positiva, nas quais os orientandos relatam o que o orientador ensinou a eles, as habilidades que adquirira, os objetivos alcançados e os resultados obtidos através dos ensinamentos do orientador:

34 – 2: Com a orientação do tutor Rafael pude construir um trabalho autoral e muito bem escrito que foi fácil a apresentação, acabei recebendo elogios pela construção do TCC na banca avaliadora.

35 – 3: aprendi a utilizar as normas da ABNT. O uso da Taxonomia de Bloom como método de ensino e na elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso

36 – 5: Durante as orientações presenciais, meu orientador (Raphael) me ensinou a utilizar o método “Taxonomia de Bloom” para poder pesquisar e escrever um trabalho que tivesse parte de mim nele.

37 – 2: ele utilizou a Taxonomia de Blom além de ensinar a utilização correta da ABNT,

38 – 2: O orientador Rafael me ajudou a entender a estrutura do TCC, explicando cada ponto

Tais exemplos nos levam a compreender indícios de que a intervenção realizada possibilitou a construção de um novo aprendizado, no qual os orientandos e orientador conseguem atingir o objetivo do ensino e aprendizagem.

O frame Compreensão

O quarto *frame* que analisaremos é o *frame* **Compreensão** (4 ULs; 8,7%). Um **Conhecedor** possui um conhecimento sobre trabalhos, importância ou significado de uma ideia ou objeto que vamos chamar de **Fenômeno**, e é possível fazer previsões sobre comportamento ou ocorrência desse **Fenômeno**. (Cf. Quadro 4).

O *frame* **Compreensão** tem apenas quatro ocorrências, sendo todas elas relacionadas à semântica positiva, nas quais os orientandos relatam sobre seus conhecimentos adquiridos. Vale destacar que nessas aparições os *slots* do EF **Fenômeno** são preenchidos pelas normas da ABNT e o tema abordado em seus Trabalhos de Conclusão de Curso:

39 – 1: Além de conhecer profundamente o tema abordado em meu trabalho

40 – 6: Agora domino e sei utilizar as regras da ABNT

41 – 6: além de conhecer profundamente e com clareza o assunto que foi abordado em meu trabalho.

O frame Gratidão:

Obtivemos três (3) ULs (6,5%) do *frame* de **Gratidão**. O *frame* **Gratidão** pode ser descrito pela cena em que “Um **Beneficiado** é grato a um **Beneficiador** por um **Bem** concedido a ele. O sentimento de gratidão pode ser manifestado em certo **Grau** e em um determinado **Tempo**”.

Em todos os casos em que registramos o *frame* **Gratidão**, o EF **Beneficiado** refere-se aos orientandos. Os discentes relatam que são gratos pelo orientador e pela orientação que receberam dele e por terem alcançado o título de graduado, ULs como “grato”, “agradeço” e “gratidão” nos mostram isso:

42 – 3: O uso da Taxonomia de Bloom como método de ensino e na elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso foi de grande aprendizado **[IN Beneficiado]** sou **mu**uito **grato** por isso!

43 – 5: **Hoje** **[IN Beneficiado]** agradeço **à ele** por estar graduada

44 – 5: Porém, minha **gratidão** **por ele** **é por ter me** ensinado, mediante a Taxonomia de Bloom que produzir uma monografia não é nenhum “bicho de sete cabeças”.

A análise dos Relatos de Experiência após a orientação recebida, nos mostra uma mudança por parte dos acadêmicos, novos aprendizados e posturas.

Os discentes que antes falavam não relataram nada que tenha relação com o processo de ensino e aprendizagem, agora, além de mencionarem, aprofundam mais em seus relatos, nos contando sobre seus aprendizados, sobre as habilidades que adquiriram e como são gratos por tais habilidades e aprendizados. Podemos ver isso por meio dos *frames* **Ensino_Educação e Gratidão**.

O êxito esperado por nós foi atingido.

5 CONSIDERAÇÕES

A intenção na efetivação dessa pesquisa fornece subsídios para uma profunda reflexão sobre o plágio acadêmico, a construção da Pesquisa de Final de Curso dos discentes e os laços afetivos entre o orientador e o orientando. Buscou-se na etnografia do plágio, clarear aos discentes que não exercendo as sinapses da criação autoral, além de ameaçar o conhecimento difundido pela comunidade científica – tão caro ao desenvolvimento da sociedade – transgride e viola mais ainda a si, dado que, de todos os atores arrolados no processo da tessitura do produto final requerido na conclusão da formação acadêmica, é você, estudante, quem será responsabilizado pelo plágio, além de ter perdido a oportunidade de exercer seu protagonismo utilizando de forma produtiva seu tempo em prol do sucesso acadêmico [afinal, foi para isso que você ingressou em uma universidade].

