



DEU PLÁGIO

E AGORA?



UM GUIA DINÂMICO PARA
ELABORAÇÃO DE
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO



Raphael Andrade



DEU PLÁGIO

E AGORA?

UM GUIA DINÂMICO PARA
ELABORAÇÃO DE
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO



Raphael Andrade

2023 by Editora e-Publicar Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2023 O autor Copyright da Edição © 2023 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelo autor

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello **Diagramação**

Dandara Goulart Mello

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

O autor

Open access publication by Editora e-Publicar

**DEU PLÁGIO! E AGORA? - UM GUIA DINÂMICO PARA ELABORAÇÃO DE
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO.**

Todo o conteúdo desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos ao autor. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa

Catarina Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense



Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande
Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro



Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes

Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Milson dos Santos Barbosa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFPB

Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553d

Andrade, Raphael

Deu plágio! E agora? - Um guia dinâmico para elaboração de trabalhos de final de curso / Raphael Andrade. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5364-228-7

DOI 10.47402/ed.ep.b23340287

1. Escrita acadêmica. 2. Plágio acadêmico. 3. Elaboração de trabalhos acadêmicos. 4. Ética acadêmica. I. Andrade, Raphael. II. Título.

CDD 808.02

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br

2023



2023

Esta obra resulta de pesquisa de mestrado do autor, o qual declara que trechos ou partes já foram utilizados literalmente na construção de sua pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense – UFF.

O autor



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 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

APRESENTAÇÃO

Este livro é um apoio didático que busca auxiliar acadêmicos, docentes, autores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior na apresentação de conteúdos acadêmicos. Para tanto, adotou-se uma prática interativa que colaborou para a redução de quase 50% da dificuldade do acadêmico em elaborar seu Trabalho de Final de Curso, com autoria e domínio da pesquisa. Sendo assim, inibiu-se o *plágio acadêmico*.

Uma das perspectivas fundamentais que caracterizam a disseminação de conteúdos e práticas acadêmicas é que o trabalho tenha sido elaborado e apresentado de forma honesta. Afinal, essa é a postura tácita do ambiente acadêmico. Nesse sentido, um texto idôneo é o que apresenta argumentos e ideias nos debates acadêmicos, promovendo a reflexão e o respeito com a diversidade de vozes que possam se envolver no assunto.

Historicamente, o *plágio acadêmico* consiste na apropriação e na apresentação em uma pesquisa de obras de outros pesquisadores como se fossem suas. Em algumas situações, acontece de modo deliberado (quando existe a intenção do autor em cometer a fraude intelectual), ao passo que, em outras, supõe-se que ocorra de forma acidental.

Embora a principal característica desta obra seja promover auxílio prático na redação científica, na introdução reflete-se sobre as perspectivas teóricas acerca da temática, com o objetivo de fomentar o aprofundamento e as argumentações com a comunidade interessada.

Itaperuna-RJ, agosto de 2023.
Karina Hernandes Neves
Professora Dra. do Instituto Federal Fluminense

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1. INTRODUÇÃO	10
2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A AÇÃO DIAGNÓSTICA, INTERVENTIVA E AVALIATIVA	14
2.1 A Taxonomia de Bloom.....	14
2.2 A Semântica de Frames e o Projeto Lexicográfico FrameNet	17
2.3 Plágio: um obstáculo desafiador no âmbito acadêmico	19
2.4 A moral e a ética nas produções acadêmicas.....	23
3. ESCOPO METODOLÓGICO.....	26
3.1 O <i>locus</i> investigativo	26
3.2 O estudo de caso.....	29
3.3 A pesquisa-ação.....	30
3.4 A narrativa como estratégia metodológica para a avaliação das ações de diagnóstico, interação e avaliação	31
3.5 Os instrumentos utilizados na pesquisa.....	32
3.5.1 O diagnóstico metodológico de situação primária do orientando	32
3.5.2 O relato inicial.....	33
3.5.3 A Taxonomia de orientação acadêmica preventiva de plágio	33
3.5.4 O relato final dos pesquisados.....	34
3.5.5 O diário de bordo do orientador	35
4. AS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS POR INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	36
5. CONSIDERAÇÕES.....	50
REFERÊNCIAS	51
O AUTOR	56



1. INTRODUÇÃO

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. Estes devem visar a uma política institucional que motive os atores “crucificados por plagiarem”, os acadêmicos, a construir rotas de aprendizagens que os levem ao processo de construção autoral.

Neste momento, cumpre perceber que o plágio é um problema que deve ser entendido com seriedade, seja na graduação, seja na pós-graduação, em quaisquer Instituições de Ensino Superior (IES). *-> em qualquer lugar*

A decisão de repensar o caminho traçado pelo presente professor-pesquisador advém do que ele vivenciou nas IES durante o processo de orientação. Observou a crise denunciada por meio dos ecos das vozes discentes e docentes, em razão das 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 acerca do processo de orientação dos Trabalhos de Final de Curso observados pelo pesquisador (KROKOSZ, 2015) denotaram a existência de uma precariedade no conhecimento para construção do produto final exigido para a conclusão de um curso acadêmico. Notou-se a superficialidade referente à criticidade e às inferências imprescindíveis a melhorias almejadas pela sociedade. Afinal, acredita-se que a obrigação das IES é formar profissionais aptos a contribuir de maneira ativa para a solução dos problemas existentes na sociedade.

Nesse contexto, ressalta-se o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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).

educar?

Ademais, 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

¹ No presente estudo, alterou-se a nomenclatura Trabalho de Conclusão de Curso e Monografia para Trabalho de Final de Curso (TFC). *uê!*



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).

Tais considerações, portanto, edificaram as questões que nortearam esta pesquisa, a saber:

1. Como prevenir a existência do plágio nos Trabalhos de Final de Curso dos acadêmicos inseridos no lôcus investigativo?

2. Como promover o ensino qualitativo aos orientandos durante a elaboração dos Trabalhos de Final de Curso?

Essas indagações justificam a vinculação deste estudo à linha de pesquisa *Formação de professores e práticas pedagógicas*, a qual objetiva a construção de contribuições que impactem, de fato, a teoria e a prática docentes. Desse modo, possibilitam-se aprendizagens e saberes que aprimorem as deficiências existentes nos espaços sociais.

Posto isso, elegeu-se a matriz teórico-metodológica desta pesquisa, com intuito de ratificar, retificar, aprimorar, aprofundar e elaborar instrumentos que auxiliem a prevenção do plágio acadêmico. Para tanto, utilizaram-se os TFCs elaborados pelos licenciandos pertencentes aos *loci* – cursos de graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Ambos se encontram no âmbito da Fundação do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e do Consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), eleito para o desenvolvimento da proposta concebida.

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

- a) A precariedade de métodos preventivos de plágio 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, de forma significativa, por intermédio do outro (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2006).

Adotou-se como metodologia neste estudo de caso (MORIN, 2004; VENTURA, 2007) uma investigação bibliográfica descritiva, crítica e exploratória, seguida de um procedimento de natureza interativa e participativa denominado pesquisa-ação (MORIN, 2004). Nesse processo, o presente autor posicionou-se como pesquisador-participante.

Não obstante, convém ressaltar que, durante todo o processo, efetuaram-se diversas anotações, buscando a autoavaliação do pesquisador durante as interações. Tais anotações configuram o diário de bordo do orientador.

Fundamentado no delineamento desta pesquisa, utilizaram-se quatro instrumentos em cinco momentos, no período de seis meses do ano letivo de 2019, quais sejam:

i. **Aplicação do quadro de diagnóstico metodológico de situação primária do orientando:** o orientando seguiu as instruções contidas no quadro e o preencheu;

ii. **Diagnóstico -avaliativo primário :** elaboração de um relato sobre os conhecimentos que o orientando possuía referentes aos métodos de pesquisa para o desenvolvimento **de seu Trabalho de Final de Curso;** *anexo*

iii. **Ação interventiva-participativa:** durante as orientações, por intermédio de uma ferramenta metodológica fundamentada nas categorias da Taxonomia de Bloom;

iv. **Diagnóstico -avaliativo secundário :** produção de um relato no qual o orientando, findada sua pesquisa, efetivou seu parecer sobre a aplicação da Taxonomia elaborada durante o processo interativo.

A presente pesquisa foi organizada em quatro capítulos. A princípio, introduziu-se o tema a ser investigado, bem como os questionamentos que nortearam o estudo.

