

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ZÉLIA MARIA DE LIMA PINHEIRO

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AUTORIA
EM UM CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

São Leopoldo

2016

ZÉLIA MARIA DE LIMA PINHEIRO

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AUTORIA
EM UM CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P654p Pinheiro, Zélia Maria de Lima
O processo de formação da autoria em um curso de
ciências exatas / Zélia Maria de Lima Pinheiro ; orientador
Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
81 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2016.

1. Redação técnica. 2. Pesquisa. 3. Autoria. I. Reblin, Iuri
Andréas. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ZÉLIA MARIA DE LIMA PINHEIRO

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AUTORIA
EM UM CURSO DE CIÊNCIAS EXATAS

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 04 de janeiro de 2016.

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Gisela Isolde Waecher Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter-me concedido forças para realização desta empreitada.

A meu esposo, Sebastião Pinheiro; a meu filho, Renato; e a minhas filhas, Marina e Isabel, pela compreensão e apoio incondicionais em todos os momentos.

Aos meus pais, José Ferreira e Maria Gomes, meus eternos incentivadores.

Às minhas irmãs, Ana, Zânia, Vânia e Paula, que dividiram entre si as atenções e cuidados com nossos genitores, enquanto eu me ocupava com a pesquisa.

Aos amigos e às amigas colegas da UAB e do IFCE por todo apoio concedido.

Ao diretor-geral do IFCE, *campus* de Juazeiro do Norte, Professor Antonio Adhemar de Souza, pela irrestrita disponibilização de acesso aos documentos necessários ao estudo.

Aos/às colegas de curso pelo companheirismo e incentivo constante, de forma especial, à colega e grande amiga Laênia Chagas, companheira de viagem e confidente nos momentos de angústia vivenciados durante o mestrado.

Ao meu professor orientador, Dr. Iuri Andréas Reblin, pelas indicações precisas, pela disponibilidade constante, pelo apoio e segurança repassados durante a execução da pesquisa.

Por fim, a toda equipe da EST: gestores/as, docentes e profissionais administrativos/as pela atenção e acolhimento dispensados.

RESUMO

O presente estudo trata-se de pesquisa realizada nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de licenciatura em matemática, na modalidade a distância, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no intuito de investigar o processo de construção da identidade e de constituição da autoria por meio de um olhar aos trabalhos de conclusão do curso. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, serão trabalhados autores/as voltados/as às áreas de educação, língua portuguesa e educação a distância (EAD). Dentre esses/as: Freire, Bakhtin, Larrosa, Foucault, Kleiman, Val, Koch e Valente. A pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos, sendo que os dois primeiros trarão uma abordagem teórica acerca da formação da autonomia do sujeito e construção de sua identidade, a partir das habilidades de ler e escrever, e a respeito do exercício da escrita. No terceiro capítulo, serão apresentados e discutidos os dados identificados na análise. Para levantamento das informações, foi empregada uma pesquisa documental qualitativa de natureza explicativa, sendo analisados documentos referentes ao curso e ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (CCTCC), tais como projeto político pedagógico do curso (PPC), plano de unidade didática do componente curricular (PUD), regulamentação do TCC, relatórios de matrículas e de resultados dos/as estudantes, além dos TCC produzidos no curso. Para verificação de alguns aspectos, examinou-se a totalidade de TCC disponível, para outros, foi utilizada uma amostra de 15% (quinze por cento) desse total, equivalente a 25 (vinte e cinco) trabalhos. Na análise dos dados, constatou-se, a partir dos relatórios disponibilizados, um percentual satisfatório de aprovações por parte dos/as discentes matriculados/as no CCTCC - acima de 90% (noventa por cento). No exame efetivado em todos os TCC, verificou-se que os objetos pesquisados são pertinentes à área de formação do curso. Demonstrando, no entanto, haver preferência por uma temática específica, havendo ainda registros de similaridade entre temas. Foi possível observar ainda uma baixa incidência de referência a obras publicadas por profissionais da instituição, assim como a inexistência de alusão aos demais TCC já produzidos no curso. A investigação empreendida a partir da amostra selecionada evidenciou a manifestação de posicionamento crítico e de aprofundamento das ideias por parte dos/as pesquisadores/as. Mostrando também um índice considerado baixo de citações por meio de *apud*. Entretanto, ficou evidenciada a prática de plágio em parte significativa dos trabalhos. Constatou-se, ao final, que os objetivos da pesquisa foram atingidos, sendo enfatizados alguns aspectos considerados relevantes: a constatação de que o TCC não está constituindo-se em fator importante na eventual retenção ou abandono no curso; a necessidade de viabilizar-se um sistema de acesso dos/as estudantes aos TCC elaborados no curso; a necessidade de investir-se em estratégias eficientes para desestimular a prática de plágio e a premissa no emprego de meios eficazes para melhorar a divulgação da ciência produzida na instituição.

Palavras-chave: Autoria. Leitura. Escrita. TCC.

ABSTRACT

This study is a research carried out with Course Conclusion Papers (TCC) of the mathematics teaching program in the distance modality of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) [Open University of Brazil] in partnership with the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) [Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará], with the goal of investigating the process of constructing identity and constituting authorship through looking at course conclusion papers. To theoretically give foundation to the research, authors in the areas of education, Portuguese language and distance education will be used. Among these are: Freire, Bakhtin, Larrosa, Foucault, Kleiman, Val, Koch and Valente. The research is structured in three chapters with the first two presenting a theoretical approach about the formation of the autonomy of the subject and the construction of the person's identity based on the skills of reading and writing, and in regard to the exercise of writing. In the third chapter the data identified in the analysis will be presented and discussed. To make the survey of the information a qualitative documental research of explanatory nature was used where documents referring to the course and to the curricular component of Course Conclusion Paper (CCTCC) were analyzed, such as the political pedagogical project of the program (PPC), the plan of the didactic unit of the curricular component (PUD), the regulamentation of the TCC, reports of enrollments and the results of the students, besides the TCCs produced in the program. To verify some aspects the whole of the TCCs available was examined, for others, a sample of 15% (fifteen percent) of this total was used, equivalent to 25 (twenty five) papers. In the data analysis a satisfactory percentage of approvals of the enrolled students in the CCTCC – above 90% (ninety percent) was observed, based on the reports made available,. The examination carried out on all the TCCs showed that the objects researched were pertinent to the area of formation of the program. However, a preference for a specific theme was demonstrated with registers of similarity between the themes. Also observed was a low incidence of referencing of works published by professionals of the institution, as well as the inexistence of allusion to other TCCS already produced in the program. The investigation carried out based on the selected sample made evident the manifestation of a critical positioning and of a deepening of the ideas on the part of the researchers. It also showed an index considered low of citations through *apud*. However, the practice of plagiarism in a significant part of the works also showed up. In the end one can affirm that the goals of the research were reached with emphasis on some aspects considered relevant: the observation that the TCC is not constituting itself as an important factor in the eventual remaining or abandoning the program; the need to make viable a system where students can access the TCCs elaborated in the program; the need to invest in efficient strategies to discourage the practice of plagiarism and the preeminence in the use of efficient means to improve the divulgement of the science produced in the institution.

Keywords: Authorship. Reading. Writing. TCC.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de TCC aprovados por polo em cada semestre letivo	63
Gráfico 2 – Resultados dos/as estudantes no CCTCC no primeiro ingresso	64
Gráfico 3 – Discentes não aprovados na primeira matrícula em CCTCC.....	65
Gráfico 4 – Resultado no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso em outros ingressos na disciplina (rematrículas).....	65
Gráfico 5 – Resultado geral no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso.....	66
Gráfico 6 – Profissionais do IFCE citados/as nos TCC.....	67
Gráfico 7 – Temas pesquisados pelos/as estudantes nos TCC.....	70
Gráfico 8 – Média de citações por intermédio de <i>apud</i> na amostra analisada.	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O DESAFIO DE CONSTITUIR-SE UM/A AUTOR/A.....	19
1.1 A construção da identidade a partir da compreensão leitora e habilidade da escrita	19
1.2. Como flui a autonomia no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação a Distância (EAD).....	31
2 O EXERCÍCIO DA ESCRITA	39
2.1 Breves reflexões acerca da escrita	39
2.2 Limites entre Intertextualidade e plágio	45
2.3 Escrita acadêmica: a elaboração do TCC.....	52
3 A CONTRIBUIÇÃO DO TCC NA FORMAÇÃO DA AUTORIA DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UAB/IFCE.....	57
3.1 Licenciatura em Matemática ofertada pela UAB/IFCE: breve contextualização.....	57
3.2 TCC: aporte efetivo na formação da autoria do/a licenciando/a em matemática da UAB/IFCE ou mero requisito para conclusão do curso?	59
CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

Os cursos de ensino superior, em geral, pressupõem dentre suas metas a construção da identidade e a constituição da autoria de seus/as acadêmicos/as. No entanto, é possível observar que nem sempre isso ocorre. As dificuldades apresentadas por estudantes da educação básica e também dos cursos superiores na aquisição das habilidades de leitura e escrita parecem interferir fortemente nesse processo, por vezes, inviabilizando-o.

O entrave do analfabetismo funcional - quando o sujeito consegue ler, mas não é capaz de compreender o que leu e, menos ainda, de posicionar-se quanto ao conteúdo lido – tem causado grande preocupação, principalmente a professores/as de língua portuguesa e a especialistas em educação. Sendo, por isso, motivo de diversas pesquisas e debates – especialmente com relação ao ensino básico - em busca de estratégias eficientes para solução do problema, sem, no entanto, ao que parece, ter-se chegado ainda a um resultado satisfatório.

Diante dessa situação, compreende-se ser oportuno que os cursos de graduação, por sua vez, voltem um olhar para o fenômeno no intuito de entender como ele ocorre em seu interior, podendo, assim, vislumbrar meios para enfrentá-lo. Acredita-se que uma avaliação do desempenho dos/as discentes no trabalho de conclusão de curso, requisito obrigatório na maioria dos cursos de graduação, pode constituir-se em adequado elemento para elucidação do fato.

No curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), do qual a autora deste estudo é integrante, as queixas quanto aos obstáculos enfrentados pelos/as licenciandos/as em seu desenvolvimento autoral são frequentes. Presume-se que por tratar-se de um curso na área das ciências exatas, e que tem como público-alvo professores/as de matemática da educação básica da rede pública – atuantes no magistério dessa ciência, mas sem a devida formação superior -, onde, pelo menos grande parte destes/as, não está habituada à prática da leitura e da escrita de forma mais intensa, essas dificuldades tendem a ser mais acentuadas.

O razoável conhecimento da rotina do curso, mais especificamente do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso (CCTCC)¹, e o acompanhamento contínuo das reclamações de professores e estudantes ligados/as a esse, constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento do presente estudo. Essas observações levam a supor-se que os temas pesquisados pelos/as graduandos/as nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) versam em torno de objetos muito semelhantes, aparentando existir uma preferência por determinados assuntos. Infere-se também que as produções acadêmicas dos/as professores e estudantes do curso não são adequadamente utilizadas na elaboração de novos trabalhos, deixando de ocorrer, assim, um diálogo entre os conhecimentos produzidos na instituição. Suspeita-se ainda que, apesar do zelo demonstrado pelos/as orientadores/as, persistam ocorrências de plágio a partir de materiais disponíveis na internet.

Pretende-se, então, investigar o processo de construção da identidade e de constituição da autoria por meio de um olhar aos trabalhos de conclusão do curso supramencionado no intuito de verificar se os objetivos propostos para o TCC, conforme estabelecido em sua regulamentação, estão sendo atingidos; ou seja, se é possível perceber a partir dessa produção acadêmica o desenvolvimento do processo de formação da autoria dos/as licenciandos/as em um curso de ciências exatas.

A pesquisa está estruturada em três capítulos:

1) O primeiro capítulo traz uma abordagem sobre a construção da identidade a partir da compreensão leitora e habilidade da escrita, buscando-se identificar como flui a autonomia no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação a Distância (EAD). Assim autores como Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Jorge Larossa, Angela Kleiman e José Armando Valente serão trazidos ao texto, embasando a discussão suscitada;

2) No segundo capítulo, a discussão versará a respeito do exercício da escrita, apresentando-se breves reflexões acerca desta, discutindo-se a respeito dos limites existentes entre intertextualidade e plágio, adentrando-se para a escrita

¹ No intuito de garantir a clareza do texto optou-se por definir nesta pesquisa as siglas CCTCC para o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso, mantendo-se TCC para a produção decorrente deste.

acadêmica voltada especificamente para a elaboração do TCC. As ideias de Ingedore G. V. Koch, Mary Kato, Maria da Costa Val, Roland Barthes, Débora Diniz, entre outros/as serão utilizadas para fundamentar a abordagem;

3. No terceiro capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados levantados na pesquisa documental empreendida, procurando-se responder aos questionamentos propostos neste estudo. Para melhor visualização dos dados, serão utilizados gráficos demonstrativos no intuito de oferecer maior clareza e objetividade ao texto.

Para chegar-se às informações necessárias à pesquisa, será empregada uma pesquisa aplicada qualitativa, com fins explicativos, que, conforme Antonio Carlos Gil, tem como fim principal “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.”² Assim serão examinados documentos relativos ao curso e ao componente curricular, tais como projeto político pedagógico (PPC), plano de unidade didática (PUD), regulamentação do trabalho de conclusão de curso e relatórios emitidos pela Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) do *campus* de Juazeiro do Norte. Com base nesses relatórios, será empreendido um levantamento do quantitativo de estudantes matriculados/as no CCTCC e de aprovações, reprovações e abandono nesse, desde o primeiro semestre em que esse item do currículo foi ofertado (2012.1) até o último semestre concluso (2015.1), procurando-se, assim, identificar influência do TCC em eventual taxa de retenção e abandono no curso. Para a identificação de eventuais incidências de plágio, será utilizado um serviço virtual de detecção de plágio³, analisando-se as versões dos TCC gravadas em mídia.