Em virtude desse contexto, a criação dos instrumentos metodológicos para o diagnóstico primário e para o processo interventivo – Taxonomia dos Objetivos Instrucionais para elaboração do Trabalho de Final de Curso – demonstram resultados relevantes na produção das Pesquisas de Final de Curso. Destaca-se ainda, que tais instrumentos podem ser aplicados (leia-se replicados) por quaisquer profissionais da educação que atuem como orientadores, respeitando e adaptando a realidade e a individualidade do orientando, orientador e da IES.

Conclui-se também que o plágio quando constatado causa a perda da credibilidade da IES em que foi efetivado. Assim sendo, é notório como a instauração do plágio no âmbito acadêmico é caótico e exatamente por esse motivo, que as universidades devem estruturar ações pedagógicas primordialmente de prevenção (e não apenas de punição).

Nesse contexto, ressalta-se que é preciso estimular nos âmbitos, em que o plágio é efetivado, a leitura, uma vez que o hábito da leitura em livros possibilita que o autor e também o orientador aprimorem sua capacidade de reflexão, entendimento e o principal, o desenvolvimento do repertório para construir uma pesquisa qualitativa.

Sobre o objetivo dessa pesquisa, por intermédio dos resultados dos Trabalho de Final de Curso dos pesquisados em que pude atuar como professor-pesquisador, esses mediante suas narrativas, deixaram clara a eficácia de todo processo de intervenção, sendo esse ratificado pelas análises diagnósticas e avaliativas dos relatos dos pesquisados e pelo *Frames*, evocados antes do processo de intervenção e após o mesmo, ou seja, a pesquisa foi concluída com sucesso e seus objetivos alcançados.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. P. *O que fazer quando eu recebo um trabalho ctrl c + ctrl v? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. In: II Simpósio sobre Hipertexto e Tecnologia da Educação. Multimodalidades e Ensino, RECIFE, 2008.*

ALVES, F. C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV, Viseu- Portugal, n. 29, p. 222-239, dez. 2004.*

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Editora Liber Livros: Brasília, 2008.

ARAÚJO, C.; PINTO, E. M. F.; LOPES, J.; NOGUEIRA, L.; PINTO, R. *Estudo de Caso: Métodos de Investigação em Educação.* Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2008. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

ARAÚJO, E. R. O. O plágio na pesquisa científica do ensino superior. *Revista Conhecimento em Ação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 93-107, 2017.*

ARRABAL, A. K. *Propriedade intelectual e inovação: ressignificações a partir do pensamento complexo de Edgar Morin.* 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Direito) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Programa de Pós-graduação em Direito, Doutorado Interinstitucional (DINTER) UNISINOS/FURB, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

ATEM, G. N. Plágio e ética na Pesquisa Acadêmica. *Revista Eletrônica do Vestibular UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 25, p. 1-3, 2016.*

BAUMAN, Z. *A ética é possível em um mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERTONHA, F. Produção e produtividade no meio acadêmico. A “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. *Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v.9, n.100, p. 6-9, set. 2009.*

_____. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.* Porto Alegre: Globo, 1973.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. New York: David Mckay, 1956.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BROWN, A. D. P. *Fazer pesquisa / leitura de pesquisa: um modo de interrogatório para o ensino*. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CARVALHO, C. P. Conhecimento e pesquisa na universidade. In: VENTURA, M. M. (Org.). *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014. Cap. 2. p. 37-54.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

CATÂNIO, A. C.; SANTOS, E. F.; PIZZO, J. C. M.; ABBAS, K. Domínio do conhecimento docente como mecanismo de inibição ao plágio nas práticas de instruções. In: X CONGRESSO ANPCONT, 2016, Ribeirão Preto. *Anais... ANPCONT: 10 anos promovendo a evolução da pesquisa do ensino em ciências contábeis*, p. 1-15, 2016.

CORDI, C.; LAPORTE, A. M.; SCHLESENER, A. H. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. [Traduzido por Maria da Conceição Passegi, João Gomkes da Silva Neto, Luis Passeggi.]. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DENCKER, A. F. M.; VIÁ, S. C. *Metodologia científica: pesquisa empírica em ciências humanas*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DINIZ, D.; TERRA, A. *Plágio: palavras escondidas*. Brasília: LetrasLivres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

DUDZIAK, E. A.; FAUSTO, S. *Plágio: onde está e por que acontece?*. 2015. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/noticias/plagio/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DUNKER, C.; TEZZA, C.; FUKS, J.; TIBURI, M.; SAFATLE, V. *Revista Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

E-MEC. *Detalhes das IES*. 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies-endereco/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ3>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *O que é*. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/login/comum_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE=. Acesso em: 02 mar. 2020.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Revista Gestão da Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIGUEIREDO, N. M. A. (org.). *Método e metodologia na pesquisa científica*. 3.ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.