No capítulo 2, abordam-se as teorias centrais que alicerçaram a pesquisa para as ações de diagnóstico, interação e avaliação. Nas subseções 2.1 a 2.4, encontram-se os conceitos teóricos da Taxonomia de Bloom, da Semântica de Frames e do Projeto Lexicográfico *FrameNet*, do plágio – sendo esse um desafio no âmbito acadêmico – e as reflexões inerentes à moral e à ética nas produções acadêmicas.

No capítulo 3, descreve-se o escopo metodológico desta pesquisa interativa. Em suas cinco subseções – 3.1 a 3.5 –, discorre-se sobre o *locus* investigativo, o estudo de



caso, a pesquisa-ação, a narrativa para a efetivação das ações de diagnóstico, interação e avaliação e os instrumentos utilizados em cada etapa do trabalho.

No capítulo 4, apresentam-se as análises dos instrumentos mediante a interpretação da narrativa dos pesquisados utilizando a Semântica de Frames.

Por fim, no capítulo 5, descrevem-se as considerações sobre a pesquisa.



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

2.1 A Taxonomia de Bloom

A Taxonomia de Bloom – também intitulada Taxonomia dos Objetivos Educacionais (TOE) – é, conforme Santana Junior, Pereira e Lopes (2008), 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.

Krathwohl (2002) explica que a Taxonomia de Bloom foi criada por uma equipe de especialistas, liderada por Benjamin S. Bloom, e apresentada como um paradigma que estabelece níveis de aprendizado. Nestes, espera-se que o discente supere cada um deles durante a construção de seu conhecimento.

Para Krathwohl (2002) e Bloom *et al.* (1973), a Taxonomia era muito mais que um simples aparato utilizado para aferir a aprendizagem. Estes últimos reconheciam que a Taxonomia padronizava os objetivos do processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula. Quando usada de maneira correta, diagnosticaria o nível de conhecimento dos discentes mediante suas capacidades cognitivas e, posteriormente, mediante a atuação docente. Ocorria, pois, o alinhamento das habilidades e das competências da classe, respeitando a individualidade de cada aluno.

Ainda de acordo com Bloom *et al.* (1973), não se pode medir a aprendizagem tomando como parâmetro apenas o conhecimento adquirido pelo aluno. É preciso averiguar as habilidades e as aptidões que o discente tem, a fim de que, assim, ele possa organizar seu pensamento lógico com a intenção de solucionar situações problemáticas e complexas, sendo ambas reais.

Rodrigues Junior (2016) reitera que o grupo de pesquisa liderado por Bloom, ao analisar o fenômeno do processo de aprendizagem, constatou um alto nível de complexidade na construção do conhecimento. Motivado por esse aspecto, o grupo segmentou o fenômeno da aprendizagem em três áreas nas quais ela ocorria: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora.

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:

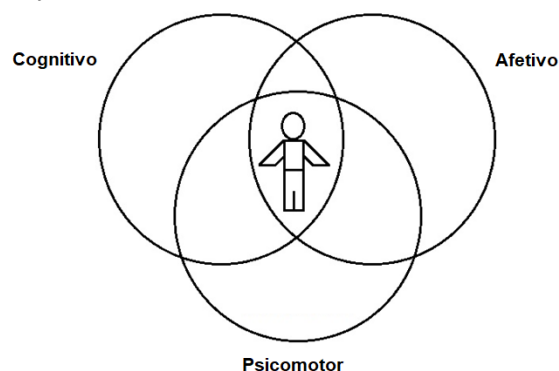


Cognitivo, Afetivo e Psicomotor. O domínio cognitivo está relacionado à obtenção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e competências; o domínio afetivo refere-se ao desenvolvimento da postura emocional e comportamental do indivíduo diante de diferentes situações; e o domínio psicomotor refere-se ao desenvolvimento de habilidades físicas (PINTO, 2015, p. 135 *apud* BLOOM *et al.*, 1973, sem grifo no original).

Os três níveis, portanto, são essenciais para a formação do conhecimento, visto que cada domínio atua na formação do conhecimento crítico. O domínio cognitivo categoriza objetivos educacionais e é composto de seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O domínio afetivo, por sua vez, lida com os sentimentos e as emoções, incluindo como se enfrenta o entusiasmo, a rejeição e o encorajamento. E, por fim, o domínio psicomotor abrange a competência de executar tarefas a partir do sistema motor (BLOOM *et al.*, 1973).

Dessa maneira, é nítido que, para a construção do conhecimento, mediante a Taxonomia de Bloom, a interação dos três domínios, conforme representado na Figura 1, configura fator primordial na aprendizagem do indivíduo.

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



Fonte: Rodrigues Junior (2016, p. 15).

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 essa ideia, Ferraz e Belhot (2010) asseveram que o domínio mais utilizado no âmbito educacional é o cognitivo. Nesse cenário, adentra-se no domínio cognitivo, o qual configura a base desta pesquisa.

Conforme mencionado, as categorias taxonômicas são cumulativas, isto é, o acadêmico somente passa para a Taxonomia seguinte quando dominou a anterior. Posto isso,

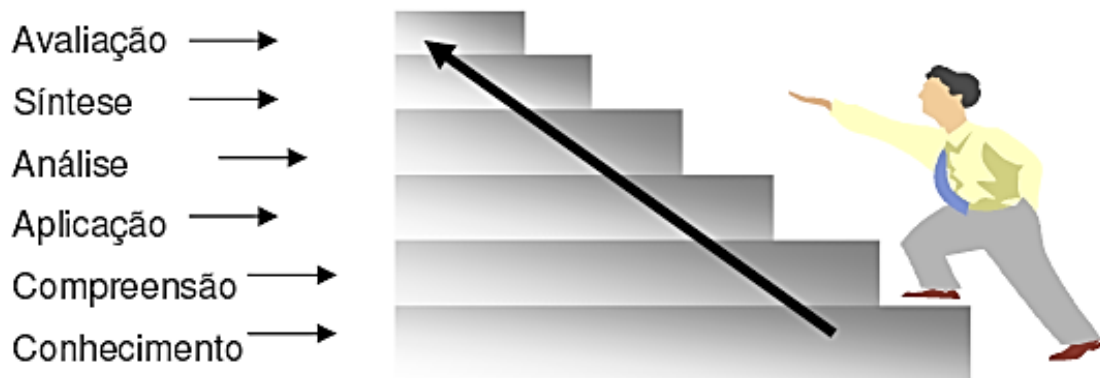
A Taxonomia de Bloom é estruturada em seis níveis de complexidade, sendo eles: *Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação*. Os níveis são apresentados hierarquicamente do mais simples ao mais complexo. Isso significa que, para adquirir uma nova habilidade, o aluno deve



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).

Sendo assim, nas Figuras 2 e 3 encontram-se os seis níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom, assim como se descreve sua hierarquização.

Figura 2 – Categorias taxonômicas do domínio cognitivo.



Fonte: SOUSA (2008).

Figura 3 – Estrutura original da Taxonomia de Bloom.

1. Conhecimento	
1.1 Conhecimentos específicos	
1.11 Conhecimento de terminologia	
1.12 Conhecimento de fatos específicos	
1.2 Conhecimentos de formas e significados relacionados a especificidades do conteúdo	
1.21 Conhecimento de convenções	
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	
1.31 Conhecimento de princípios e generalizações	
1.32 Conhecimento de teorias e estruturas	
2. Compreensão	
2.1 Translação	
2.2 Interpretação	
2.3 Extrapolação	
3. Aplicação	
4. Análise	
4.1 Análise de elementos	
4.2 Análise de relações	
4.3 Análise de princípios de organizações	
5. Síntese	
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	
6.1 Julgamento em termos de evidência interna	
6.2 Julgamentos em termos de critérios externos	

Fonte: MARCHETTI FERRAZ (2008, p. 121).

Com amparo nos estudos de Bloom *et al.* (1973), Krathwohl (2002) e Rodrigues Junior (2016), identifica-se o propósito de cada subclasse taxonômica cognitiva. Convém pontuar 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 da informação, podendo estar associado a processos mais complexos, como julgar determinada informação;



2. **Compreensão:** elaboração de um entendimento superficial acerca da informação original, podendo ampliá-la, reduzi-la ou representá-la de outra maneira;
3. **Aplicação:** uso do conhecimento em um problema prático;
4. **Análise:** segmentação do conhecimento para sua compreensão final. Desmembram-se 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 produzido até o momento e cria algo inovador para outros discentes;
6. **Avaliação:** habilidade de fazer julgamento de valor, confrontos de dados, reflexão e verificação da teoria do novo conhecimento produzido.