Em busca de identificar se os assuntos abordados nos TCC apresentam pertinência à área de formação do curso e se há indícios de repetição nos temas abordados nos diferentes polos e períodos; bem como para identificar o índice de referências a obras de autores/as do IFCE, especialmente daqueles/as ligados/as ao curso de matemática, e aos TCC de estudantes da licenciatura em matemática a distância e/ou do curso presencial ministrado no IFCE - *campus* de Juazeiro do Norte, será examinada a totalidade de TCC disponível.

² GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 28.

³ PLAGIUM: detector de plágio. Disponível em: <<http://www.plagium.com/pt/detectordeplagio>>. Último acesso em: 21 out. 2015.

Por fim, no sentido de diagnosticar indícios de plágio acadêmico a partir de materiais publicados na internet, bem como indicativos de posicionamento crítico e aprofundamento de ideias por parte dos/as estudantes nos TCC, será avaliada uma amostra significativa dos TCC, equivalente a aproximadamente 15% (quinze por cento) do total disponível, sendo a seleção efetivada proporcionalmente por período, procurando-se contemplar trabalhos de diferentes polos.

Espera-se com esta pesquisa acrescentar elementos de discussão na seara da educação do país, especialmente na área voltada à linguagem, contribuindo, assim, para a incessante busca por estratégias de ação eficientes ao completo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos/as brasileiros/as, e, em decorrência, para a formação da autoria e constituição da autonomia desses/as cidadãos/ãs.

O presente trabalho situa-se numa área transversal da teologia que envolve a discussão em torno do processo de formação do autor, mediado pelo reconhecimento dos processos relacionados à construção da identidade e pelo exercício da escrita. O processo de construção de autoria é atinente à constituição humana como um todo e, desse modo, objeto caro de abordagem teológica e de preocupação do profissional de teologia. A teologia é uma área que se preocupa com o texto, com o dito no texto e o “dizer-se”, nos mais distintos âmbitos. Nessa direção, é um trabalho que evoca um diferencial para o profissional que atua na área da teologia em especial e nas áreas das ciências em geral. Afinal de contas, o objetivo último de todo e qualquer processo de produção de conhecimento é sua correta transcrição e sua socialização, e é sobre isso que, em última instância, este trabalho se debruça.

Tenha uma boa leitura!

1 O DESAFIO DE CONSTITUIR-SE UM/A AUTOR/A

*Pergunta sempre a cada ideia: a quem serves?*⁴

Bertolt Brecht

O primeiro capítulo desta pesquisa traz uma discussão acerca da formação da pessoa autônoma e consciente de seus direitos e deveres, cidadã capaz de atuar como agente transformadora do espaço social que ocupa, a partir das habilidades de leitura e escrita. O capítulo enfatiza, especificamente, as habilidades de interpretação/compreensão e de produção de textos desenvolvidas na academia.

1.1 A construção da identidade a partir da compreensão leitora e habilidade da escrita

Ao tratar-se da produção de conhecimento, procurando-se definir como surgem as ideias novas, e, nesse caminho, refletindo-se sobre a formação da identidade do autor, muitas questões vêm à mente. Questões estas para as quais não se encontram respostas prontas. No entanto, uma afirmação pode ser feita: para se criar um conhecimento novo é preciso sempre partir de algum ponto, de algo que já foi escrito ou dito e encontra-se apto a ser transformado, inovado, acrescentado. Confirmam-se assim as palavras de Michel Foucault, quando afirma que um livro está sempre atrelado a “um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma só rede.”⁵

Dessa forma, entende-se que para se produzir um conhecimento próprio, constituindo-se assim em autor, quanto maior for a aprendizagem previamente adquirida, mais facilmente o processo de criação ocorrerá. Ou seja, quanto maior for seu leque de conhecimentos – literário, científico, cultural, econômico, religioso, político –, mais capacidade o sujeito terá para inovar e acrescentar conhecimento ao já existente. Compreende-se, então, que para escrever quanto maior for o investimento em leitura, ampliando-se o conhecimento enciclopédico, melhor será o resultado obtido.

⁴ BRECHT, Bertolt. *Elogio do revolucionário*. In: Poemas. Disponível em: <<http://www.biografia.inf.br/bertold-brecht-dramaturgo.html>>. Acesso em 29 ago. 2015.

⁵ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 26.

Conforme Alberto Manguel, a leitura não acontece apenas nos livros, nos papéis escritos; lê-se também nas imagens, nas situações; sendo possível, portanto, realizar-se variadas espécies de leitura⁶: a leitura de uma obra de arte, a namorada que lê a paixão e a poesia nos olhos do amado, o/a agricultor/a que identifica o prenúncio de chuva ou seca lendo os elementos da natureza, o/a botânico/a que lê a idade de uma árvore consultando o seu caule, o/a historiador/a que conhece o passado de um povo a partir da leitura realizada nas ruínas existentes na localidade, entre tantas outras. Esta pesquisa, porém, se limitará à forma mais convencional de leitura, aquela dos textos escritos.

Com base no dialogismo proposto por Mikhail Bakhtin, entende-se a leitura como um processo discursivo, em que ocorre um diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto e também pelo contexto sociocultural do/a leitor/a.⁷ Ao compreender o conteúdo lido, a partir de seus interesses, sua história e seu contexto de leitura, o leitor assume uma posição ativa frente ao texto. Bakhtin ressalta que “toda compreensão é prenhe de resposta.”⁸ Essas respostas que são suscitadas podem ser variadas, exprimindo concordância, negação, complementação, indagação etc. Schirley Hartmann e Sebastião Santarosa também falam da leitura como processo, haja vista que, para sua ocorrência, diversos elementos relacionam-se em um movimento constante. Dentre esses elementos figuram o texto e, conseqüentemente, seu autor, a situação de leitura, bem como o leitor com seus objetivos, seus conhecimentos anteriores, enfim, com as relações que firmará com o texto.⁹ No mesmo sentido, Manguel enfatiza que “na verdade um texto pode ser lido somente porque é inacabado, deixando assim espaço para o trabalho do leitor”.¹⁰ Atesta-se, conseqüentemente, o protagonismo do/a leitor/a.

No cotidiano e até mesmo nos escritos de alguns especialistas na área de linguagem, é muito comum utilizar-se os termos interpretação e compreensão indistintamente, como se fossem sinônimos. Eni P. Orlandi, no entanto, define as terminologias inteligibilidade, interpretação e compreensão, enfatizando a principal característica de cada uma. Segundo ela, a inteligibilidade refere-se ao

⁶ MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 97. Disponível em: <<http://copyright.me/Acervo/livros/MANGUEL,%20Alberto%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20da%20leitura.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

⁷ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

⁸ BAKHTIN, 1997, p. 290.

⁹ HARTMANN, Schirley Horacio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. *Práticas de leitura para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 13.

¹⁰ MANGUEL, 1997, p. 56.

reconhecimento do código, ou seja, à decodificação pura e simples; a interpretação depende de outras partes do texto, assim como do contexto imediato, já existindo, porém, condicionamento a um determinado sentido; quanto à compreensão, esta é mais ampla, pois quem compreende um texto além de decodificar e interpretar é capaz de questionar o sentido proposto nesse e repensar outros sentidos possíveis.¹¹ Em concordância com a autora, entende-se que a palavra **compreensão** de fato contempla melhor a ideia de entendimento e diálogo estabelecido entre os componentes do processo de leitura, explicando-se assim a preferência pelo termo nesta pesquisa.

Confirma-se, então, que decodificar os códigos linguísticos – componentes do texto – e associá-los, constitui-se apenas em uma parte do processo; que somente o ato de ler, como também de escrever, não traz autonomia ao ser. Conforme Freire, a leitura das palavras não deve ocorrer dissociada da leitura do mundo, mais que isso, esta antecede àquela.¹² Faz-se necessário, então, que essa decodificação seja precedida pela leitura do contexto em que o/a leitor/a está inserido e, principalmente, pela habilidade em escrever e reescrever esse contexto de forma crítica e consciente. Na linha de Paulo Freire, Moacir Gadotti especifica:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.¹³

Com estas palavras o autor conceitua um leitor proficiente, que coincide com um sujeito autônomo. Percebe-se assim que o domínio da linguagem, corroborado pela prática da leitura, é determinante para a aquisição dessas habilidades, portanto, para a construção desse sujeito. Isso ocorre na medida em que a leitura o conscientiza e, tão ou mais importante, o instrumentaliza na luta pela conquista de uma maior participação social, cultural, política e também econômica na sociedade em que vive. Magda Soares, na obra *Alfabetização e Letramento*, argumenta que

¹¹ ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 24.

¹² FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 29.

¹³ GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES. Carlos Aberto *et al. Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: ED,L, 2008. p. 94.

saber ler e escrever não é fator determinante para o exercício da cidadania. Concorda, porém, que essas habilidades são inerentes ao exercício desta ao afirmar que “a alfabetização é instrumento na luta pela conquista da cidadania.”¹⁴ Em outras palavras, o sujeito não precisa ser letrado para ser cidadão/ã, mas como cidadão/ã tem direito ao letramento e esse letramento o/a leva à conquista da cidadania. Comprova-se, então, a completa relação de interdependência entre os dois.

Ao falar da experiência de leitura, Jorge Larrosa afirma que o sentido não está naquilo que é dito no texto, mas exatamente no não dito, ou seja, no que é apenas indicado pelo texto e captado pelo leitor. Assim, nessa relação entre o presente e o ausente, esse ausente é mais significativo do que aquilo que ali está, pois ele instiga o/a leitor/a a procurar, a complementar, a ir além do que está escrito.¹⁵ Segundo Larrosa, apenas o “combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro.”¹⁶ A leitura sempre traz algo inesperado, que compromete aquele/a que lê e o/a motiva a questionar-se e a dar mais um passo em direção a si mesmo/a. Segundo ele “é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência”, sendo que o fundamental na leitura é a indagação dirigida ao/a leitor/a e o seu compromisso deste/a em procurar respostas.¹⁷ J. V. Vilson Leffa também salienta que o verdadeiro significado do texto está nos acontecimentos desencadeados por esse na mente do/a leitor/a.¹⁸ Dessa forma, constata-se que a leitura tem sempre um efeito transformador na vida daquele/a que lê. Acredita-se ainda que a transformação mencionada vai além do sujeito, pois ao encontrar-se, exercitando a capacidade de autoconhecimento, o ser humano tende a desenvolver maior espírito de tolerância, de respeito às diversidades e ao meio ambiente, dentre outros sentimentos capazes de impulsionar o indivíduo à prática de ações que favorecem a interação com os demais seres e com a natureza, estendendo essa transformação intrínseca para seu espaço social.

Freire lembra que o ser humano é um ser inacabado, precisa, pois, ter consciência disso e manter-se em constante processo de transformação e

¹⁴ SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*, 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 57.

¹⁵ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 40.

¹⁶ LARROSA, 1999, p. 40.

¹⁷ LARROSA, 1999, p. 101.

¹⁸ LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. p. 14. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

aperfeiçoamento.¹⁹ Há sempre muito por descobrir e por aprender, pois cada nova descoberta traz à lume a indicação de um horizonte por ser desbravado e transformado. Na opinião de Larrosa, “É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.”²⁰ Sendo assim, é possível afirmar que a construção da identidade do sujeito ocorre na medida em que ele se apropria dos conhecimentos existentes no mundo que o rodeia, a partir das experiências constantes que vai acumulando ao longo do tempo, incluídas as experiências de leitura e escrita, e adquire capacidade para participar, questionar e atuar para modificação dessa realidade quando necessário, iniciando pela compreensão de si enquanto criatura humana, integrante de uma comunidade. Também Larrosa fala sobre a consolidação da identidade do ser a partir da observação de si próprio, quando o sujeito pode assim expressar-se como indivíduo ativo e participante, com um “olhar que já não se deixa enganar nem seduzir”²¹, sendo capaz de discernir a que ou a quem determinado discurso encontra-se a serviço. Assinala-se, logo, que a linguagem não é neutra, tampouco inocente, levando-se em conta que ela está sempre atrelada a uma intencionalidade. Em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin anuncia:

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema.²²

Explica-se com essas palavras de Bakhtin o empoderamento proporcionado ao sujeito pelo domínio da língua, definindo quem atribui o significado das coisas, remetendo-se às palavras de Freire, quem “nomeia o mundo.”²³ Explicam-se também os motivos pelos quais o formato padrão da língua, aquele usado na academia e na grande mídia, o modelo ensinado tradicionalmente na escola como a única forma correta de falar e escrever, seja justamente o formato utilizado pelas classes dominantes, aquelas com poder aquisitivo maior e, como consequência de tudo isso, detentoras do poder de decisão na sociedade. Suscita-se, então, um

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004. p. 72.

²⁰ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 29-30.

²¹ LARROSA, 1994, p. 41.

²² BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed., São Paulo: HUCITEC, 2006. p.15.

²³ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 39.

questionamento: a língua está sendo ensinada ou está sendo imposto o mundo de quem a ensina?

Também nesse sentido, Larrosa alerta que é preciso impedir que o discurso petrifique-se e petrifique assim o sujeito, sendo, pois, imprescindível manter a fluidez necessária para mudança. Segundo ele, apenas dessa forma é possível conseguir alguns espaços de liberdade da “captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrever-nos de uma forma fixa, com um padrão estável”²⁴, escapando assim, mesmo que de forma provisória, “aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas”²⁵, cabendo sempre o questionamento. Não é o caso de tornar-se cético/a, mas de manter-se em uma posição ativa, atenta e indagadora. Pode-se citar ainda o posicionamento de Ângela Kleiman, quando diz que “tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escrito por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar.”²⁶ Confirma-se, então, que não existe discurso desprovido de intenções, restando à pessoa identificar essas finalidades, para onde elas direcionam e se estão, realmente, de acordo com seus legítimos interesses, capacitando-se assim para assumir posicionamentos e tomar decisões mais seguras e eficazes.