_____. *Frame semantics*. In: *The linguistic society of Korea. Linguistics in the morning calm*. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

FILLMORE, C. J. *Semântica de Frames*. *Caderno de tradução – Linguística Cognitiva*, n. 25, jul/dez 2009.

FONSECA, C.; MIRANDA, N. S. A. A semântica de *frames* como instrumento para a análise do discurso discente - marcadores de sucesso em um projeto escolar de dramaturgia. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 79-88, 2014.

FORTIN, I. *Por que alunos plágiam trabalhos acadêmicos*. 2016. Disponível em: http://www.vyaestelar.com.br/post/6746/por-que-alunos-plagiam-trabalhos-academicos/?plagio_academico.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

FREITAS, E. T. *Educação linguística e cidadã – um desafio de aprendizagem para a sala de aula de Língua Portuguesa*. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FUNDAÇÃO CECIERJ. *Polos x Cursos*. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/cursos-x-polos/>. Acesso em: 04 mar. 2020.

GIL, A. C. *Estudo de Caso: Fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV*, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, J. S. *O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios: textos e casos*. São Paulo: Atlas, 2012.

GOOGLE.MAPS. *Polo CEDERJ Natividade – Colégio Municipal Alvorada*. [captura da imagem: fev. 2019]. Acesso em: <https://goo.gl/maps/nQyKdRZK5JNyAjXx5>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. *Polo CEDERJ Natividade*. [Localização no google.maps]. Acesso em: <https://goo.gl/maps/P76D3aodtQeZ9sxa9>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KROKOSCZ, M. *Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores*. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

_____. *Outras palavras sobre autoria e plágio*. São Paulo: Atlas, 2015.

KROTON. *Manual para elaboração e revisão de questões para avaliação*. 2017. [Versão atualizada e revisada]. Disponível em: <http://cms.saladoprofessor.com.br/media/attachments/2017/07/10/1.-manual-para-elaboracao-de-questoes-2017.2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MARCHETTI FERRAZ, A. P. C. *Instrumento para facilitar o processo de planejamento e desenvolvimento de materiais instrucionais para a modalidade a distância*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

MIRANDA, N. S.; BERNARDO, F. C. Frames, Discurso e Valores. *Revista Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas – SP, Jan/Jun. 2013.

MIRANDA, N. S. *Reflexão metalingüística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MONTENEGRO, M. R.; ALVES, V. A. F. Critérios de autoria e co-autoria em trabalhos científicos. *Revista Acta Botanica Brasilica*, Feira de Santana, v. 11, n. 2, p.273-276, dez. 1997.

MORAES, F. T. Brasil aumenta produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 out. 2017. Ciência, p. 1-1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1927163-brasil-aumenta-producao-cientifica-mas-impacto-dos-trabalhos-diminui.shtml>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MOREIRA, D. A. (org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. [Trad. Michel Thiollent]. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr., 2008.

NÓVOA, A. *Psafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

PAIVA, R. B. *Os direitos autorais e o combate ao plágio no ensino brasileiro*. 2017. Disponível em: <https://www.intelijur.com.br/gejur/noticias/artigos/os-direitos-autorais-e-o-combate-ao-plagio-no-ensino-brasileiro>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PINTO, R. Métodos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 30, n. 96, p. 126-155, 24 fev. 2016.

PITHAN, L. H.; OLIVEIRA, A. P. Ética e integridade na pesquisa: o plágio nas publicações científicas. *Revista da AMRIGS*, Porto Alegre, v.57, n.3, p. 240-245, jul./set., 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. *A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário*. 2. ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. *Revista Calidoscópio*, vol.7, n.3, pp. 171-182, set/dez 2009.

SANTANA JUNIOR, J. J. B.; PEREIRA, D. M. V. G.; LOPES, J. E. G. Análise das habilidades cognitivas requeridas ao cargo de contador na administração pública federal, utilizando-se indicadores fundamentados na visão da Taxonomia de Bloom. *Revista Contabilidade e Finanças*, São Paulo, v. 19; n. 46, p. 108-112, jan./abr. 2008.

SANTANA, M. S. D. A Ética na Pesquisa Científica: mapeamento de estudos nos periódicos de Ciência da Informação. *Folha de Rostto - Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Juazeiro do Norte - Ceará, v.2, n. 2, p. 26-35, jul./dez., 2016.

SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras*. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. [Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SOUSA, R. *Verbos - Taxonomia de Bloom*. 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pccbioufam/03-textos-pedagogicos/do-ensinar-a-ensinagem/verbos---taxonomia-de-bloom>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SPINK, P. K. Ética na pesquisa científica. *Revista GV-executivo*, São Paulo, v.11, n.1, p. 38-41, jan./jun., 2012.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. C. Berliner (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, 2007. Disponível em: http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_d_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. [Traduzido por Daniel Grassi]. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.