Outrossim, Bloom *et al.* (1973, p. 16) explicam que:

[...] 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.

Nesse esteio, os autores sinalizam que a Taxonomia 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; é necessário haver teoria e métodos para a criação de um sistema de agrupamento (KROTON, 2017).

Bloom *et al.* (1973) encerram declarando que não há taxonomias certas ou erradas. O que existe, de fato, é a criação de uma Taxonomia fundamentada em uma perspectiva, visto que ela não possui neutralidade. A Taxonomia é, portanto, esboçada e criada para servir a um propósito. E o mais importante é que ela possa ser aplicada e seja interessante, considerável e conveniente ao objetivo cognitivo almejado (KROTON, 2017).

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

A base teórica eleita para análise do discurso discente sobre o processo de orientação acadêmica para elaborar o TFC 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), tem 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. Isso porque se baseia em 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.” Nesse sentido, segundo 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 tal categoria simbolizada pela palavra.

Na concepção de 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. Nessa 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 confere a esse mundo tanto um ponto de vista “quanto um contexto,” ambos determinados pelas experiências vividas. Dessa forma, conclui-se que o modo pelo qual atribuem-se significados às palavras caracteriza-se segundo as experiências resultantes das interações tecidas com o ambiente, o que envolve os aspectos sociais, culturais e históricos.

Sob a ótica dos fundamentos centrais da Semântica de Frames, utilizaram-se as ferramentas analíticas disponibilizadas pelo projeto lexicográfico computacional em



curso na Universidade de Berkeley, denominado *FrameNet*. O projeto visa à criação de uma base de dados de palavras em inglês – atualmente, possui extensões em diversos idiomas, inclusive em Língua Portuguesa (*FrameNet Brasil* – <http://www.ufjf.br/framenetbr/>) – e dos frames evocados. Ele 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) 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, portanto, deu cientificidade à análise do discurso realizada neste estudo, permitindo a construção de um diagnóstico sobre a perspectiva dos pesquisados acerca das realidades vivenciadas por eles durante a aplicação do método desenvolvido, qual seja a Taxonomia de orientação acadêmica durante toda a orientação para elaborar o TFC.

2.3 Plágio: um obstáculo desafiador no âmbito acadêmico

Na sociedade contemporânea, de acordo com Arrabal (2017), existe um fenômeno de disseminação do plágio por parte de alguns pesquisadores, fundamentado nas afirmações de que a prática, por si só, não gera 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?

Entende-se que determinados acadêmicos focam sua escrita na parte prática do trabalho, segregando ou simplificando elementos relevantes descritos pelos métodos de pesquisa – sobretudo nas Ciências Humanas. Tal situação cria condições para que o produtor do texto solicite que, mediante pagamento, outra pessoa 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 plágio e autoria, já que os próprios docentes não lecionam essa temática durante suas



aulas. Dessa forma, restringem um saber relevante para a vida acadêmica do discente, colaborando para sua alienação.

Outrossim, Krokosz (2015) afirma que é imperativo refletir sobre a complexidade que envolve a efetivação do plágio do âmbito acadêmico-educacional nas IES. Ademais, acrescenta que a existência dessa prática extrapola a esfera da graduação e da pós-graduação (na qual a problematização é mais enfatizada), acontecendo na educação básica, mas de maneiras diferentes, sendo ela o ponto de partida para sua identificação.

Por conseguinte, 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. Tais estudos, na “modernidade líquida”, vinculam-se, em parte, à facilidade capitalista, a qual é vista pelos acadêmicos como a solução, mediante a prática do conluio comercial.

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 as situações em que há um grupo de pesquisadores e apenas um é o autor da obra. Os outros são inseridos como coautores. Nesse caso, 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 disso, ressalta-se, consoante Bertonha (2009), a realidade de alguns pesquisadores, qual seja a obsessão pelo Currículo *Lattes*, em que inserem com frequência estudos para não caírem no esquecimento.

Muitas pessoas simplesmente trabalham e produzem muito e, portanto, têm o *Lattes* encorpado. **A pressão pelos números, contudo, tem sido tão intensa que muitos artifícios têm sido utilizados para ampliá-los.** Tendo participado 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).

Nesse esteio, Dunker *et al.* (2017) lembram a “metáfora da sociedade líquida”, baseada na “modernidade líquida” de Bauman. Tal metáfora baseia-se na liquidez da sociedade contemporânea, cujo receio dos pesquisadores é serem segregados desse âmbito, em função da 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.

Entende-se, assim, que determinados pesquisadores publicam de forma contínua para serem lembrados e 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, emerge o questionamento: 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 os estudiosos não têm tempo ou aptidões para elaborar suas pesquisas e necessitam procurar meios para que elas sejam efetivadas e posteriormente publicadas. Considerando que o plágio pode ser praticado nas produções científicas das diversas áreas do conhecimento, convém salientar a atuação inovadora e interdisciplinar contida na Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1973) como método de prevenção de plágio.

Imp É fato que, na contemporaneidade, a apropriação inadequada dos conteúdos alheios configura um déficit acadêmico expansivo e acentuado. Nesse sentido, 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 o plágio acadêmico (DUDZIAK; FAUSTO, 2015; KROKOSZ, 2015).



Imp Diante da intensificação do plágio nas pesquisas científicas, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) promulgou o Código de Ética e Conduta Científica, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) elaborou o Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa. Ambos os documentos visam à conscientização e à orientação dos pesquisadores acadêmicos sobre a importância de combaterem as fraudes científicas (KROKOSZ, 2015).

Conforme pontuado, o plágio é um problema que deve ser compreendido com seriedade no meio científico, visto que pode ser praticado deliberada ou intencionalmente. Sendo assim, o conhecimento disseminado pelo professor ao aluno sobre as tipicidades dessa prática torna-se relevante para que se adotem metodologias preventivas, e não somente punitivas. (ATEM, 2016; CATÂNIO *et al.*, 2016). Sob a mesma ótica, 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, em conjunto com a facilidade de ele obter informações inverídicas em fontes digitais.

risco 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).

Acerca desse aspecto, Krokosz (2015) informa que o plágio acadêmico estabelece-se em cinco procedimentos: o plágio direto, quando o pesquisador copia cada palavra de um terceiro sem realizar as devidas citações; o plágio indireto, que consiste na reprodução de conteúdos sem atribuir créditos ao autor original; o plágio de fontes bibliográficas, com a reprodução do conteúdo acadêmico sem consultar a fonte de origem; o plágio consentido, momento em que o acadêmico permite que terceiros ajudem-no a elaborar sua pesquisa sem dar-lhes crédito por isso; e o autoplágio, efetivado no momento em que o pesquisador submete seu estudo a diversas revistas científicas, congressos ou seminários, em inúmeras situações, autoplagiando-se. *conf.*

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



Catânio *et al.* (2016) reiteram, pois, 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, 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. Dessa maneira, permitem que o aluno compreenda e domine o conhecimento que fundamentará seu estudo científico.

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 acerca das diversas áreas do saber humano. Toda pesquisa inicia-se por intermédio de fontes informativas idôneas que abordam o conteúdo almejado. Com esse conteúdo, seguido do rigor inerente ao âmbito científico, novas informações, interpretações e 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.

Na perspectiva de Figueiredo (2008), para respaldar o conhecimento acadêmico, é necessário reunir informações confiáveis e promover uma metodologia pautada na ética. É nesse ponto que dificuldades direcionadas à qualidade da pesquisa emergem. Isso porque 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).

Elaborar um estudo científico não é fácil. É preciso que o pesquisador empenhe-se, dedique-se e seja curioso na busca por conhecimentos inovadores (SANTANA, 2016). Quando tais elementos não existem, o que se tem é o “mais do mesmo”, conhecimento do âmbito acadêmico como as pesquisas que “enchem linguiça”. Esse quadro tende 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, ao utilizar “a famosa citação” (SANTANA, 2016).

Ao se pensar em ética e moralidade acadêmica, tais conceitos fundamentam a personificação de um bom pesquisador e orientador. Afinal, sua atuação é reflexo de valores adquiridos durante sua trajetória enquanto pessoa e, após, como pesquisador (NOSELLA, 2008).