Segundo Kleiman, “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”²⁷, por isso, dependendo do contexto em que se procede a leitura, a compreensão de um texto pode vir a ter significações diversas até para um mesmo leitor, tendo em vista que dependerá das indagações e inferências que este fizer a partir de seus objetivos e conhecimentos prévios²⁸ no momento em que realiza a leitura. Em outras palavras, as estratégias de leitura são subjetivas, cada leitor/a utiliza os critérios que se adequam melhor ao seu contexto sociocultural e que mais atendem aos seus desejos individuais. Comprova-se, pois, o pressuposto de que em cada ato de leitura é estabelecido um diálogo entre autor e leitor a partir do espaço do texto,

²⁴ LARROSA, 1999, p. 40.

²⁵ LARROSA, 1999, p. 40.

²⁶ KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 23.

²⁷ KLEIMAN, 2002, p. 49.

²⁸ Convém ressaltar que para fins deste trabalho consideramos como conhecimento prévio os conhecimentos linguísticos, textuais, assim como o conhecimento de mundo trazido pelo leitor a partir do qual ele consegue fazer as inferências necessárias à compreensão do texto.

viabilizando-se a efetividade da compreensão leitora, pois só a partir da efetiva compreensão torna-se possível a reescrita de um texto, de uma situação, podendo levar à reescrita do próprio *status quo* do sujeito.

Nesse sentido, tem sido fonte de preocupação por parte de professores/as da área de língua portuguesa, conforme aponta Kleiman, a pouca disposição manifestada pelos/as estudantes para a leitura²⁹ e a dificuldade apresentada por estes/as na compreensão leitora dos textos, especialmente no momento de expressar essa compreensão de forma escrita, reelaborando as ideias apresentadas e posicionando-se de forma crítica em relação a elas. Essa dificuldade aparece de forma clara nos resultados obtidos nas avaliações internas e externas realizadas sistematicamente na própria escola, em nível estadual, nacional – como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – e até em avaliações estrangeiras.

Desde o ano 2000, apesar de não fazer parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país participa do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*PISA*)³⁰, aplicado por essa organização, com intuito de mensurar as habilidades dos/as estudantes da educação básica de países diversos nas áreas de leitura, ciências e matemática. A prova acontece trienalmente, abrangendo atualmente 65 (sessenta e cinco) países. Para tanto, são avaliados adolescentes que, no ano da prova, completam 15 anos de idade, época em que, geralmente, estão aproximando-se da conclusão da educação básica. No Brasil, em sua maioria, encontram-se matriculados/as entre as últimas séries do ensino fundamental e as séries iniciais do ensino médio.

Ao lançar-se um breve olhar aos relatórios PISA³¹ no país, detendo-se nas informações relativas à área de leitura, é possível verificar que, a cada edição da prova, o número de participantes vem crescendo aceleradamente, o que agrega maior consistência à análise. Constata-se também que, apesar de vir ocorrendo gradativamente um crescimento na pontuação total, ao atentar-se para as

²⁹ KLEIMAN, 2002, p. 15.

³⁰ PROGRAM For International Student Assessment (*PISA*). Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

ocorrências por níveis – de 1 (um) a 6 (seis) –, estabelecendo-se um cotejamento entre os dados obtidos em 2003 e 2012, quando ambas as avaliações dedicaram 23% das questões à área de leitura, percebe-se que essa evolução ainda não atinge os níveis medianos. Na última avaliação, em 2012, apesar do acréscimo considerável de 7 (sete) pontos na contagem total, essa evolução parece ter-se concentrado nos níveis 1 (um) e 2 (dois) da prova, pois a partir do nível 3 (três) as notas apresentaram queda em relação àquelas obtidas em 2003 e mais uma vez não se registrou ocorrência do nível máximo. Essa rápida análise conduz ao entendimento de que são necessárias e urgentes estratégias mais incisivas no tratamento dado ao ensino da leitura na escola, assim como no estímulo à sua prática pelos demais grupos sociais, entre estes a família.

A partir das discussões expostas, presume-se que a abordagem empreendida ao longo do tempo no ensino da leitura na formação escolar precisa ser repensada. É necessário verificar, dentre outros fatores, se os textos apresentados correspondem de fato aos objetivos dos leitores em formação, pois, segundo Kleiman, quanto mais pessoais forem os objetivos para a leitura, mais eficaz será a compreensão do conteúdo lido.³² Dado que, conforme já apontado neste texto, o sujeito-leitor não lê por ler, ele lê para encontrar respostas às suas inquietações mais íntimas e diversas, como informar-se, divertir-se e também para cumprir uma tarefa escolar ou profissional. Com base nessa afirmação, entende-se que no momento em que o trabalho realizado na escola para fins do desenvolvimento da prática de leitura tende a desconsiderar os interesses pessoais do/a estudante e indicar (impor) os textos a serem lidos, acaba-se restringindo essas leituras a meras obrigações escolares - o que já é motivo suficiente para desagradar aos/às discentes e leva-los/as para longe dos livros -, restringindo, em consequência, as possibilidades que esse/a cidadão/ã em formação teria para desenvolver sua eficiência leitora e, a partir dessa, também a competência para escrever. No instante em que o/a professor/a escolhe o livro para o/a discente, embora com as melhores intenções, ele/a subtrai deste/a sua autonomia de escolha e usurpa dele/a uma oportunidade de manter contato com outras literaturas e autores/as.

³² KLEIMAN, 2002, p. 51.

O contato com a diversidade de obras seja de forma física, através do manuseio dos exemplares – quando se tem acesso a uma boa biblioteca –, seja nas pesquisas em sítios da internet ou por intermédio da apresentação realizada no espaço de aprendizagem pelo/a professor/a é fundamental. O/a educador/a pode falar sobre as autorias, sobre o contexto histórico e político em que ocorreram as produções, entre outras maneiras de levar aos/às escolares um leque de opções disponíveis. Obviamente, é preciso levar em consideração a idade dos/as leitores/as e a situação de aprendizagem, mostrando, principalmente, como selecionar os textos em consonância com os objetivos a serem alcançados, dependendo do momento e da necessidade individual de cada leitor/a. Infere-se, portanto, que a imposição da escola aos/às aprendentes – referindo-se aos/às matriculados/as no ensino fundamental e médio – do habitual rol de livros para leitura obrigatória durante o ano letivo não estimula a leitura, ao contrário contribui para inibir nestes/as leitores/as em formação o desabrochar do encanto pela leitura.

De uma forma bem rudimentar, pode-se comparar a escolha de um livro a ser lido à escolha do vestuário, ambas devem ser realizadas levando-se em conta a ocasião. Costuma-se ter no armário trajes variados, da roupa de festa à roupa de banho. No entanto, é preciso saber o momento e o lugar adequado ao uso de cada uma. Da mesma forma ocorre com a leitura. São de extrema importância leituras científicas, informativas, mas são necessárias também as leituras ficcionais e poéticas, haja vista que a literatura pode ter um poder inquestionavelmente revolucionário na vida daquele/a que entra em contato com ela. Handke, citado por Larrosa, dá seu testemunho sobre o poder transformador da literatura em ensaio publicado em 1967:

Eu nunca fui educado pelos educadores oficiais: sempre deixei que fosse a literatura a me transformar [...]. Tendo me dado conta de que eu mesmo tinha podido mudar graças à literatura, que a literatura havia feito outro de mim, eu espero, sem cessar, da literatura uma nova possibilidade de me transformar.³³

Percebe-se, nessas palavras, a contrariedade do autor com os métodos educacionais de então, mas percebe-se, principalmente, que a leitura, certamente de uma variada literatura, foi capaz de suprir as lacunas deixadas pelas fragilidades educacionais. Sendo assim, acredita-se ser essencial apresentar aos/as discentes

³³ HANDKE, Peter. *J'habite une tour d'ivoire*. Paris: BORGIS, 1992 *apud* LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 1999. p. 126.

diversificadas literaturas. E tendo diante de si as múltiplas possibilidades, com a ciência de que precisa fazer as escolhas mais acertadas possíveis para fins de atendimento aos interesses propostos, mesmo que, na maioria das vezes, enquanto estudantes, seja para cumprimento dos compromissos escolares, esse/a aprendiz, salvo melhor juízo, pode e deve opinar na escolha dos títulos a serem lidos. Dessa forma, sentindo-se participe do processo de escolha, certamente seu olhar será outro diante da leitura. No mínimo, será despertada nele/a uma curiosidade em saber se a escolha foi mesmo acertada, se as pistas que o/a levaram a decidir por determinado texto de fato correspondem à realidade ou não, respostas estas que só serão possíveis de obter após realização da leitura.

As deficiências na aprendizagem, especialmente na aquisição das habilidades de leitura e escrita, conforme visto, acompanham o/a aprendiz durante sua formação básica – daqueles/as que conseguem completá-la – e este/a acaba chegando ao ensino superior sem ter superado esse requisito essencial para exercer o protagonismo fundamental na universidade. Na busca por entender as razões que conduzem a esse insucesso escolar, Soares³⁴, no livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, traz um preocupante questionamento sobre as diversas ideologias que procuram explicar o revés do/a discente na aprendizagem escolar, entendendo-se ser este uma das causas do analfabetismo funcional já mencionado neste texto.

Concorda-se com a autora quando, considerando as variáveis das ideologias existentes, defende como razão para o fracasso escolar a ignorância da escola em relação à ideologia das diferenças culturais, quando valorizam a cultura das camadas dominantes da sociedade e ignoram ou simplesmente desqualificam a cultura das camadas populares. Sendo assim, os/as estudantes oriundos das camadas privilegiadas social e economicamente são novamente privilegiados/as ao encontrar na escola a linguagem, os costumes, enfim, todo o contexto em que estão acostumados/as, em detrimento daqueles/as que vêm das classes mais pobres, para quem tudo se mostra completamente diferente de sua realidade. No entendimento de Freire, a “localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo.”³⁵ Então, se esse conhecimento não

³⁴ SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

³⁵ FREIRE. Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 86.

é considerado os/as educandos/as perdem seu marco inicial, ficando obviamente descontextualizados e desorientados, tornando-se, dessa forma, muito difícil a sua integração na escola e o decorrente desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nessa situação, a culpa pela não adaptação do educando/a e sua consequente defasagem no aprendizado deveria ser imputada à escola e à própria sociedade; no entanto o mais comum é responsabilizar-se o/a estudante pelo seu pouco êxito, utilizando-se pretextos arcaicos e preconceituosos como: “Não tem base”, “É proveniente de uma realidade sem acesso às atividades culturais”, entre outros. Justificativas desse tipo colaboram para permanência da situação, uma vez que ao não se admitir o problema não se reconhece a necessidade de proceder-se ao enfrentamento deste, inviabilizando-se assim qualquer perspectiva de resolução, esquecendo-se de que é função da educação, conforme afirma Jacques Delors, auxiliar o sujeito em sua compreensão do mundo e de seus semelhantes, para, a partir daí, desenvolver seu autoconhecimento³⁶ e, dessa forma, ir construindo gradativamente sua autonomia como produtor/a de conhecimentos.

Conforme já mencionado, os contratempos relacionados à leitura e, em consequência, à escrita parecem acompanhar o/a discente até a universidade. Essa suposição tem fundamento ao constatar-se a grande incidência de graduando/as que não conseguem apreender e reelaborar o conhecimento enciclopédico a que têm acesso; e quando solicitados/as a opinar com relação ao posicionamento deste/a ou daquele/a autor/a, os argumentos apresentados geralmente são frágeis e inconsistentes, demonstrando principalmente insuficiência de conhecimento prévio. Saberes que, remetendo às palavras de Kleiman, levariam o/a leitor/a proficiente a fazer predições sobre o conteúdo lido³⁷, estabelecendo conexões entre as leituras precedentes, comparando com opiniões divergentes, ponderando sobre estas e expressando sua opinião de forma segura e convincente.

Conforme as discussões apresentadas, considerando a inegável relevância do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita para o exercício da plena cidadania, tendo em vista que, remetendo ao pensamento de Larrosa, “na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer”³⁸, e, assim,

³⁶ DELORS, Jacques (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1997. p. 50.

³⁷ KLEIMAN, 2002, p. 52.

³⁸ LARROSA, 1999, p. 40.

conhecer a si próprio, refletindo sobre suas escolhas e seus atos, portanto, afirmando-se como cidadão/ã portador/a de senso crítico com relação a si e a seu espaço social; entende-se haver urgência em que essa temática venha a ser alvo de grande atenção tanto no ensino básico quanto na educação superior. Embora existam importantes pesquisadores debruçados sobre o tema, observa-se que as pesquisas nesse sentido ainda são incipientes, especialmente no que se refere à graduação, havendo, portanto, uma gama de perguntas ainda sem formulação e, conseqüentemente, sem respostas na questão do letramento insuficiente mesmo após anos de estudo.