A ética existe a partir do momento em que o ser humano se relaciona com outros, estabelecendo vínculos. As escolhas pelas pessoas formam seu comportamento que, associado aos valores que lhes são inerentes, guiam suas escolhas. É 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 consonância, 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 elaborarem um estudo, dando margem à existência do plágio. Caso este seja constatado, o pesquisador perderá sua credibilidade, trazendo para a IES um legado “carregado” de negatividade, ainda que o debate sobre a ética nas pesquisas seja antigo e consolidado (SPINK, 2012).

A ética na pesquisa e o plágio são assuntos antigos, mas que têm 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).

Diante da existência de situações em que “pesquisadores” segregam a moral, a ética, a autoria, a integridade e o reconhecimento do esforço do outro pesquisador, assim como sustentam particularidades que causam a hostilidade do plágio acadêmico, existem estudiosos que lutam 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. É nesse sentido que a presente pesquisa pretende atuar, reforçando os aspectos que auxiliem os neófitos pesquisadores a elaborarem com efetividade seu TFC. Para tanto, devem estar ancorados não apenas na ética e na moral, mas também em uma base teórica/prática desenvolvida com amparo na Taxonomia de Bloom.

Sendo assim, passa-se à descrição da metodologia utilizada neste estudo.



Tais dados acerca do polo e das IES constam no sistema e-MEC³ (2020). 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).

A estrutura física do Polo Cederj/UAB Natividade é composta por um laboratório de informática, uma sala da Coordenação, uma sala da Direção, uma biblioteca, uma sala de material didático, uma sala para estudos em grupo, uma área para alimentação, um teatro e seis salas multiuso, entre as quais cinco são compartilhadas com o Colégio Municipal Alvorada. Nestas ocorrem as mediações pedagógicas presenciais para sanar as dúvidas dos acadêmicos que cursam as licenciaturas em Geografia e Pedagogia.

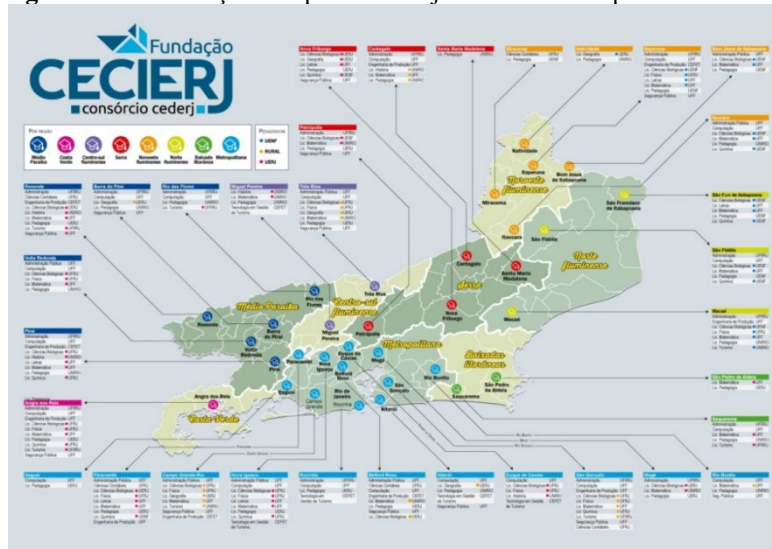
O Consórcio Cederj é amplo, visto que possui diversos polos regionais, compostos por IES estaduais e federais, e oferta graduações na modalidade semipresencial. Entre as IES que disponibilizam as graduações estão: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituto Federal Fluminense (IFF) e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), bem como outras⁴ IES. A título de ilustração, apresenta-se o Consórcio Cederj na Figura 6, na qual constam a localização dos polos e a graduação ofertada em cada um deles no Estado do Rio de Janeiro.

³ Detalhes das IES. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies-endereco/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ>. Acesso: 3 mar. 2023.

⁴ Para saber quais IES fazem parte do Consórcio CEDERJ/UAB, acesse o link: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>. Acesso em: 3 mar. 2023.



Figura 6 – Localização dos polos Cederj/UAB e seus respectivos cursos⁵.



Fonte: FUNDAÇÃO CECIERJ (2020).

No início de cada semestre – janeiro e junho –, realiza-se o vestibular para os cursos mencionados na Figura 6. São ofertadas 20 vagas para a Licenciatura em Pedagogia da Unirio e 40 para a Licenciatura em Geografia da Uerj. Por configurarem a modalidade semipresencial, algumas disciplinas contam com o auxílio de um tutor, intitulado como mediador pedagógico presencial, ao passo que em outras não há mediações presenciais, apenas a distância pela Plataforma Cederj.

Nesse contexto, o autor deste estudo atuou como mediador pedagógico presencial em diversas disciplinas de ambos os cursos, sob a titulação de especialista, de acordo com as normas das universidades. Sendo assim, pôde orientar os acadêmicos em seus TFCs.

Na Licenciatura em Geografia, o acadêmico escolhe o orientador para lhe acompanhar nas disciplinas Teoria e Prática em Geografia VII (TPG VII) e Monografia. Tais disciplinas podem ser cursadas no mesmo semestre ou em semestres separados, a depender da necessidade e do tempo em que o acadêmico está matriculado no curso.

A TPG VII visa à construção de um projeto dentro dos padrões acadêmicos estipulados pela Uerj, a fim de situar o graduando nas questões que o norteiam na elaboração de sua monografia. A disciplina divide-se em introdução, problemática, questionamentos, objetivos, metodologia e cronograma – para apresentação do projeto no evento *Seminário de pesquisa* que ocorre no polo.

⁵ A fim de ampliar a figura, acesse o link: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/cursos-x-polos/>. Acesso em: 3 mar. 2023.



Em contrapartida, na graduação em Pedagogia, o acadêmico escolhe e cursa duas disciplinas e conta 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 de Curso 2 (TCC2).

No TCC1, o graduando inicia sua pesquisa de final de curso, com amparo nas exigências normativas da Unirio, repassadas pelo mediador pedagógico presencial responsável pela disciplina ao orientador e ao aluno.

No momento em que este estudo foi realizado, o presente pesquisador era o mediador pedagógico presencial responsável pelas disciplinas TCC1 e TCC2. Por isso, orientava um maior número de graduandos, pois era uma das determinações da Unirio. A universidade começou a exigir orientações presenciais (assim como a Uerj), visto que a orientação a distância era superficial, e, em alguns casos, o aluno não era orientado e abandonava a disciplina.

Tanto na TPG VII quanto no TCC1, os acadêmicos iniciam as atividades descritas em cada disciplina com seu orientador que os acompanha até o semestre seguinte nas disciplinas Monografia e TCC2.

Cabe pontuar, por fim, que este pesquisador conviveu com diversos acadêmicos do Polo Cederj/UAB em Natividade, no período de fevereiro de 2018 a setembro de 2019. Apesar de a pesquisa investigar 11 acadêmicos, 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 à medida que ocorrem, visto que estuda o acontecimento em 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, de forma simultânea, vários fatores (ARAÚJO *et al.*, 2008).

Ventura (2007, p. 384), citando Gil (2009), 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 fruto da investigação;



- (2) coleta de dados por meio de instrumentos que atendem os objetivos do estudo;
- (3) seleção com base em 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 seus maiores perigos são a perda de rigor metodológico, a escassez de bases de generalização e a influência subjetiva do investigador no processo, encarando a pesquisa de modo parcial. Contudo, indo de encontro a esse ponto de vista, 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 1960, 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

O presente trabalho define-se como uma pesquisa-ação, uma vez que se trata de um estudo de caso, em que o pesquisador é também o pesquisado — um professor examinando sua prática. Tal meta delinea a especificidade e a 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 ocorre um distanciamento prático do pesquisador em suas investigações, o que dificulta 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”.

Ainda de acordo 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.

Morin (2004) salienta como o pesquisador-participante deverá proceder no decorrer de uma pesquisa participativa, estando 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).

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 investigação acerca desse 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, interação 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, em sua apresentação, por meio do relato, o indivíduo faz-se intérprete de si mesmo. Isso porque ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua 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 completa que a criança, assim como o adolescente e o adulto, como ator biográfico que é, estabelece relações entre as situações vivenciadas de aprendizagem de formação e o projeto de si no contexto social.