Como preconiza Freire, “não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa.”³⁹ Assim a pesquisa pode ser considerada como atividade inerente ao ato de ensinar, sendo, pois, um questionamento contínuo pelo qual deve passar o/a docente no intuito de reciclar e adequar sua prática, procurando enxergar o que está funcionando e o que não está, principalmente, o que e como pode ser melhorado. Intui-se que aqueles/as que convivem no dia a dia com a situação-problema aqui relatada podem contribuir imensamente em estudos relativos a maneiras mais dinâmicas e eficazes para minimização das fragilidades no letramento dos/as estudantes do ensino básico e também da universidade. Embora persista uma espécie de consenso de que ao transpor a razoavelmente difícil seleção para ingresso no ensino superior o/a estudante já está demonstrando adequada habilidade para ler e escrever, o relato de professores de língua portuguesa e demais pesquisadores que se debruçam sobre a aprendizagem da linguagem denota que não são poucas as pessoas que chegam à universidade sem a consciência da leitura como prática social, restringindo-a apenas a uma prática escolar.

O embaraço dos/as acadêmicos/as fica ainda mais evidente quando chegam ao último semestre da graduação. Nessa ocasião, se deparam com uma barreira que, pelo menos no primeiro momento, aparenta-se quase intransponível: externar a aprendizagem adquirida durante o curso escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O temido TCC, exigido em praticamente todos os cursos de graduação, parece transformar-se, algumas vezes, em motivo de retenção e conseqüente atraso na conclusão do curso, quando, pelo menos em tese, deveria

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 48. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 30.

ser uma tarefa corriqueira, uma vez que, após tantos anos de estudo, depois de tantos componentes curriculares superados, o/a acadêmico/a agora precisaria somente escolher dentre os muitos assuntos debatidos aquele que mais o/a agrada ou inquieta para pesquisar, apresentar resultados e possivelmente sugerir prováveis soluções. Essa suspeita inquietante instiga a discussão por parte daqueles/as que trabalham e acreditam na educação, especialmente na educação superior a distância.

1.2 Como flui a autonomia no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação a Distância (EAD)

Se a emancipação do/a discente no ensino superior regular é fundamental para assegurar sua aprendizagem, no ensino a distância, mesmo na modalidade semipresencial, essa autonomia torna-se ainda mais necessária, considerando-se que, neste modelo, é o/a próprio/a acadêmico/a quem de fato coordena sua aprendizagem. Obviamente, não é o caso de subestimar a importância do/a professor/a, assim como de toda a equipe pedagógica, técnica e administrativa envolvida no processo. Todos, sem sombra de dúvidas, são essenciais para garantir que a aprendizagem aconteça. Mas a verdade é que a EAD funciona de fato centrada no/a estudante, sendo papel deste/a, como afirma Valente,

[...] estar constantemente interessado no aprimoramento de suas idéias e habilidades e solicitar (puxar) do sistema educacional a criação de situações que permitam esse aprimoramento. Portanto, deve ser ativo: sair da passividade de quem só recebe, para se tornar ativo caçador da informação, de problemas para resolver e de assuntos para pesquisar. Isso implica ser capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para problemas complexos que não foram pensados anteriormente e que não podem ser atacados de forma fragmentada.⁴⁰

Mesmo nos cursos que oferecem a mediação de uma tutoria, o/a ingressante na EAD é genuinamente o/a responsável pelo planejamento de seus estudos. Sendo sua obrigação agendar os horários dedicados ao curso; impor-se a disciplina indispensável à manutenção do ritmo de estudo; zelar pelo cumprimento tempestivo das atividades solicitadas; usar racionalmente os veículos comunicacionais e – muito importante – distribuir o tempo destinado às aulas entre os diversos componentes curriculares, de forma a evitar a priorização dos conteúdos

⁴⁰ VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1999. p. 36.

que mais o/a agradam em detrimento daqueles em que sente maior dificuldade: erro comum entre os/as estudantes de um modo geral. Além de tudo isso, o/a estudante da EAD precisa também ser capaz de promover sua automotivação, uma vez que não dispõe da presença física do/a professor/a nem dos colegas de forma frequente, estudando solitariamente na maior parte do tempo. Com efeito, essas são atribuições que só uma pessoa autônoma é capaz de assumir. Cortelazzo, parafraseando o conceito apresentado por Michael G. Moore e Greg Kearsley na obra *Educação a distância: uma visão integrada*, afirma que se “o aluno tem capacidade para tomar as decisões adequadas para sua aprendizagem, desenvolvendo um plano de estudo e buscando os recursos necessários, e mesmo avaliar sua aprendizagem, estamos falando de **autonomia**.”⁴¹

Em decorrência da distância espacial e, às vezes, até temporal, tendo em vista que muitas atividades são assíncronas, ou seja, postadas pelo/a docente e respondidas pelos/as acadêmicos/as cada um em seu próprio tempo, é fato que o/a discente precisa “desenvolver habilidades, como ter autonomia, saber pensar, criar, aprender a aprender, de modo que possa continuar o aprimoramento de suas ideias e ações, sem estar vinculado a um sistema educacional”⁴²; mas não se pode esquecer que é necessário também o emprego de um olhar cuidadoso por parte dos/as profissionais envolvidos no processo da educação a distância no momento da elaboração dos planos de curso. As metodologias para o repasse de conteúdos devem ser adequadas ao modelo de ensino, bem como é preciso enfatizar a orientação quanto ao uso das tecnologias e, principalmente, imprimir prioridade a estratégias de estímulo à formação da maturidade dos/as estudantes nesse formato educacional. Os/as acadêmicos devem estar conscientes de que são eles/as próprios/as os/as construtores de sua aprendizagem, que precisam empenhar-se para manter uma interação ativa, o “estar junto virtual”⁴³ proposto por Valente,

⁴¹ MOORE, M. M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007 *apud* CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 151 (Grifo do original).

⁴² VALENTE, 1999, p. 36.

⁴³ Abordagem apresentada pelo autor para designar a situação de envolvimento entre os/as docentes e estudantes, através dos meios de comunicação, especialmente, da internet. VALENTE, José Armando. *O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de professores reflexivos*, in: *Educação a distância: prática e formação do professor reflexivo*. São Paulo: AVERCAMP, 2009. p. 38.

participando assiduamente dos fóruns e de todos os demais momentos interativos propostos. Ao tratar-se da interação, de acordo com Cortelazzo:

A maioria dos cursos a distância do modelo apoiado em tutoria caracteriza-se pela **interação**. Os alunos interagem com o material didático, lendo o texto e realizando as atividades solicitadas. Além disso interagem com o tutor quando querem reclamar de alguma coisa ou precisam esclarecer suas dúvidas, mas seu estudo é individual.⁴⁴

Infere-se pela afirmação de Cortelazzo que, apesar de existir interação, em muitos cursos ela ainda permanece aquém da ideal, considerando-se que a comunicação com o/a educador/a deve ser intensiva, necessitando haver também interação entre os colegas. Para isso existem os fóruns, as salas de bate-papo e vários outros recursos tecnológicos que podem e devem ser implementados. Sendo assim, faz-se necessário que novos meios de interação sejam buscados constantemente.

Para ofertar educação superior a distância as instituições precisam atender às normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e suas regulamentações. Em complemento a esta legislação, há também um documento orientador emitido pela Secretaria de Educação a Distância, subordinada ao Ministério da Educação, que apresenta os referenciais para a educação superior a distância no país. Como dito, é um texto com função orientadora, mas também indutora para as instituições ofertantes dessa modalidade, ou seja, que procura direcionar e instigar as ações dessas entidades educativas na sistematização dos cursos, conferindo eficiência e qualidade à EAD. Nestes referenciais encontra-se disposta de forma inequívoca a razão de ser do ensino superior, independente da modalidade ofertada:

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante

⁴⁴ CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 138.

consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.⁴⁵

Confirmando-se, assim, a obrigatoriedade de serem dispensados à educação a distância investimentos e incentivos suficientes para seu adequado funcionamento, assim como, também deve ocorrer com o ensino presencial. Ainda nesse sentido, Lopes e Faria lembram que “a educação antes de ser adjetivada por qualquer ‘modalidade’, presencial ou a distância, por exemplo, ou qualquer outra característica específica, é educação, ou seja, uma prática social de formação humana.”⁴⁶ Sendo assim, em qualquer formato que esta ocorra os cuidados precisam ser os mesmos, não esquecendo que, conforme argumenta Cortelazzo:

Os egressos de programas formais de educação superior devem ter a mesma qualificação, a mesma competência, as mesmas exigências e os mesmos direitos, quer tenham realizado os seus cursos no sistema regular de ensino, quer os tenham feito em programas a distância.⁴⁷

Com essas palavras a autora deixa claro que após a formatura todos/as, sejam concludentes no modelo presencial ou a distância, devem apresentar equiparação de habilidades ao entrar no mercado de trabalho. Para tanto, precisam desenvolver também de forma equiparada essas habilidades durante a graduação. Compreendendo-se, então, que não sendo propiciadas circunstâncias de aprendizagem equivalentes o sentido da EAD fica comprometido, pois a tendência é criar-se uma disparidade entre os/as profissionais oriundos dessa modalidade de ensino e os demais, contribuindo para manutenção do preconceito com relação ao ensino a distância, de certa forma ainda estigmatizado como menos consistente e eficaz.

Na opinião de Ribeiro, para garantir-se “eficiência na EAD é necessário criar condições para que cada participante do curso construa seus próprios conhecimentos, saindo da aprendizagem mecânica, pautada em modelo passivo e receptivo.”⁴⁸ Diante disso, embora nos planos de cursos da modalidade a distância busque-se um desenvolvimento total e contínuo, convém lembrar que a aprendizagem, conforme dizem Ribeiro e Carvalho, é “uma experiência gratificante e

⁴⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: 2007. p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

⁴⁶ LOPES, Luis Fernando; FARIA, Antonio Adriano. *O que e o quem da EAD: história e fundamentos* (livro eletrônico), Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 22.

⁴⁷ CORTELAZZO, 2013, p. 16.

⁴⁸ RIBEIRO, Renata Aquino. *Introdução à EaD*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. p. 47.

permanente [mas] que só se logra em um ambiente de confiança e gozo, e onde haja liberdade de pensar, de investigar, de expressar-se e de decidir.”⁴⁹ Portanto, assim como no ensino presencial, é preciso considerar a individualidade de cada discente, as suas diferenças cognitivas, históricas e culturais. Além disso, é preciso repensar e reelaborar a metodologia, bem como as ações a serem desenvolvidas em cada componente curricular para cada turma ingressante, pois dificilmente dá para aplicar os mesmos projetos, pelo menos não da mesma maneira, tratando-se de pessoas diferentes.

Também pode ser de muita relevância para o desenvolvimento da autonomia e, em decorrência, da aquisição/elaboração de conhecimentos, especialmente na área de leitura e escrita, a disponibilização de acesso a bibliotecas virtuais e o incentivo ao hábito de visitas sistemáticas a portais eletrônicos relacionados à área de concentração do curso. Na verdade, é crucial que o/a educador/a detenha-se na orientação aos/às discentes quanto às pesquisas a serem realizadas na rede mundial de computadores. Sabe-se que a internet disponibiliza um universo de informações extremamente úteis, sendo fato que a cada dia tem-se tornado mais difícil imaginar a vida sem ela; porém, nem todas as informações ali dispostas são de boa qualidade ou adequadas a determinada situação de aprendizagem, tornando-se, portanto, imprescindível que o /a estudante aprenda a efetuar uma criteriosa seleção.

Nesse aspecto, tendo em vista o pensamento de Serafini, verifica-se que o/a estudante não é o/a único responsável por desenvolver a autonomia, não dependendo, portanto, apenas de seus atributos intrínsecos. A autora considera que essa atitude autonômica “se mostra muito mais complexa [...] depende também da metodologia adotada, do material didático e do professor e das tecnologias de comunicação e informação empregadas”⁵⁰, enfim, do trabalho conjunto e multiprofissional de todos que constituem a EAD, podendo-se citar: educadores/as,⁵¹

⁴⁹ RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; CARVALHO, Carmen Maria Cavalcante de. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EaD). *Revista Aprendizagem em EAD*, Ano 2012, vol. 1, Taguatinga/DF, out. 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

⁵⁰ SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. *Autonomia no contexto da Educação a Distância*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul. / out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015. p. 74

⁵¹ Por questão metodológica utiliza-se aqui o termo **educador/a** de forma restrita, referindo-se apenas a professores/as e tutores/as, tanto presenciais como a distância.

coordenadores/as pedagógicos/as, técnicos em informática, *designers* instrucionais, gestores/as etc.

Mas, por sua vez, o/a aprendiz da EAD precisa conscientizar-se sobre suas responsabilidades no processo, procurando manter em dia a leitura dos conteúdos, assim como os compromissos no ambiente virtual de aprendizagem. Entende-se que uma das grandes vantagens da EAD, valendo-se das palavras de Maia e Mattar, é a possibilidade de “manipulação do tempo e do espaço em favor da educação. O aluno estuda onde e quando quiser e puder [...] se autoprograma para estudar de acordo com o seu tempo e a sua disponibilidade.”⁵² Por outro lado, também é possível verificar que a vantagem do estudo em casa deixa de ser compensatória quando há exagero na flexibilidade de tempo e localização: não sendo fixado um local apropriado para acomodação do material acadêmico, nem havendo horário estipulado para dedicação às atribuições inerentes ao curso e para as demais atividades, como lazer e atenção à família, por exemplo. Acredita-se que esse hábito incorreto por parte do/a discente além de trazer-lhe prejuízos, uma vez que desestrutura sua rotina, ainda tende a levar as pessoas de sua convivência a não respeitarem seus momentos de estudo, induzindo-as a sentirem-se à vontade para interrupções a qualquer momento.