Nessa direção, Freitas (2018, p. 69) salienta 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, em especial 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. Portanto, o questionamento trata 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 objetivou analisar o conhecimento superficial em relação à elaboração do Trabalho de Final Curso dos acadêmicos que cursaram a disciplina Métodos de Pesquisa. Posto isso, tendo como base as orientações para produção das pesquisas de final de curso relacionadas às disciplinas TCC1 (Unirio) e TPG VII (UERJ), foram adaptadas as informações oriundas dessas disciplinas, e criou-se um quadro para aferir o que o graduando sabia sobre métodos de pesquisa. A tabela foi utilizada por ambos os cursos, respeitando-se as normas acadêmicas de cada IES.

No Quadro 1, tem-se o modelo utilizado para a coleta dos dados primários

Quadro 1 – Diagnóstico metodológico de situação primária do orientando.

PENSE EM UM TÍTULO QUE VAI AO ENCONTRO DO QUE MOTIVOU VOCÊ À ESCOLHA DE SEU EIXO DE PESQUISA							
<i>(ESCREVA O TÍTULO AQUI)</i>							
Complete este quadro para analisar seus conhecimentos sobre os Métodos de Pesquisa e, com isso, elaborar seu Projeto de Pesquisa⁶ e seu TFC, respectivamente.	Resumo	Introdução	Justificativa	Problemática	Metodologia	Objetivo	Teóricos

⁶ Intitulou-se a expressão 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).



Faça o que é pedido em todos os itens. Você responderá a cada pergunta ou ao que é pedido na linha que está abaixo do respectivo item. Caso não saiba, escreva sem medo : “não sei o que escrever”.	Para montar o resumo (ainda que informal), escreva as informações nas linhas abaixo de cada coluna, conforme é descrito.	Com base em seus conhecimentos, escreva aqui uma breve introdução (ainda que informal). Depois faremos juntos os devidos ajustes.	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?	Escreva aqui o que levou você a pesquisar sobre esse tema? Sua(s) inquietações, motivações etc.	Escreva aqui qual (ou quais) metodologias pensa em aplicar em seu estudo acadêmico.	Escreva aqui o que almeja com sua pesquisa? (discutir, refletir, pesquisar bibliográfica mente ou em campo etc.)	Escreva quais teóricos pretende utilizar em sua pesquisa. Já leu algo sobre o seu tema? Se leu, perfeito! Cite os autores e as referências (obras).
--	--	---	--	---	---	--	---

Fonte: AUTOR (2020).

3.5.2 O relato inicial

O segundo instrumento utilizado no processo de investigação teve como meta ouvir a narrativa dos acadêmicos sobre a elaboração do Trabalho de Final de Curso. Dessa forma, a seguir encontra-se 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 de Final Curso. Para tanto, escreva neste espaço tudo o que julgar necessário e que demonstre efetivamente suas facilidades e dificuldades.

Dessa forma, a proposta contida no instrumento visava acolher as narrativas dos pesquisados sobre suas vivências anteriores ao processo de orientação. Esperava-se, assim, entender o tipo de informação/vivência/orientação à qual tiveram acesso antes da pesquisa.

3.5.3 A Taxonomia de orientação acadêmica preventiva de plágio

O terceiro instrumento utilizado no processo de interação, que se consolida como a orientação acadêmica, inspirou-se na Taxonomia de Bloom *et al.* (1973). Todavia, o presente pesquisador, durante o processo interventivo, criou uma Taxonomia própria, utilizando-a durante suas orientações, conforme demonstrado no Quadro 2. O objetivo era, pois, desenvolver nos graduandos o domínio do conhecimento e a produção de suas pesquisas com autoria e, por conseguinte, efetuar a prevenção do plágio.



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 com apoio na metodologia que mais se adequa ao seu perfil.
3	Validação	Ratificar a relevância da pesquisa (refletir sobre qual contribuição a investigação trará para a sociedade).
4	Tematização	Situar o tema delimitado na contemporaneidade.
5	Conhecimento	Levantar teorias, informações e dados sobre o tema, visando obter o sujeito ou o objeto a ser pesquisado.
6	Compreensão	Elaborar fichamentos, resumos e rascunhos, apresentando-os ao orientador, a fim de ratificar a compreensão da “linha traçada” na pesquisa e do conteúdo pesquisado pelo orientando.
7	Aplicação	Refletir com o orientador sobre a construção da pesquisa e analisar a perspectiva do orientando sobre o que foi feito até o momento.
8	Síntese	Segmentar a pesquisa em partes menores, enriquecendo o entendimento do orientando para, depois, constatar o domínio que este tem sobre o que está sendo pesquisado.
9	Análise	Analisar a escrita e a argumentação do orientando, validando seu 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. Ratificar a autoria de sua escrita, o domínio do conhecimento sobre o sujeito/objeto investigado, obtendo, assim, a prevenção do plágio acadêmico.

Fonte: AUTOR (2020).

O diagnóstico avaliativo secundário, portanto, propôs a compreender, mediante o relato dos acadêmicos, suas impressões sobre a ferramenta metodológica utilizada em todo o processo de orientação.

3.5.4 O relato final dos pesquisados

Para esta última etapa de investigação, elaborou-se o modelo a seguir, aplicado após todas as orientações serem concluídas e utilizando-se a Taxonomia elaborada por este autor como ferramenta interventiva.

Prezado(a) orientando(a):

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



Sendo assim, é visível que esse instrumento almejava compreender, com amparo no relato dos acadêmicos, as impressões deles sobre a ferramenta metodológica utilizada em todo o processo de orientação.

3.5.5 O diário de bordo do orientador

O presente pesquisador, a fim de acompanhar o processo de interação, criou um diário de bordo.

Alvez (2004) explica que o diário é entendido como um período em que o pesquisador tem a possibilidade de efetivar seus pensamentos em narrativas, evidenciando o que por ele foi pensado, de modo a autoavaliar 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.

Desse modo, tal processo comprova que as seleções dos métodos e dos instrumentos utilizados nesta pesquisa tiveram êxito, dado que alcançaram o que foi proposto pelo pesquisador em suas questões de pesquisa elencadas na introdução deste estudo.

Cumprido, por último, destacar, no que tange ao pesquisador, que o diário contém relatos contínuos do que ele vivenciou durante a prática interventiva como orientador. Nele, constam narrativas ligadas a avanços, reflexões, mudanças de trajetos nas orientações, dificuldades apresentadas pelos orientados e por este pesquisador.

No próximo capítulo, constam as análises empreendidas.



4. AS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS POR INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Na primeira parte da etapa diagnóstico-interventiva, recolheram-se seis relatos de experiência dos acadêmicos. Nesses relatos, os alunos de graduação dissertaram a respeito de seus conhecimentos sobre o Trabalho de Final de Curso (TFC), o que possibilitou conhecer melhor os discentes e seus entendimentos sobre o tema. Tais relatos emergiram das respostas a esta proposta:

Prezado(a) orientando(a):

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

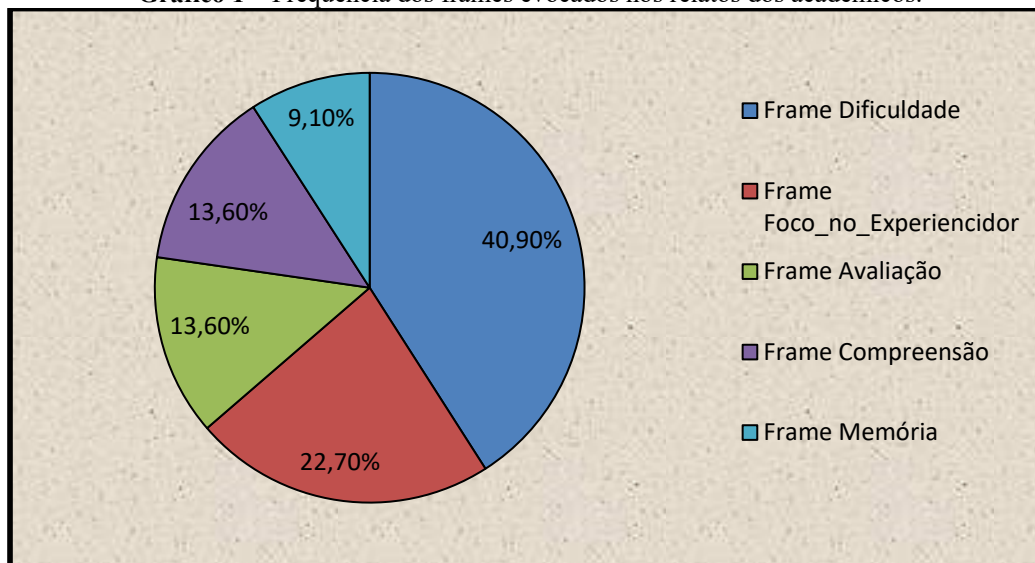
Para a análise semântica, utilizou-se a Semântica de Frames, com apoio no projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e sua versão em Português, *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Nesse sentido, explicar-se-á, de forma sucinta, cada frame, apresentando-se apenas os Elementos de Frame (EFs) encontrados nos relatos, e, por fim, exemplificar-se-á com os dados do corpus.