O/a estudante a distância precisa desenvolver algumas estratégias visando ao desenvolvimento de sua emancipação e conseqüentemente à produção de seus conhecimentos. Primeiramente, ele/a precisa dar-se conta de que seus estudos ocorrerão, em grande proporção, a partir da leitura, haja vista que na EAD a forma escrita substitui a oralidade. Sendo assim, ele/a deve adaptar-se e passar a desenvolver uma prática de leitura e também de escrita, considerando-se que o ato de escrever influencia na assimilação das informações e facilita a elaboração das ideias, cooperando, enfim, para a construção do conhecimento. O/a discente necessitará também, conforme salienta Ribeiro, ter sempre em mente seu objetivo, a razão pela qual adentrou ao curso, sendo essa uma condição fundamental para manter sua motivação.⁵³ A autora diz ainda que a disciplina e a organização pessoal do/a estudante tornam-se essenciais para a construção da autonomia, sendo de

⁵² MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância*. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007. p. 7.

⁵³ RIBEIRO, 2014, p. 43.

grande relevância a demarcação de um espaço de estudos.⁵⁴ De fato, possuindo esse espaço definido, assim como, observando o agendamento das atividades, fica mais fácil para o/a discente cumprir suas tarefas acadêmicas tempestivamente. Dessa forma, o/a educador/a poderá avaliar e dar retorno em tempo hábil. Assim, dependendo da proposta pedagógica, o/a estudante poderá ter a oportunidade de refazer o exercício, detendo-se nas questões em que não obteve êxito e refletindo um pouco mais sobre os conteúdos que não foram bem assimilados; em decorrência, obterá maior aproveitamento.

Constata-se, por fim, que para o/a graduando/a da EAD atingir sua autonomia, tornando-se capaz de produzir um discurso coerente, questionador e atuante tanto na academia como em seu espaço social, a responsabilidade não pode concentrar-se somente nele, devendo ser compartilhada entre este e os demais atores do processo: docentes e demais profissionais envolvidos – nas áreas pedagógica, administrativa e de tecnologia da informação –, instituições ofertantes e autoridades governamentais. Necessitando ainda – fator muito importante - do reconhecimento e apoio da sociedade. Afinal, a EAD, se devidamente formatada e utilizada, pode ser a grande oportunidade de formação da autonomia de brasileiros/as dos recantos mais longínquos e pouco desenvolvidos, onde a presença de cidadãos/ãs atuantes, qualificados em áreas diversas do conhecimento, capazes de intervir positivamente em sua comunidade poderá transformar a realidade, contribuindo, dessa forma, para o tão almejado progresso da nação.

⁵⁴ RIBEIRO, 2014, p. 43.

2 O EXERCÍCIO DA ESCRITA

*Escrevo para construir minha própria identidade.*⁵⁵

Frei Betto

2.1 Breves reflexões acerca da escrita

A prática da escrita, assim como os demais temas relacionados ao ensino da linguagem, é um assunto que carece de permanente discussão. Porém, com o avanço da tecnologia, essa carência de um debate mais efetivo parece ter-se acentuado. Observa-se que após o surgimento dos últimos recursos tecnológicos – *sms, e-mail, whatsapp, facebook* etc. –, quando se temia uma possível redução no uso da escrita, ao contrário, passou-se a perceber uma relativa intensificação na prática desta. Nesse sentido, Machado supõe ser provável que “as gerações da internet terão, na fase adulta, muito mais intimidade com sua própria escrita do que hoje temos, pelo simples fato de praticá-la cotidiana e espontaneamente, pelo prazer de interagir com o outro.”⁵⁶ Realmente, é perceptível a eclosão de pessoas na internet expressando seus sentimentos, assim como suas opiniões acerca dos mais variados assuntos com pessoas conhecidas ou não.

Atualmente tornou-se comum avaliar-se a repercussão de um acontecimento a partir dos comentários postados no dispositivo virtual – noticiários *on-line*, *webblog*, redes sociais etc. – em que foi divulgado. Ocorrem verdadeiros debates, às vezes, embates inflamados na rede mundial de computadores. Sem pretender estender-se ou fazer juízo de valor sobre essas argumentações, verifica-se que as pessoas hoje em dia, especialmente as mais jovens, têm exercitado seu poder de argumentação de uma forma bem acentuada, o que, concordando-se com Machado, presume-se, repercutirá positivamente nas escrituras do futuro. Futuro este não muito distante – talvez de uma forma um tanto otimista – se levar-se em conta a velocidade em que os avanços das tecnologias comunicacionais têm ocorrido.

⁵⁵ FREI BETTO. Por que escrevo? In: BIANCHETTI, Lucidio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2002. p. 21.

⁵⁶ MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucidio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 285.

Embora existam muitas opiniões desfavoráveis a essa escrita geralmente aligeirada e que, muito comumente, prioriza a linguagem coloquial e abreviada em detrimento da linguagem tida como padrão; sendo por isso enxergada por muitos pais e professores como uma ameaça quase tão prejudicial quanto a redução da prática de escrever; o fato é que a expressão, de modo particular de forma escrita, é fundamental para a formação da cidadania e da autoria, principalmente para os/as estudantes universitários/as no momento de produzir seu trabalho de conclusão de curso.

Escrever, assim como diversas outras habilidades, é algo que para ser apreendido precisa ser praticado e com grande frequência. Desde o início do processo de letramento, cabe aos/às professores/as orientar seus/suas discentes na iniciação da prática da expressão escrita, assim como da expressão oral. Esse exercício deve ser uma constante durante toda a formação básica do indivíduo, perdurando também no ensino superior. No entanto, não é a prática que se costuma observar no dia a dia, pois, de acordo com Machado, no que concerne à escrita “a escola tem ficado aquém, exercendo mais censura e controle do que incentivo.”⁵⁷ Isso porque, às vezes, esquece-se de que o erro é fundamental para a aprendizagem, precisando apenas ser utilizado de forma construtiva, trabalhando-se as fragilidades que conduziram ao insucesso inicial. Sendo cultivado no/a estudante o medo de errar tira-se dele/a o estímulo e a coragem para tentar, ocasionando assim o despreparo quanto à escrita.

Para expressar-se, especialmente de forma escrita, o sujeito precisa apropriar-se adequadamente do assunto que deseja tratar, confirmando-se aí a constatação de que não há escrita sem leituras prévias. Sendo fundamental ter em mente o seu/sua interlocutor/a, procurando visualizar: seu nível de conhecimento sobre o assunto; o que essa pessoa tenciona encontrar no texto; qual a melhor forma de atender às suas expectativas. Assim como, é necessário saber por que linha deseja-se seguir, que questionamentos, quais ideias pretende-se propor etc. Mary Kato, ao tratar sobre o planejamento da escrita, afirma: “Há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração [...] até mesmo os produtos mais criativos envolvem uma fase de pré-escritura.”⁵⁸ Já Ribeiro e Olímpio, fazendo uso da analogia entre a elaboração do texto e a confecção do

⁵⁷ MACHADO, 2008, p. 227.

⁵⁸ KATO, Mary A. *No mundo da escrita*, São Paulo: Ática, 1999. p. 86.

tecido, uma vez que ambos decorrem do entrelaçamento de palavras ou de fios, dizem que a escrita provém de um “minucioso trabalho de ir e vir ler-escrever-reler-refazer.”⁵⁹ Entende-se, assim, que o/a hábil escritor/a é precedido/a por um/a competente leitor/a. Leitor/a das palavras e leitor/a da vida, ou seja, o/a autor/a é também um/a atento/a observador/a.

Hartmann e Santarosa dizem que “a proficiência nas atividades de escrita é resultado da inserção ativa do sujeito no mundo letrado, por meio da leitura de outros autores, do diálogo com eles e do posicionamento em relação a eles.”⁶⁰ Ou seja, através da pesquisa em obras de outros escritores o/a autor/a em formação acrescenta conhecimentos àqueles que já possui, reafirma ou refuta conceitos pré-concebidos, estimula o despertar de novas ideias, além de entrar em contato com estilos e formas variadas de produção. Assim ele/a vai consolidando sua bagagem de conteúdo e construindo seu próprio estilo.

Ao tomar por empréstimo a metáfora utilizada por Ribeiro e Olímpio, pode-se dizer que, tal como o tecido, o texto precisa ser coeso e harmonioso. Ele precisa fazer sentido, ser inteligível e trazer informações novas, de forma a atrair a atenção e responder às expectativas do/a leitor/a, assegurando a permanência de seu interesse. Para tanto, alguns elementos precisam estar presentes de forma a garantir a textualidade da escrita, pois, como afirma Val, é a textualidade o que distingue o texto de uma mera sequência de frases.⁶¹ Ainda utilizando-se a linguagem metafórica, pode-se dizer que a textualidade é a costura do texto.

A textualidade é assegurada por características gramaticais e lexicais presentes no texto, mas também por elementos extrínsecos a este, os quais Koch denomina “relações discursivas ou pragmáticas”⁶², sendo estas absolutamente subjetivas, uma vez que são condicionadas aos interesses do/a emissor/a, aos resultados que ele/a tenciona alcançar com seu enunciado. Nesse sentido, a autora posiciona-se: “A preocupação com a compreensão faz o escritor esforçar-se para tornar seu texto legível, transparente, enquanto a preocupação com o efeito leva o escritor a procurar ser atraente, interessante.”⁶³ Para tanto, dependendo do tipo de

⁵⁹ RIBEIRO, Ormezinda Maria; OLÍMPIO, Rosa Maria. *Tecer textos: fios e desafios*, Campinas: Pontes, 2015. p. 27.

⁶⁰ HARTMANN, Schirley Horacio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. *Práticas de escrita para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 12.

⁶¹ VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 5.

⁶² KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31.

⁶³ KATO, 1984, p. 84.

texto que pretenda produzir, precisará valer-se de todos os recursos disponíveis para garantir a efetividade de seu trabalho.

Com referência à textualidade Beaugrande & Dressler, citado por Kock, apontam sete características, sendo duas delas centradas no discurso: coerência e coesão; e cinco ligadas ao usuário: informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade.⁶⁴ Kock já vê a coerência e a coesão como macrofatores, ou como os dois principais fatores, encontrando-se inclusos nestes os demais. De forma breve, serão apresentadas aqui as sete características mencionadas acima:

1. A intencionalidade, conforme já exposto, trata-se dos objetivos do/a emissor/a, dos resultados que ele/a espera conseguir através de sua expressão. Para tanto, procura apresentar argumentações e inserir em seu texto pistas que direcionem o/a leitor/a ao entendimento que lhe interessa. Hartmann e Santarosa entendem a intencionalidade como “direção de sentido”, tendo em vista a impossibilidade do/a leitor/a de conhecer as verdadeiras intenções do/a emissor, esses autores sugerem que a “ideia [...] é verificar em qual cadeia de diálogo o texto se enquadra, ou seja, a quem responde e a quem se direciona”⁶⁵;
2. A aceitabilidade refere-se à atitude cooperativa do/a leitor/a com relação ao texto que tem em mãos. Dependendo de seu objetivo para a leitura, ele/a torna-se um/a coautor/a, inferindo, complementando o sentido daquilo que está lendo. Por vezes até dispensando pequenos lapsos do/a autor/a. Ousa-se dizer que o/a leitor/a, em determinadas situações, torna-se cúmplice do/a autor/a. Sendo assim, o/a escritor/a precisa ter em mente o tipo de usuário/a que terá, para assim encontrar meios de conquistar sua aceitabilidade. Com base nas palavras de Bakhtin, pode-se afirmar que se não acontece uma “reação-resposta”⁶⁶ por parte do/a leitor/a o enunciado perde a razão de existir;
3. Pode-se afirmar que a situacionalidade está relacionada ao contexto, à situação em que ocorre a interação comunicativa. Conforme Val, “diz respeito à interpretação que os usuários fazem a partir dos modelos de comunicação

⁶⁴ KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11.

⁶⁵ HARTMANN; SANTAROSA, 2012, p. 70.

⁶⁶ BAKHTIN, 1997, p. 164.

social que conhecem.”⁶⁷ Na concepção de Koch, a situacionalidade pode ser analisada em dois sentidos: partindo-se da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso, levando-se em conta o quanto o contexto imediato, a situação social, política e cultural interferem na produção e na recepção do texto. Já ao analisar-se a direção do texto para a situação, é possível verificar o teor de interferência deste no contexto. Pois, conforme as palavras de Koch, no momento em que produz um texto, o/a escritor/a reelabora o contexto com base em sua maneira de ver o mundo. Já o/a leitor/a compreende esse texto considerando as suas próprias perspectivas. Podendo-se afirmar que existe “sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto”⁶⁸;

4. Quanto à informatividade, refere-se ao teor de dados novos inseridos no texto. O bom texto precisa mesclar informações cujo conhecimento é partilhado pelo/a leitor/a com informações que este/a ainda não detém. Beagrande & Dressler, citados por Val, aconselham a busca por um grau mediano de informatividade, pois assim será propiciado ao/à usuário/a maior facilidade em apoiar-se no conhecimento prévio para interpretar e apreender o novo. Porém, para os autores, obterá melhores resultados o texto que alterne trechos de baixa informatividade com trechos de alto teor informativo, porque, dessa forma, caberá à pessoa que está lendo estabelecer o nível mediano para integração do sentido que está produzindo do texto, elevando ou rebaixando informações, e essa atividade o/a manterá envolvido/a com o conteúdo lido, interessado/a neste⁶⁹;
5. A intertextualidade pode ser definida como o diálogo estabelecido entre os textos. Ocorre quando o/a autor/a na construção de seu texto busca aporte em outro, seja para concordar ou discordar das ideias apresentadas. A intertextualidade pode ser observada em todos os tipos de discursos, escritos e não escritos. Nesta pesquisa, porém, restringir-se-á ao diálogo entre os textos escritos, conforme será explanado mais à frente;

⁶⁷ VAL, 2000, p. 39.

⁶⁸ KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 50.

⁶⁹ VAL, Maria da Graça Costa. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, J. C (Org.). *Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 39.