São perceptíveis as delimitações encontradas no instrumento de pesquisa. Por isso, alguns frames originam-se nessa delimitação. Ademais, foi possível identificar alguns frames evocados nas narrativas que são concernentes aos limites estabelecidos pelo instrumento. Destacam-se, como exemplo, os frames: **Dificuldade, Foco_no_Experienciador, Avaliação, Compreensão e Memória.**

No Gráfico 1, demonstra-se a análise quantitativa das aparições de frames nos dados recolhidos. As porcentagens indicadas foram obtidas em relação a um conjunto de 26 ocorrências de ULs e Unidades Construcionais (UCs) evocadas nos cinco frames analisados.



Gráfico 1 – Frequência dos frames evocados nos relatos dos acadêmicos.



Elegeu-se como método de análise dos frames a ordem decrescente de frequência, agrupando na mesma colocação os frames que obtiveram o número igual de ULs evocadas. Cabe ressaltar que a frequência dos frames evocados é um parâmetro essencial para as 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, a primeira análise ocorreu com o frame **Dificuldade**.

O frame Dificuldade

O frame **Dificuldade** (nove ULs; 40,9%) foi o mais evocado pelos discentes e se estabelece com base na cena em que um **Experienciador** tem dificuldade ou facilidade para executar determinada **Atividade**. Seu EFs centrais, portanto, são: **Atividade** e **Experienciador**.

A descrição completa do frame, constante na *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>), encontra-se traduzida no Quadro 3.



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

Frame Dificuldade	
Um Experienciador tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma Atividade. A facilidade ou a dificuldade associada à Atividade parece estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que essa impressão é em função da sintaxe e da pragmática das construções, e não se empregam EFs especiais para tais participantes. O Grau de facilidade ou dificuldade é 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 como 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.

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

O frame **Dificuldade** auxilia a identificar as barreiras de aprendizagem enfrentadas pelos acadêmicos. A maior parte das ocorrências (sete ULs) registradas remete a ter dificuldade. Nesse caso, os alunos relataram dificuldade para escrever, lidar com as regras da ABNT e encontrar um tema para seu Trabalho de Final de Curso, como se observa nestes exemplos:

- 1 – 1: porque sempre tive **dificuldade em relação à escrita**.
- 2 – 3: **IN_Experienciador** sinto **dificuldade sobre regras da ABNT**, **principalmente em relação as referências bibliográficas**.
- 3 – 3: **que o tema (recorte) é muito difícil de ser definido sem uma intervenção do orientador**.

Nas duas ocorrências do frame **Dificuldade** que não foram relacionadas a ter dificuldade em algum aspecto, os alunos relataram que poderiam ter tido, em sua formação escolar, um ensino dinâmico acerca das normas que regem um Trabalho de



Conclusão de Curso. Do mesmo modo, pontuaram que a oferta de cursos e palestras sobre essa temática facilitaria o trabalho dos alunos que estão concluindo seus cursos, conforme se verifica abaixo:

4 – 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.

5 – 4: Desconheço em grande parte as normas que prescrevem 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** apresentou o segundo maior número de ocorrências (cinco ULs; 22,7%). Nesse frame, o sujeito é visto como EF **Experienciador**, destacando suas emoções, as quais estão relacionadas a algum acontecimento, que é representado pelo EF **Conteúdo**. Os EFs centrais, nesse cenário, são o EF **Experienciador**, sujeito que experiencia a emoção, e EF **Conteúdo**, alvo das experiências e dos sentimentos.

Esse frame possibilita a compreensão das relações que o discente constrói com suas vivências acadêmicas e escolares, manifestando sua afeição ou não relativa às suas experiências.

Na descrição desse frame (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focused_emotion) e na tradução realizada para fins deste estudo, especificam-se somente os EFs presentes nos dados, tal como ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Frame Foco no _Experienciador (Traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

Frame Foco_no_Experienciador
As palavras neste frame descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo . Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo remeter a algo atual, frequentemente refere-se a uma situação geral causadora da emoção.



EFs centrais (encontrados nos dados)

Conteúdo: é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não é diretamente responsável por causar a emoção.

Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno.

EFs não centrais (encontrados nos dados)

Grau: o grau em que a experiência ocorre.

Razão motivo que explica o porquê de o Experienciador experienciar uma emoção particular.

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

Entre as ocorrências, constatou-se que todas referiam-se à semântica negativa. Isso é perceptível em ULs e UCs como “nunca gostei”, “tenho medo”, “assusta” e “amedrontam”. Os discentes informaram terem medo e, nesses casos, o EF **Conteúdo** era preenchido pelo Trabalho de Conclusão de Curso e pelas regras da ABNT. Quando contaram que não gostavam de determinada atividade, o EF **Conteúdo** remetia a escrever.

6 – 3: **[IN Experienciador]** **Tenho medo** **de realizar o TCC 1,** **pois acredito ter pouco conhecimento sobre o tema**

7 – 5: **as regras da ABNT,** **que amedrontam** **muito.**

8 – 2: **Trabalho de conclusão de curso** **me assusta !**

O EF **Razão** permite compreender o porquê de o **Experienciador** ter determinada experiência emocional. Ademais, em todas as suas ocorrências, a emoção é negativa. É o que se depreende das narrativas que se seguem.

9 – 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 ideia 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 em exame é o de **Avaliação** (três ULs; 13,6%), cuja definição envolve um **Avaliador** que analisa um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** de acordo com alguma **Característica**.

A descrição do frame Avaliação, traduzida por este autor no Quadro 5, mostra apenas os EFs encontrados nos relatos. A definição on-line completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>).

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

Frame Avaliação
Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu Valor de acordo com alguma Característica do Fenômeno . Esse Valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno .
EFs centrais (encontrados nos 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 nos dados)
Evidência : fatos percebidos pelo Avaliador que levam à sua avaliação do Fenômeno.
Tempo : indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo.

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

O frame **Avaliação** teve apenas três ocorrências. Em somente um caso houve *slot* do EF **Fenômeno** preenchido pela atividade de escrever textos acadêmicos. Nesse caso, o discente relatou que nunca gostara de escrever, pois apresentava 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, os *slots* do EF **Fenômeno** foram preenchidos pelo momento final da graduação, no qual eles precisavam escrever o Trabalho de Conclusão de Curso. As ULs como “muito importante” denotam as impressões dos discentes, tal como exemplificado:



13 – 5: iniciar o TCC, mas pela ideia 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 analisado na primeira etapa é o de **Compreensão** (três ULs; 13,6%). Sua descrição refere-se a um **Conhecedor** que possui ou não conhecimento a respeito de determinado **Fenômeno**.

A concepção do frame completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet*

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Grasp>). No entanto, apresenta-se a tradução ao português no Quadro 6, focada nos EFs que emergiram nos relatos.

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

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

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

Assim como o frame **Avaliação**, o frame **Compreensão** teve apenas três ocorrências, todas relativas à semântica negativa, em que os alunos não detinham conhecimento sobre algo. Cabe ressaltar que, em duas dessas aparições, os *slots* do EF **Fenômeno** foram preenchidos pelas normas da ABNT e, em uma, pela elaboração e formatação de um 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 prescrevem 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 **Memória** (duas ULs; 9,1%) foi o último a ser analisado. Ele pode ser compreendido como a atividade de um **Agente Cognitivo** lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental**.

Ademais, no Quadro 7, mostra-se a descrição do frame Memória, traduzida por Souza (2016) e adaptada por este pesquisador. A íntegra encontra-se na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory>).

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

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.

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

O frame **Memória** contou com apenas duas menções. Em ambas, os alunos relembrou suas experiências escolares e acadêmicas. Eles contaram lembranças relativas a uma semântica negativa, nas quais não tiveram orientações sobre como fazer um trabalho acadêmico. É o que se nota nos relatos 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 prescrevem um trabalho de conclusão. **[IN Agente Cognitivo] Tive em minha formação escolar pouco ensino dinâmico que propusesse facilitar essa demanda.**

Depreende-se, portanto, que a maioria das ocorrências dos frames **Dificuldade**, **Foco_no_Experienciador**, **Avaliação**, **Compreensão** e **Memória** apresentaram perspectivas negativas no que concerne à escrita, ao desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso e ao conhecimento sobre as regras que regem trabalhos acadêmicos (ABNT). Dessa maneira, possibilitou a compreensão sobre a realidade dos cursos de



licenciatura, que pouco instruem acerca desses aspectos. Outrossim, ressalta-se que, mediante os relatos dos indivíduos pesquisados (graduandos em Geografia e Pedagogia), é perceptível a vivência que permeia o âmbito acadêmico dos participantes desta pesquisa.

Em continuidade à análise, examina-se o segundo relato de experiência, o qual, conforme mencionado, objetivou desvendar as vivências acadêmicas dos alunos durante o processo de orientação e produção de seu Trabalho de Final de Curso. Nessa segunda etapa, o intuito era coletar nos discursos dos discentes aspectos positivos e/ou negativos relacionados a todo esse processo.

Da mesma forma como realizado na primeira etapa, tal análise emana de uma delimitação, na qual serão contempladas as narrativas dos alunos mais expressivas para o instrumento em foco. Do mesmo modo, essa investigação fez-se com base no conceito de frame e com amparo na Semântica de Frames e na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>), bem como em sua versão traduzida para o português *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

A título de ilustração, relembra-se o instrumento aplicado na segunda etapa, qual seja:

Prezado(a) orientando(a):

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

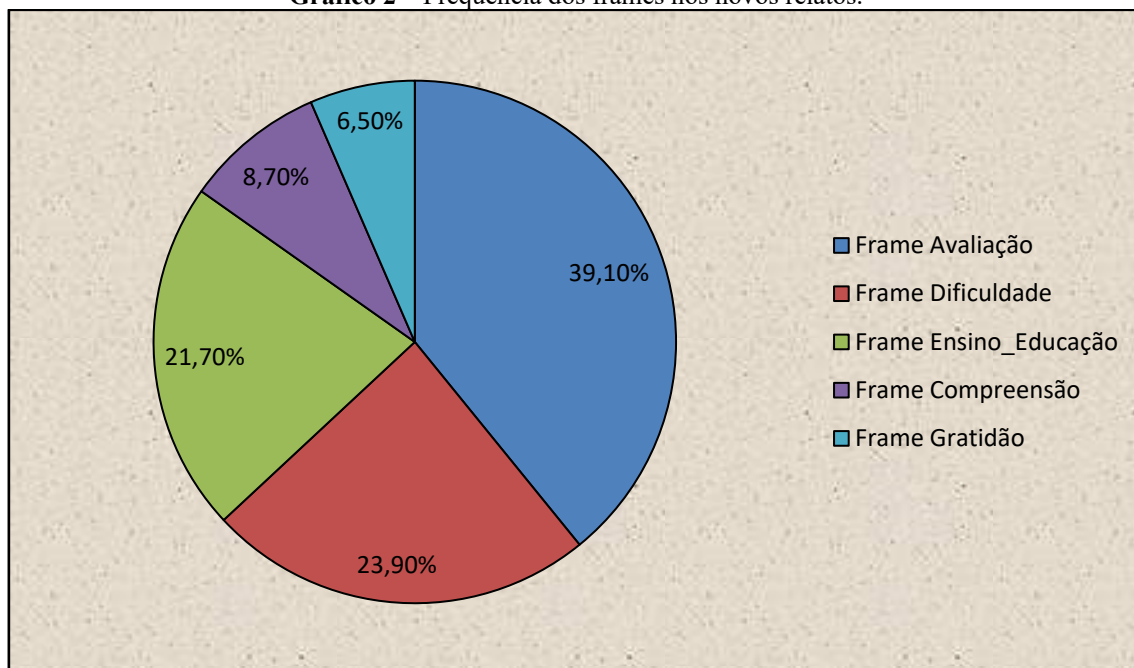
Nesse sentido, solicitou-se aos orientandos que relatassem suas vivências durante o processo de orientação, no qual se aplicou a metodologia inspirada na Taxonomia de Bloom para auxiliar a construção dos trabalhos.

Vale ressaltar que os frames que surgiram nos relatos desta segunda etapa, em sua maioria, são atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem. Tal afirmação se justifica na ocorrência do frame **Ensino_Educação** como um dos mais frequentes. Portanto, nota-se que houve um progresso considerável no que tange à elaboração dos TFCs, representado pela redução da dificuldade para produzir o trabalho.

Os discentes evocaram cinco frames principais, no total de 46 ULs, em seis relatos. A apresentação dessas cenas acontece em ordem decrescente, a saber: 1°. **Avaliação**; 2°. **Dificuldade**; 3°. **Ensino_Educação**; 4°. **Compreensão**; 5°. **Gratidão**, e a frequência de cada uma delas encontra-se descrita no Gráfico 2.



Gráfico 2 – Frequência dos frames nos novos relatos.



As escolhas semânticas que compõem os frames detectados na segunda etapa de análise mostram-se diferentes no novo corpus, com EFs e frequências distintos. Nesse cenário, passa-se à apresentação das análises empreendidas em cada frame encontrado, do que possui o maior número de ocorrências para o que possui o menor número.

O frame Avaliação

O frame **Avaliação** foi o mais evocado nos relatos dos orientandos, com 18 menções (39,1%). Este frame apresenta um EF **Avaliador** e um EF **Fenômeno**, os quais permitem saber, na mesma ordem, quem avalia e quem ou o que é avaliado. Essa cena é entendida como “Um **Avaliador** analisa um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** de acordo com alguma **Característica** do **Fenômeno**. Tal **Valor** é um fator para determinar a aceitabilidade do **Fenômeno**”. Essa conceituação segue a apresentada no Quadro 3.

Vale destacar que o número significativo de ocorrências desse frame justifica-se pela questão proposta no instrumento, uma vez que os alunos relembram suas vivências, ao mesmo tempo em que as avaliam.

O frame **Avaliação**, em todas as suas ocorrências, relacionou-se à semântica positiva. As ULs e UCs como “fantástico”, “excelente”, “primordial” e “fundamental” demonstraram as avaliações do EF **Fenômeno** sobre a orientação que receberam de seu orientador, a metodologia utilizada pelo orientador, o trabalho realizado, os resultados obtidos e o orientador:



- 20 – 2: o método utilizado (Taxonomia de Blom) é fantástico .
- 21 – 3: A orientação que recebi do Professor Orientador foi excelente!
- 22 – 1: Muito de êxito que eu alcancei está ligado a fundamental orientação que recebi de meu orientador
- 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, emergiram dois novos EFs: Explicação e Resultado. O primeiro explica o motivo da avaliação; já o segundo, o resultado que se obtém por meio dessa avaliação. Ambos os Elementos de Frame, porém, remetem à semântica positiva:

- 26 – 1: Muito do êxito que eu alcancei está ligado a fundamental orientação que recebi de meu orientador Professor.
- 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

Com 11 ULs (23,9%), o frame **Dificuldade** foi o segundo evocado pelos orientandos e pode ser definido por um **Experienciador** que tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma **Atividade**. A facilidade ou a dificuldade inerente à **Atividade** parece associar-se a um participante proeminente. No entanto, considera-se que essa impressão exista em função da sintaxe e da pragmática das construções, e não se empregam EFs especiais para tais participantes. O **Grau** de facilidade ou dificuldade é especificado como um conjunto de **Circunstâncias**. O **Parâmetro** indicando como a **Atividade** é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado. É o que se notou na descrição constante no Quadro1.

Todas as ocorrências desse frame são positivas. Isso significa que os discentes não tiveram dificuldade em determinada atividade. As ULs como “facilidade”, “sem dificuldade” e “facilitou” demonstraram 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.

Depreende-se uma alteração na perspectiva desse frame. Na primeira etapa, os orientandos relataram apenas terem dificuldade e, na segunda, manifestaram o oposto, a facilidade na realização da tarefa. Sendo assim, é possível afirmar que a orientação teve sucesso, visto que facilitou para os orientandos o entendimento de tudo o que antes eles tinham dificuldade.

O frame Ensino_Educação

O frame **Ensino_Educação** foi o terceiro a apresentar maior frequência, com dez ULs encontradas (21,7%). “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”, de acordo com a definição presente na *FrameNet*, https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching).