6. No que concerne à coesão, conforme Val, ela é descrita como a manifestação linguística da coerência.⁷⁰ Na superfície do texto ela aparece através dos encadeamentos existentes entre os termos que formam as frases, orações e parágrafos. Segundo Koch, a coesão textual refere-se a todos os processos de sequencialização, os quais possibilitam “uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”⁷¹ Sendo assim, esses encadeamentos podem ser representados por variadas formas conectoras, tais como elos conjuntivos, elipses, substituições e retomada de termos através de pronomes anafóricos e/ou catafóricos;
7. Ao tratar-se da coerência está-se falando sobre o sentido do texto. Costuma-se dizer que um texto é coerente quando as informações constantes neste se complementam e se confirmam, não apresentando contradição. De acordo com Xavier, para que o/a leitor/a possa acompanhar o raciocínio em construção faz-se necessário que as ideias e conceitos expressos no texto sejam compatíveis. Para esse autor, a coerência é construída pelo/a leitor/a enquanto realiza a leitura.⁷² Também é o que afirma Koch, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.”⁷³ Assim “a coerência deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”⁷⁴, conforme explicam Koch e Travaglia. Os objetivos para a leitura e os conhecimentos prévios acerca do assunto que o/a leitor/a detém possibilitam-no/a estabelecer os elos e as inferências necessários à efetiva compreensão.

O sentido do texto ou coerência, no dizer de Koch, encontra-se distribuído entre as informações conhecidas, o que se costuma chamar de “o dado”, e as informações inauditas, “o novo”.⁷⁵ No processo de produção do texto o sujeito deve incluir conhecimentos que acredita serem compartilhados por seu/sua leitor/a, pois assim viabilizará o estabelecimento dos elos entre aquilo que já é sabido com o que

⁷⁰ VAL, 2006, p. 38.

⁷¹ KOCH, 2010, p. 18.

⁷² XAVIER, Antonio Carlos. *Como se faz um texto*. Catanduva: Respel, 2010. p. 42.

⁷³ KOCH, *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 30.

⁷⁴ KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21.

⁷⁵ KOCH, 2011, p. 28.

é acrescentado. Aos poucos precisam ser imiscuídos os dados novos, tendo em vista que se todas as informações já forem conhecidas não há razão para empreender-se a leitura. Em contrapartida, se a totalidade dos dados apresentarem-se inéditos, não há como o/a leitor/a efetuar uma compreensão por não saber a que se refere, nem com que conteúdo poderá estabelecer correlações.

Para assegurar a textualidade de sua escrita, é necessário que o/a emissor/a tenha conhecimento dos fatores ora elencados e saiba como utilizá-los de forma integrada na produção de seu texto. Lembrando-se que, conforme afirma Barthes,

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido nessa textura o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.⁷⁶

Com esse domínio, acredita-se, o/a estudante universitário/a será capaz de expressar de forma escrita a aprendizagem adquirida na graduação em sua vida profissional e pessoal, começando pela elaboração das atividades solicitadas pelos/as professores/as no cotidiano acadêmico e, principalmente, utilizando essa habilidade na produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

2.2 Limites entre Intertextualidade e plágio

Conforme já mencionado, a intertextualidade constitui-se em dos fatores utilizados na elaboração de um texto, visando à garantia de sua textualidade. Pode-se dizer que não há texto que não apresente essa característica em maior ou menor grau. De acordo com Bakhtin, “todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores”.⁷⁷ Ou seja, não há como escrever partindo-se do zero, sempre se remete a algum conhecimento anterior, algo que foi lido, escutado, presenciado. Então, de uma forma mais abrangente, a intertextualidade está presente em todas as produções, até mesmo quando autores/as e/ou leitores/as nem se dão conta. Nesse sentido, Barthes, citado por Koch, afirma que “todo texto é um intertexto;

⁷⁶ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 82-83. Grifos do original.

⁷⁷ BAKHTIN, 1992, p. 319.

outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”.⁷⁸ Koch traz ainda uma citação de Pechêux no mesmo sentido:

Deste modo, dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio [...].⁷⁹

Fiorin, porém, a partir de seus estudos na obra bakhtiniana, restringe um pouco esse conceito, afirmando que para a ocorrência de intertextualidade é preciso haver uma materialidade, assim, “os estilos de autores, de movimentos literários, de grupos sociais, quando são estilizados ou parodiados, mantêm relações intertextuais.”⁸⁰ Essa definição, de certa forma, facilita a identificação, bem como a utilização do dialogismo⁸¹ entre os diversos textos, especialmente no que se refere ao texto acadêmico. Sendo, por isso, essa definição *stricto sensu* adotada para fins deste texto.

O diálogo entre os textos pode ocorrer de forma explícita e implícita. Sendo que a intertextualidade explícita ocorre quando as referências a outras obras aparecem de forma clara e as fontes de pesquisa são obrigatoriamente informadas no próprio texto. Comumente é esse o tipo de intertextualidade que ocorre na escrita acadêmica. As citações de outras obras podem apresentar-se de forma direta, quando o trecho pesquisado é transcrito literalmente; e indireta, quando as palavras do/a autor/a citado/a são parafraseadas pelo/a autor/a que cita.

Já no caso da intertextualidade implícita as menções a outros textos são mais sutis, às vezes apenas vagas alusões, e não são mencionadas as fontes. Essa forma de remissão requer maior atenção por parte do/a leitor/a, apelando para a sua perspicácia e para seu capital de conhecimentos prévios. Nessa situação a dependência do texto em relação à contribuição do/a leitora para conferir coerência ao texto é ainda mais evidente, tendo em vista que se o cabedal de conhecimentos anteriores do/a receptor/a não for suficiente para inferir as indicações presentes no texto, a compreensão deste sofrerá sérios prejuízos. Percebe-se esse tipo de

⁷⁸ BARTHES, R. Verbete “Texte”. *Encyclopedia universalis*. 1974, apud KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 59.

⁷⁹ PECHÊUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969 apud KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 60.

⁸⁰ FIORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 184.

⁸¹ Entende-se aqui os termos dialogismo e intertextualidade como sinônimos, utilizando-se, portanto, um ou outro com a mesma significação.

intertextualidade com muita frequência nos textos literários, podendo ser utilizada para enaltecer determinado texto ou autor/a, com a intenção de criticar ou satirizar, sendo também muito utilizada – presença marcante no mercado publicitário – com intenção humorística.

Ao utilizar um intertexto em sua escrita o/a autor/a precisa optar por uma das formas de citação, direta ou indireta, lembrando-se de conceder o devido crédito a quem de direito. No caso da forma direta o cuidado deve ser no sentido de transcrever literalmente as palavras conforme constante no original. Já na citação indireta a atenção precisa ser intensificada ao parafrasear o intertexto, evitando incorrer na “falsa paráfrase”, conforme alerta Umberto Eco: no momento em que se transcreve literalmente, informa-se a fonte, mas esquece-se de colocar aspas, o/a autor/a, intencionalmente ou não, passa a impressão de que se trata de uma paráfrase quando na verdade é uma citação direta. Eco aconselha sobre a necessidade de ler o texto atentamente e depois efetuar a paráfrase sem tê-lo à vista.⁸² Isso comprova que a informação foi compreendida e que a ideia será do texto original, mas as palavras de fato serão daquele/a que está produzindo o novo texto.

A relação entre textos ocorre quando se escreve e também quando se lê. No momento da produção textual, às vezes até sem perceber, busca-se conhecimentos adquiridos em leituras anteriores, assim como realiza-se esse mesmo processo no ato da leitura e compreensão de um texto. No entanto, essa é uma prática que exige certos critérios, sendo necessário sempre um grande cuidado para não se romper a linha, por vezes tênue, entre a intertextualidade e a cópia, o perigoso plágio. A atenção precisa ser duplicada ao utilizar-se a intertextualidade implícita, quando as fontes não são citadas, pois não se pode esquecer que a obra, independente do nível de intertexto que traga – de forma explícita ou implícita –, precisa apresentar originalidade. Ou seja, ela pode remeter a outra, mas não deve tentar se passar por essa “outra”.

Koch, baseada nas afirmações de Grésillon & Maingueneau, diz que o intertexto implícito divide-se em captação, no caso das paráfrases aproximadas do

⁸² ECO, Umberto. *Como se faz uma tese: em ciências humanas*. 13. ed. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luis Falcão. Lisboa: Editorial Presença, 2007. p. 180.

texto-fonte, e subversão⁸³, quando se tem as paródias ou textos irônicos e satíricos etc. Ao falar sobre intertextualidade implícita, Koch salienta que ao usar deste artifício o/a autor/a espera que o/a leitor/a busque em sua memória discursiva o conhecimento daquele intertexto, atribuindo assim coerência ao enunciado. No entanto, em seu entender, há uma espécie de intertextualidade implícita em que o/a escritor/a aposta no não conhecimento ou na não ativação da memória desse conhecimento por parte do/a receptor/a no momento da leitura. Com essa colocação, a autora refere-se ao plágio.⁸⁴ Segundo ela, essa prática poderia ser caracterizada como uma forma extrema de captação.⁸⁵ Logicamente, em que pese ser uma maneira equivocada, inclusive criminosa. Ao discorrer sobre o problema do plágio no universo acadêmico Fonseca esclarece:

O plágio se caracteriza com a apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo "plágio" vem do Latin "plagiarius", um abductor de "plagiare", ou seja, "roubar". [...] A expropriação do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio, caracteriza um plágio e, segundo a Lei de Direitos Autorais: 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, é considerada violação grave à propriedade intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral acadêmica.⁸⁶

Já Bruno Garschagen, remetendo às palavras de Lécio Ramos, professor de metodologia da pesquisa do curso de Comunicação Social da Universidade Estácio de Sá, explica que essa prática desonesta pode acontecer sob três formas: integral, parcial e conceitual. A primeira ocorre quando é feita a cópia exata de um texto sem a informação da fonte; a segunda trata-se do chamado "mosaico" de frases e /ou parágrafos de partes diferentes de um texto ou de textos diversos, omitindo-se a informação de que estes foram obtidos em produções alheias, em uma tentativa de inviabilizar a descoberta do plágio; já a última forma, o plágio conceitual, refere-se à

⁸³ GRÉSILLON, A; MAINGUENEAU, D. *Polyphonik, proverbe et detournement*. Languages, 73. 1984 *apud* Koch, *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 144.

⁸⁴ **Plágio**: do Grego plágos, oblíquo, atravessado, pelo Latim plagium, roubo. Está na origem do vocábulo o significado de desvio, donde o sentido de atravessador para aquele que, não produzindo, nem comprando a mercadoria, apenas intermedia o negócio. Ainda na Roma antiga, porém, cometia plágio quem roubava escravos dos outros ou vendia homens livres como escravos. O étimo de plágio e plagiário remete ao Latim plaga, chaga, ferida, mesma origem da palavra praga, porque houve troca do encontro "pl" por "pr". Pesquisa realizada na Internet Disponível em: <http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-plagio/>. Acesso em: 10 set. 2015.

⁸⁵ KOCH, 2015, p. 144.

⁸⁶ FONSECA, Randal. *A questão do plágio*. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 19 set. 2015. Grifos do original.

apoderação de uma ideia, conceito e/ou teoria de outrem.⁸⁷ Em outras palavras, o plágio conceitual acontece quando se copia a essência de uma obra alheia, travestindo-a com palavras ou formatos diferentes – idioma diferente, no caso de obras estrangeiras –, na busca de camuflar o deslize.

Dessa forma, estratégias linguísticas como ocultação, substituição, transposição de termos e/ou sentenças, entre outros artifícios, são recursos utilizados por um número preocupante de acadêmicos/as na intenção de disfarçar o intertexto alheio. Entretanto, convém mencionar que nem sempre o plágio é intencional – o que não exime a culpabilidade do/a agente –, podendo ser o caso de esquecimento ou de mera desatenção por parte daquele/a que se encontra envolvido/a com o labiríntico processo da escrita. Débora Diniz trata-o por “plágio inadvertido”⁸⁸ e recomenda todo o cuidado com ele. De fato, esse é um motivo a mais para permanecer-se atento/a durante a produção de um texto, procedendo-se reiteradamente a rigorosas inspeções, especialmente ao final da escrita. Afinal, não se pode esquecer que depois de pronto e exposto o texto escapa ao domínio de seu/sua criador/a, passando a pertencer a si próprio e ao público leitor que realizará sua apreciação e julgamento. Conforme ensina Barthes, enquanto

[...] instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa.⁸⁹

Assim o/a autor/a continua responsável pela obra publicada, esta continua carregando seu nome, porém adquire identidade própria. Sabe-se que, especialmente no âmbito universitário, o plágio não se constitui em uma novidade. Na verdade, sua origem é bastante antiga. É fato, porém, que sua incidência aumentou significativamente após o advento da internet. Talvez seja nova também a frequência com que esse ato falho passou a ser detectado. Provavelmente, sendo um dos motivos o mesmo que elevou sua incidência: o avanço tecnológico e a democratização do acesso à diversidade de produções literárias existentes, nacionais e estrangeiras. Assim o público de leitores/as passou a ter maiores

⁸⁷ GARSCHAGEN, Bruno. *Universidade em tempos de plágio*. Observatório da Imprensa. Caderno da Cidadania. No mínimo. ISSN 1519-7670 - Ano 19 - nº 888. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/no_minimo__31424/>. Acesso em: 14 set. 2015.

⁸⁸ DINIZ, Débora. *Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa*. 2. ed. rev. Brasília: LetrasLivres, 2013. p. 70.