As ocorrências referentes a esse frame configuram uma semântica positiva. Os orientandos relatam o que o orientador ensinou a eles, as habilidades que adquiriram, os objetivos alcançados e os resultados obtidos através dos ensinamentos do orientador:

34 – 2: Com a orientação do tutor pude construir um trabalho autoral e muito bem escrito que foi fácil a apresentação, acabei recebendo elogios pela construção do TCC 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 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 Bloom além de ensinar a utilização correta da ABNT.

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



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

O frame Compreensão

O quarto frame em exame é o frame **Compreensão**, que possui quatro ULs, respondendo por 8,7% dos relatos. Conforme pontuado no Quadro 4, um **Conhecedor** possui um conhecimento sobre trabalhos, importância ou significado de uma ideia ou objeto, chamado **Fenômeno**, e é possível fazer previsões sobre comportamento ou ocorrência desse **Fenômeno**.

Esse frame teve apenas quatro ocorrências, mas todas relacionadas à semântica positiva. Logo, os graduandos contaram os conhecimentos adquiridos. Cabe destacar que, nessas menções, os *slots* do EF **Fenômeno** foram preenchidos pelas normas da ABNT e pelo tema abordado em seus TCCs:

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

O último frame evocado, com três ULs (6,5%), foi **Gratidão**. Este 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 registrados desse frame, o EF **Beneficiado** refere-se aos orientandos. Os discentes afirmaram que eram gratos pelo orientador e pela orientação que receberam dele, assim como por terem alcançado o título de graduado. Unidades lexicais como “grato”, “agradeço” e “gratidão” mostraram 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 muito 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 ilustra uma mudança por parte dos acadêmicos, bem como novos aprendizados e novas posturas.

Os discentes, que antes não sinalizavam qualquer aspecto relativo ao processo de ensino e aprendizagem, além de mencionarem, aprofundaram-no em seus relatos, contando sobre seus aprendizados, suas habilidades que adquiriram e como são gratos por tais habilidades e aprendizados. É o que se confirma pela presença dos frames **Ensino, Educação e Gratidão.**

Sob essa ótica, passa-se às considerações do presente estudo.



5. CONSIDERAÇÕES

A intenção da presente pesquisa era fornecer subsídios para uma reflexão sobre o plágio acadêmico, a construção do Trabalho de Final de Curso dos discentes e os laços afetivos entre orientador e orientando. Buscou-se na etnografia do plágio clarear aos discentes que, ao não exercerem as sinapses da criação autoral, além de ameaçarem o conhecimento difundido pela comunidade científica – tão caro ao desenvolvimento da sociedade –, transgridem e violam mais ainda a si mesmos. Isso porque, de todos os atores arrolados no processo da tessitura do produto final requerido na conclusão da formação acadêmica, é o estudante quem será responsabilizado pelo plágio. Ademais, ele terá perdido a oportunidade de exercer seu protagonismo utilizando, de forma produtiva, seu tempo em prol do sucesso acadêmico. Afinal, é para isso que se ingressa 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 – demonstra resultados relevantes na produção das pesquisas de final de curso. Destaca-se, ainda, que tais instrumentos podem ser reaplicados por quaisquer profissionais da educação que atuem como orientadores, respeitando e adaptando a realidade e a individualidade do orientando, do orientador e da IES.

Conclui-se também que o plágio, quando constatado, causa a perda da credibilidade da IES em que foi efetivado. Sendo assim, é notório como a instauração do plágio no âmbito acadêmico é caótico, e é por esse motivo que as universidades devem estruturar ações pedagógicas 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 de livros, uma vez que esse hábito possibilita que o autor, assim como o orientador aprimorem sua capacidade de reflexão, entendimento e, sobretudo, o desenvolvimento do repertório para construírem uma pesquisa qualitativa.

Os resultados dos TFCs dos pesquisados, nos quais este autor atuou como professor-pesquisador, e suas narrativas deixaram clara a eficácia de todo o processo de interação, ratificado pelas análises diagnósticas e avaliativas dos relatos dos graduandos e pelos frames evocados antes e após o processo de interação.



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. et al. *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.
- BAUMAN, Z. *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.
- BAUMAN, Z. *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. 3 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: EDUFRRN; 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. *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.

E-MEC. *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. *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.

FILLMORE, C. J. *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. Nº 25 jul/dez de 2009 - Linguística Cognitiva - Instituto de Letras – UFRGS.

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. *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.

GOOGLE.MAPS. *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.

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

KROKOSZ, M. *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/UFGM, 2006.

MONTENEGRO, M. R.; ALVES, V. A. F. Critérios de autoria e co-autoria em trabalhos científicos. *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. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr., 2008.

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

SPINK, P. K. Ética na pesquisa científica. *GVexecutivo*, 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. *Rev SOCERJ*, 2007. Disponível em: http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_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.



AUTOR

Raphael Andrade

Raphael Andrade é professor e pesquisador acadêmico. É mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialista em Ensino e Aprendizagem, com foco em interdisciplinaridade, pela mesma instituição. Graduou-se em Geografia no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNFSJ), em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT). É professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) desde 2012, assim como atuou no Ensino Superior Semipresencial no Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). É avaliador de artigos científicos de diversos periódicos Qualis e temáticas diferenciadas pelo Programa Educação da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil), pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e pela *Researcher Academy*. Membro fundador e organizador do Congresso On-line Internacional de Educação (CONIED), bem como integra o projeto institucional Escola de Pesquisadores da Universidade Estadual da Bahia (UESB), cujo objetivo é sanar e explicar os processos metodológicos para a elaboração de pesquisas acadêmicas. Compõe o quadro de mediadores de banca avaliadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia e atua como professor orientador de TCC na UNIRIO/CEDERJ. Integra o Comitê Científico e Avaliador da revista *Cor LGBTQIA+* (ISSN:2764-0426). Possui interesses em pesquisas relacionadas às áreas de Prevenção do Plágio Acadêmico (Ética/Integridade em Estudos/Produções Acadêmicas), Educação, Ensino, Aprendizagem e Estudos Interdisciplinares. Nesse sentido, dedica-se às temáticas de formação de professores, práticas pedagógicas, educação ambiental e gênero e sexualidade no âmbito socioeducacional, pela perspectiva dos estudos *queer*.



AUTOR

- Membro da Comunidade Científica Reconecta Academy (Instituição de Ensino/Pesquisa/Extensão)

- Reconecta Academy

Descrição: Comunidade de acadêmicos constituída por mestres e doutores que visa proporcionar aos seus membros o desenvolvimento profissional e pessoal constante e oportunizará atuação na pesquisa e na produção científica para manter-se atualizado e conectado ao universo acadêmico, independentemente de vinculação corrente à Instituição de Ensino Superior. A partir da comunidade, espera-se democratizar o acesso à produção científica por meio do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que possibilitem integrar pesquisadores e educadores brasileiros em diversas partes do Brasil e do mundo. Em especial, a iniciativa busca possibilitar que jovens-pesquisadores, recém egressos da pós-graduação, e que ainda não estão atuando em pesquisa, ensino e extensão nas Instituição de Ensino Superior, mantenham sua atividade de pesquisa, produção acadêmica (bibliográfica e técnica), evitando a fuga desses profissionais da área. São pilares do Reconecta Academy: 1) Formação continuada: a comunidade reúne-se mensalmente, de forma remota e síncrona, para participação em workshops voltados aos desenvolvimento pessoal e profissional: sobre escrita, redação acadêmica; empreendedorismo; softskills dentre outros temas; 2) Diversificação da produção técnico-acadêmica: os membros ativos da comunidade são convidados para integrar comissões científicas de eventos da Reconecta, como pareceristas e/ou proferindo palestras, minicursos e oficinas, recebendo os devidos certificados, para manter o lattes atualizado e diversificado; 3) Networking e produção acadêmica: Os membros da comunidade integram linhas de pesquisas, participando de grupos de estudos, liderando propostas de preparo e submissão de artigos e coletâneas.



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



@epublicar



facebook.com.br/epublicar

DEU PLÁGIO



E AGORA ?



UM GUIA DINÂMICO PARA
ELABORAÇÃO DE
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO

2023



Raphael Andrade



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)



facebook.com.br/epublicar

DEU PLÁGIO



E AGORA ?



UM GUIA DINÂMICO PARA
ELABORAÇÃO DE
TRABALHOS DE FINAL DE CURSO

2023



Raphael Andrade