⁸⁹ BARTHES, 1987, p. 38.

oportunidades para formar uma memória discursiva mais consistente, possível de ser ativada nos momentos oportunos, facilitando o reconhecimento da atitude inconveniente e inaceitável do/a plagiário/a. Com referência a esse assunto, Moraes argumenta:

[a] Internet, sem dúvida, potencializa a incidência do plágio. Contudo, é preciso advertir: a proliferação da desonestidade intelectual nas universidades brasileiras não é culpa da Internet, poderosíssima máquina facilitadora da cópia. Culpá-la é interpretar estreitamente o problema. O responsável por essa grave crise ética é, obviamente, o próprio ser humano. Não pode a rede mundial de computadores ser tachada como vilã, até porque ela configura importante instrumento de pesquisa acadêmica e tende a ser cada vez mais valorizada na Sociedade da Informação em que vivemos.⁹⁰

Como é possível perceber, a questão do plágio ainda demanda muita discussão, especialmente no ambiente acadêmico, que é por excelência o local de formação de autores/as autônomos/as e autênticos/as. Concorde-se que a ocorrência dessa conduta indevida decorra, em certa medida, da fragilidade ética por parte das pessoas que assim agem de forma intencional. Infere-se, porém, que a deficiência na exploração da temática na escola também é um fator de contribuição para a prática do plágio. Entendendo-se ser esse um assunto que deve começar a ser abordado já a partir do ensino fundamental, quando as crianças devem estar aprendendo a importância do respeito ao espaço do outro, às suas opiniões e aos seus pertences, inclusive aos pertences intelectuais.

Aparentemente, a efetiva preocupação com o plágio ocorre somente quando o/a discente chega ao ensino superior. Nesse momento, o assunto passa a ser reclamação constante nas conversas entre docentes, e as instituições percebem a necessidade de implantar ações no sentido de orientar os/as estudantes. Algumas introduzem a temática em sala de aula, proferem palestras, editam cartilhas, entre outras ações. É o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que expõe orientações sobre o tema na página eletrônica da vice-reitoria para assuntos acadêmicos, fazendo constar nesse informativo que:

Quando o assunto é plágio, nem tudo é simples e fácil de identificar, principalmente em um universo como o do conhecimento científico. Por isso, para se precaver, mas também para não cometer, é preciso conhecer:

⁹⁰ MORAES, Rodrigo. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Revista Diálogos Possíveis*, Bahia, jan./jun. 2004. p. 98. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/191/146>>. Acesso em: 17 set. 2015.

não apenas os direitos do autor, mas as diferentes formas de plágio e as sanções cíveis e penais.⁹¹

Com esse alerta a Universidade procura chamar a atenção de seu corpo discente para a existência de legislação acerca do plágio e suas implicações. De fato, como afirma Silva, passa a ser “vital a reflexão sobre a prática do plágio entre os graduandos, [muitos] professores em formação, [...] pois roubar de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade, é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar.”⁹² E, além desse, poderá ter que pagar ainda um preço jurídico.

Sabe-se que a proteção à propriedade intelectual é um princípio constitucional, presente no título segundo da Constituição Federal de 1988, que estabelece os direitos e garantias fundamentais destinados aos nacionais e aos estrangeiros residentes no país. O inciso XXVII do artigo 5º assim preceitua: “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”.⁹³ Para regulamentar este princípio é que foi editada a Lei nº 9.610/98⁹⁴, alterada pela Lei nº 12.853/2013⁹⁵, responsável por regulamentar, em seu título segundo, a propriedade intelectual.

É de conhecimento público também – uma vez que, conforme previsão legal, todos devem ser conhecedores da lei não podendo, assim, alguém escusar-se de cumpri-la por desconhecimento – que a violação dos direitos autorais constitui-se em crime com previsão de pena de multa, detenção e até reclusão daquele/a que comete esse ato, em atendimento ao artigo 184 do Código Penal Brasileiro, Decreto-Lei nº 2.848, de 1940.⁹⁶ Sendo assim, verifica-se que o ato de escrever requer do/a

⁹¹ PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Informe da Vice-reitoria Acadêmica: Plágio e direito do autor*. Grifos do original. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrac/plagio.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

⁹² SILVA, Obdália Santana Ferraz Silva. *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?* p. 360. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

⁹³ BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

⁹⁴ BRASIL. *Lei de Direitos Autorais: Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

⁹⁵ BRASIL. *Lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013*. Altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A e revoga o art. 94 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm#art2>. Acesso em: 15 set. 2015.

⁹⁶ BRASIL. *Código Penal: Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em:

autor/a, além de inspiração e muita leitura prévia, responsabilidade e atenção para acrescer os conhecimentos literários e científicos da sociedade, sem arriscar-se a incorrer em uma ilegalidade. Consta-se, então, a relevância da orientação aos/às estudantes desde os primeiros anos escolares, chamando sua atenção para a necessidade de assumirem um comportamento ético e respeitoso diante das ideias e opiniões verbais e/ou escritas das outras pessoas.

2.3 Escrita acadêmica: a elaboração do TCC

Conforme vem discutindo-se até aqui, percebe-se que escrever não é uma tarefa fácil. No entanto, é uma atividade que pode vir a ser muito edificante, que permite ao/à escritor/a antes de mais nada conhecer melhor a si, seus anseios, suas aspirações e seu potencial, muitas vezes oculto até para si próprio/a. Assim, além de produtiva, a escrita poderá revelar-se uma tarefa extremamente prazerosa. Nas palavras de Diniz: “uma experiência fascinante de descoberta e superação”.⁹⁷ Para tanto o primeiro passo a ser dado é afastar da mente a ideia preconceituosa de que escrever é uma tarefa para poucos, que é preciso um dom especial para empreendê-la. Em seguida, o segredo é começar a escrever. Eco recomenda: “Escrevam tudo o que vos passar pela cabeça, mas só no rascunho. Depois descobrir-se-á que a ênfase nos dominou e desviou do *cerne* do tema. Então, elimina-se as partes parentéticas e as divagações”.⁹⁸ Acredita-se que o exercício cotidiano da escrita é fundamental.

Dessa forma, opina-se que não se deve deixar para escrever apenas quando as ideias estiverem lapidadas: ao contrário, deve-se escrever para lapidar as ideias. Durante a escrita é que se vai percebendo as carências, as lacunas nos conteúdos que se pretende discutir no texto. Isso impele o/a escritor/a a aprofundar um pouco mais a pesquisa, a ler mais, a buscar outros/as autores/as, outras opiniões, enfim, a apropriar-se melhor sobre a temática que está abordando. Bem como, no decorrer da escrita, conforme esta vai sendo acrescida, é que o/a autor/a vai percebendo e corrigindo os próprios erros, escolhendo os melhores termos,

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

⁹⁷ DINIZ, 2013, p. 63.

⁹⁸ ECO, 2007, p. 166.

efetuando substituições. “Escrever exige um exercício continuado de escolhas”⁹⁹, conforme o dizer de Machado. Já Bakhtin ensina que durante a produção do discurso dirige-se uma interrogação a si mesmo e, de certa forma, consegue-se a resposta a partir das próprias observações ou experiências.¹⁰⁰ Dessa forma, de frase em frase, de ideia em ideia, de correção em correção, o texto vai sendo construído.

Nota-se que a grande maioria dos/as acadêmicos, especialmente os/as cursistas em EAD, entram em verdadeiro pânico quando é chegada hora de elaboração do TCC. É certo que o sentimento de angústia diante da pesquisa é natural e pode inclusive ser benéfico, considerando o que dizem Barbosa e Hess: “assumir a angústia como método, ou seja: ao observá-la atentamente, interrogá-la e escutá-la de modo clínico e perspicaz, é possível caminhar em direção aos possíveis significados do objeto observado.”¹⁰¹ No entanto, quando a angústia transforma-se em desespero, ao ponto de prejudicar a atuação do/a discente, é notório que algo está errado e que alguma providência precisa ser tomada para sua resolução.

Não se configura pretensão deste texto prescrever receitas para a escrita eficaz de um texto acadêmico; com esse fim já existem excelentes obras de metodologia de produção acadêmica, inclusive algumas citadas aqui. Acredita-se, porém, que mesmo as tímidas abordagens acerca das dificuldades na escrita acadêmica por parte de universitários/as não deixam de ser uma oportunidade a mais para discutir-se o problema, que, entende-se, ainda renderá muitas discussões, tendo-se em conta que a produção acadêmica no país ainda é algo recente e que a deficiência no aprendizado da linguagem por parte dos/as estudantes brasileiros/as, tanto na leitura como na escrita, também é manifesta.

Compreende-se que há lacunas no ensino da língua, sendo preciso, então, localizá-las, estimando-se em que momento elas ocorrem, o que possibilitará a implementação de medidas reparadoras. Silva e Bessa acreditam que os gêneros textuais exigidos na academia não são bem trabalhados no ensino médio, desse modo, quando chegam à graduação os/as discentes precisam lidar com um tipo de produção com a qual não estão familiarizados, a escrita científica: resenhas, artigos,

⁹⁹ MACHADO, 2008, p. 227.

¹⁰⁰ BAKHTIN, 1992, p. 341.

¹⁰¹ BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa; o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010. p. 133. (Série Pesquisa)

relatórios etc.¹⁰² Sabe-se que é comum nos cursos de graduação, logo nos primeiros semestres, trabalhar-se conteúdos voltados à metodologia de trabalhos científicos, porém isso não parece estar sendo suficiente. Também a oferta de componentes curriculares na área de língua portuguesa – que nem todos os cursos oferecem – não parece estar dando conta do problema.

Na tentativa de apresentar meios para o enfrentamento do dilema da escrita no ensino superior, Barbosa e Hess propõem o diário de pesquisa, ou “jornal de pesquisa”.¹⁰³ Nesta sugestão os/as discentes são estimulados, a partir do exemplo do/a professor/a, a cultivarem o hábito de anotar, durante cada aula, os pontos que lhes despertam maior interesse, que aguçam sua curiosidade, ao tempo em que vão inserindo suas reflexões e comentários sobre estes, procurando relacioná-los aos conhecimentos trazidos pelos demais componentes curriculares.

Os autores citados destacam alguns benefícios possíveis de ser obtidos com o recurso da escritura diária no jornal de pesquisa: a supressão das atividades avaliativas de última hora e a inviabilidade da prática do plágio, tendo em vista que os trabalhos vão sendo elaborados dia a dia; ao compartilhar a experiência, na medida em que também redige seu diário de pesquisa, o/a docente é instado a repensar sua prática pedagógica, exercitando assim a pesquisa necessária ao aperfeiçoamento do ensino; ao invés de somente transcreverem a fala do/a professor/a e trechos literais dos livros e apostilas, os/as estudantes são estimulados a registrarem a relação entre suas próprias ideias a partir das leituras e discussões efetuadas, assim como entre as ideias dos diferentes autores,¹⁰⁴ ou seja, um coerente exercício de compreensão e formação da autoria. Calcula-se que essa ação, além dos ganhos relatados por seus proponentes, ainda leva o/a estudante ao desenvolvimento da reflexão e da escrita, podendo constituir-se também em um excelente suporte no momento de elaboração dos trabalhos propostos pelos/as demais discentes do curso.

Acredita-se que alguns fatores são preponderantes para garantir mais tranquilidade ao/à estudante durante a elaboração do TCC. É o caso da elaboração prévia de um projeto com definição clara do problema a ser pesquisado, algo que vai

¹⁰² SILVA, Ananias Agostinho; BESSA, José Cezinaldo Rocha. *Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento*. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/agostinho.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

¹⁰³ BARBOSA; HESS, 2010, p. 55.

¹⁰⁴ BARBOSA; HESS, 2010, p. 61-64.

depende da reflexão do/a discente para descobrir o assunto que o/a motiva, pois na pesquisa acadêmica, conforme menciona Diniz, “problema é aquilo que nos inquieta, que provoca nossa curiosidade acadêmica, mas que tem a possibilidade de ser explorado.”¹⁰⁵ De sorte que é possível encontrar-se um tema interessante, mas que não apresenta viabilidade de pesquisa, sendo preciso, então, descartá-lo. Outro ponto muito relevante trata-se do estabelecimento de uma relação de respeito e confiança, ou seja, de verdadeira parceria entre orientador/a e orientando/a. Uma convivência de cordialidade certamente poderá trazer mais tranquilidade e segurança ao/à escritor/a de primeira viagem, sentimentos vitais para a garantia de um bom desempenho.

Como elemento facilitador da escrita, convém mencionar também as técnicas de fichamento largamente ensinadas nos livros de metodologia de redação científica. O fichamento, quando bem realizado, mostra-se uma ferramenta extremamente útil. Bastando ao/à estudante escolher aquele modelo de fichamento que lhe parece mais propício e, durante cada leitura, ir efetuando os registros de forma cuidadosa, contínua e disciplinada. A grande vantagem de um registro bem feito é a possibilidade de, em algumas situações, prescindir-se do texto original no momento da escrita, uma vez que obras com as quais se entrou em contato no início do curso podem não estar disponíveis por ocasião da escrita. Nesse caso, tendo-se à mão um fichamento confiável será possível utilizá-las no TCC sem maiores dificuldades.

Outro ponto que também pode ser levantado é a escolha do/a orientador/a. Considera-se que a escolha de um/a profissional com experiência na temática do TCC, que detém maior intimidade com a bibliografia a ser pesquisada, podendo fazer indicações mais precisas, além de possuir maior segurança para intervir e apontar eventuais interpretações equivocadas, traduz-se em uma condição importante para uma escrita mais tranquila. Entretanto, sabe-se que, por razões diversas, sendo a principal delas o reduzido quadro de professores/as, as instituições de ensino, principalmente aquelas que oferecem cursos na modalidade EAD, nem sempre conseguem proporcionar essa liberdade de escolha aos/às graduandos/as. Nessa situação, não é impossível que belos trabalhos sejam

¹⁰⁵ DINIZ, 2013, p. 27.

realizados, todavia exigirão um esforço ainda maior tanto do/a orientando/a quanto do/a orientador/a.

Por fim, verifica-se que os desafios enfrentados pelos/as graduandos para adentrarem ao mundo do conhecimento como produtor/a deste são muitos. Contudo, até mesmo para atender ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que define como finalidade da educação superior o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”¹⁰⁶, esses obstáculos precisam ser debelados. Para isso, tem-se contado com o esforço, às vezes sobre-humano, dos/as próprias estudantes e dos/as profissionais e especialistas envolvidos/as com a educação, especialmente na área de linguagem e de metodologia de produções científicas.

¹⁰⁶ BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2015.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO TCC NA FORMAÇÃO DA AUTORIA DOS/AS LICENCIANDOS/AS EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UAB/IFCE

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. [...] Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.*¹⁰⁷

Paulo Freire

Este capítulo apresenta uma discussão acerca dos dados levantados a partir da análise documental empreendida, em cotejamento com a abordagem teórica trazida a lume nos capítulos anteriores, no intuito de atender aos objetivos propostos na pesquisa.

3.1 Licenciatura em Matemática ofertada pela UAB/IFCE: breve contextualização

As origens do ensino a distância no Brasil remontam ao início do século passado. Acerca disso, o professor Márcio Vilaça lembra que apesar de a Educação a Distância (EAD) hoje em dia ocorrer massivamente através da internet, além deste veículo há outras formas de ensino a distância, como aquele desenvolvido por correspondência e/ou por intermédio de programas de televisão e rádio. Sendo possível considerar estas tecnologias como as primeiras manifestações formais de EAD no país.¹⁰⁸ Já a normatização dessa modalidade de ensino é mais recente. Em 19 de dezembro de 2005 foi editado o Decreto nº 5.622¹⁰⁹, em regulamentação ao estabelecido no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Na sequência, em 06 de junho de 2006, por meio do Decreto nº 5.800, foi

¹⁰⁷ FREIRE, 2011, p. 64; 84.

¹⁰⁸ VILAÇA, M.L.C. *Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história*. Revista Magistro, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2010, p. 93. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

¹⁰⁹ BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2º dez. 20115. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 21 out. 2015.

instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).¹¹⁰

No IFCE – então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)¹¹¹ –, as primeiras turmas em EAD na modalidade semipresencial foram ofertadas em 2007, sendo disponibilizadas 400 vagas para dois cursos de nível superior, dentre eles o curso de Licenciatura em Matemática que ora se apresenta. Inicialmente este curso foi ofertado em quatro polos de apoio presencial, distribuídos nos municípios cearenses: Quixeramobim, Limoeiro do Norte, Ubajara e Meruoca. Sendo sua coordenação exercida pelo atual *campus* de Juazeiro do Norte, à época ainda Unidade Descentralizada (UNED). Atualmente a UAB/IFCE mantém o curso de Licenciatura em Matemática em 12 polos¹¹², vindo a atender à população de um número elevado de pequenas localidades do Estado, onde até bem pouco tempo a existência de um curso superior constituía-se em um sonho distante.

A licenciatura em referência, conforme publicado no sítio oficial do curso na internet, busca formar profissionais para desempenho das funções de magistério no ensino fundamental e médio, enfatizando que:

O aluno desenvolverá a capacidade de aprendizagem continuada, de aquisição e utilização de novas ideias e métodos pedagógicos no seu ambiente de trabalho. Além disso, esse profissional está [sic] apto a criar bancos de dados para interpretar e solucionar problemas de desenvolvimento de produtos e elaborar fórmulas. O curso possibilita reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias para o ensino de Matemática. A formação tem uma estrutura flexível, possibilitando ao aluno o aprofundamento nas áreas de conhecimento matemático ou de ensino. O curso de Licenciatura em Matemática na modalidade semipresencial tem como principal objetivo oferecer graduação gratuita e de qualidade nas cidades do interior do estado, proporcionando a formação docente principalmente aos professores que ainda não dispõem dessa qualificação.¹¹³

¹¹⁰ BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

¹¹¹ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) deu-se a partir da junção de três autarquias federais existentes no Estado: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Escola Agrotécnica Federal de Iguatu e Escola Agrotécnica Federal de Crato.

¹¹² UAB/IFCE. *Projeto político pedagógico do curso superior de licenciatura em matemática na modalidade a distância*. Juazeiro do Norte: 2014a. p. 16.

¹¹³ UAB/IFCE. *Licenciatura em Matemática*. Disponível em: <<http://juazeirodonorte.ifce.edu.br/index.php/cursos-ofertados37/2012-06-19-16-09-01?id=1253>>. Acesso em: 10 set.2015.

Este curso tem duração de sete semestres, podendo ser concluído em três anos e meio, imprimindo, dessa forma, maior agilidade na preparação daqueles/as profissionais que já lecionam matemática, mas que não detêm a devida formação na área, e também de novos/as profissionais, que poderão suprir mais rapidamente o reduzido quadro de professores/as dessa ciência na educação básica da rede pública, especialmente nos locais mais longínquos do Estado. Para garantir o atendimento de seu público-alvo, conforme disposto no PPC, 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada polo são destinadas aos/às candidatos/as-docentes que atuam município-polo, na rede pública de ensino. Restando vagas ociosas, estas são remanejadas para os/as demais candidatos/as.

O quantitativo de vagas disponibilizadas anualmente para cada polo é fixado pela instituição ofertante a partir das informações constantes no Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB).¹¹⁴ Esse sistema é alimentado com as informações atualizadas de cada curso/polo e a partir destas é procedida avaliação cujo resultado aponta aqueles que se encontram aptos, indicando sua capacidade de receptividade a novos/as discentes. Não existindo, portanto, uniformidade no número de vagas ofertadas entre os polos.

3.2 TCC: aporte efetivo na formação da autoria do/a licenciando/a em matemática da UAB/IFCE ou mero requisito para conclusão do curso?

Inicialmente, convém mencionar que a autora desta pesquisa integra o quadro docente do curso em análise, sendo inclusive membro de seu colegiado. Atua na área de formação geral, tendo participado como orientadora em sete dos TCC ora apresentados, nos semestres 2012.1 e 2012.2. Colaborou ainda nas atividades de coordenação do componente curricular durante os semestres 2013.2 e 2015.1. Considerando-se importante enfatizar que o conhecimento da rotina desse item do currículo e a percepção das inquietações vividas por estudantes e docentes

¹¹⁴ Esse sistema atende ao pressuposto no Decreto 5.622/2005:

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

em sua realização constituíram-se em elementos instigadores para o desenvolvimento do presente estudo.

Para fins de atendimento aos objetivos propostos, procedeu-se a uma análise nos TCC aprovados, bem como aos documentos relativos ao curso: legislação acerca da EAD, projeto pedagógico do curso (PPC), regulamentação do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso (CCTCC) e sítios eletrônicos do IFCE e do Ministério da Educação. Tendo sido verificados ainda os relatórios de matrículas dos/as estudantes no componente curricular e a pontuação obtida pelos/as aprovados/as.

Cabe ressaltar que a regulamentação do TCC da licenciatura em matemática da UAB/IFCE foi construída ao longo dos períodos em que no componente curricular foi ofertado, ocorrendo sua consolidação somente em janeiro de 2014. Sendo assim, podem ser percebidas algumas alterações nas regras de elaboração dos trabalhos ao se examinar os TCC produzidos nos cinco períodos letivos analisados.

Nos trabalhos apresentados até o semestre 2012.2 encontram-se artigos produzidos de forma coletiva em grupos formados por até quatro integrantes. Também foram localizados – somente no semestre 2012.1 – três memoriais acadêmicos entre os TCC aprovados, o que indica ter sido esta uma tipologia textual aceita como produção final no período. A partir do período 2013.2, não foram encontrados artigos com mais de dois autores, o que leva a constatar-se que a predisposição regulamentar de que o TCC “consiste de trabalho a ser desenvolvido de forma individual (monografia) ou em dupla (artigo)”¹¹⁵ já vinha sendo atendida.

Assim, conforme regulamentação, o CCTCC do curso de licenciatura em matemática da UAB/IFCE do campus de Juazeiro do Norte¹¹⁶ trata-se de componente curricular obrigatório, ministrado em 3 (três) créditos, equivalendo à carga horária de 60 horas, tendo como pré-requisito a aprovação do/a discente no componente curricular Metodologia do Trabalho Científico (MTC). Sua oferta ocorre regularmente no último semestre do curso e “sua matriz é desenvolvida de forma teórica com frequência no ambiente *Moodle* e de forma prática”.¹¹⁷ Ou seja, os/as estudantes devem desenvolver sua pesquisa de forma individual ou em dupla –

¹¹⁵ UAB/IFCE. Regulamentação : Trabalho de conclusão de curso – TCC do curso de licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância. Juazeiro do Norte: 2014b. p. 2.

¹¹⁶ UAB/IFCE, 2014b, p. 3.

¹¹⁷ UAB/IFCE, 2014b, p. 3.

conforme o caso –, mantendo contato permanente com o/a orientador/a através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), registrando assim o andamento de seu trabalho, bem como devem participar dos encontros presenciais estabelecidos em cronograma prévio. Para cumprimento do componente curricular é necessária a elaboração do TCC e sua defesa pública.

O componente curricular em comento procura atender a dois grandes princípios:

Concorrer para a transformação da Instituição em um centro de produção filosófica, científica, tecnológica, voltado para a democratização do saber e do fazer integrados em prol da sociedade; ser parte da criação de conhecimentos, de soluções tecnológicas e de informações voltadas para o desenvolvimento da Instituição e de toda a região de abrangência do IFCE.¹¹⁸

Para tanto, seu regulamento estipula 10 (dez) objetivos específicos a serem alcançados com o desenvolvimento do trabalho:

- I - Desenvolver a capacidade de aplicação dos conceitos e teorias adquiridas durante o curso de forma integrada, por meio da execução de um projeto de pesquisa;
- II - Desenvolver a capacidade de planejamento e disciplina para resolver problemas dentro das diversas áreas de formação;
- III - Despertar o interesse pela pesquisa como meio para a resolução de problemas;
- IV - Intensificar a extensão universitária, por intermédio da resolução de problemas existentes nos diversos setores da sociedade;
- V - Estimular o espírito crítico e reflexivo no meio social onde está inserido;
- VI- Estimular a formação continuada;
- VII- Ampliar a capacidade analítica e valorativa em relação a princípios objetivos e critérios próprios do acadêmico;
- VIII. Desenvolver a capacidade de aplicação, de forma integrada, dos conhecimentos filosóficos, científicos e tecnológicos adquiridos durante o curso, através da pesquisa;
- IX. Sistematizar o conhecimento adquirido no decorrer do curso;
- X. subsidiar o processo de ensino, contribuindo para a realimentação dos conteúdos programáticos das disciplinas¹¹⁹ integrantes do currículo do curso de matemática.¹²⁰

No processo avaliativo do TCC é empregada a pontuação de 0 (zero) a 10 (dez), sendo 7 (sete) a pontuação mínima para aprovação. Para aferição da nota a banca avaliadora considera o trabalho escrito e sua apresentação oral. No que se

¹¹⁸ UAB/IFCE, 2014b, p. 2.

¹¹⁹ O documento regulamentador do CCTCC utiliza a terminologia **disciplina(s)** como sinônimo de componente curricular. Nesta pesquisa, esses termos também podem ser encontrados como sinônimos.

¹²⁰ UAB/IFCE, 2014b, p. 3.

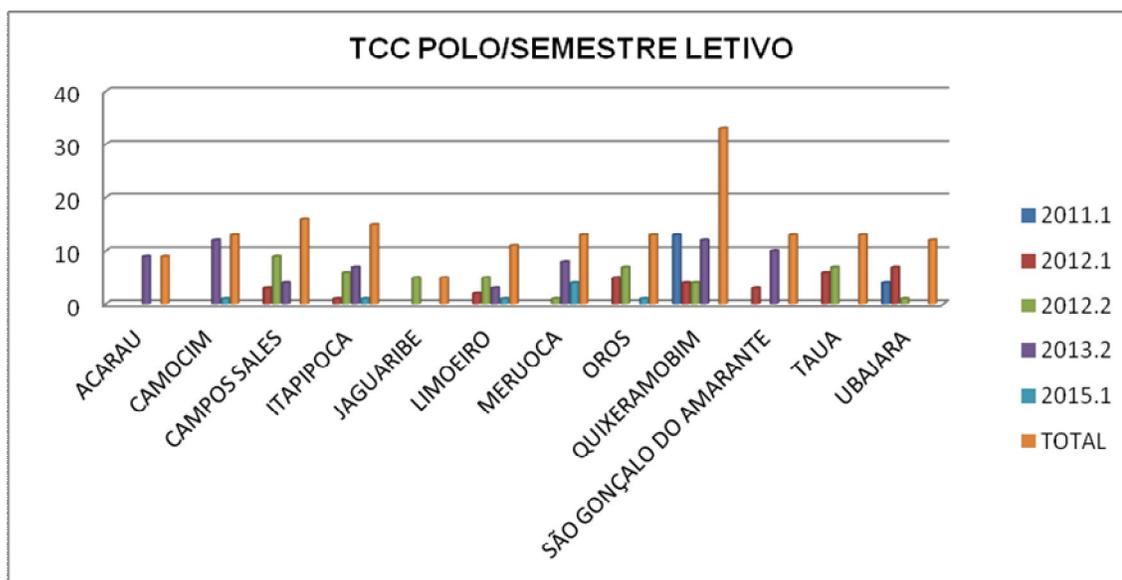
refere à escrita, são observados os aspectos: composição do texto; adequação às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); evidência de raciocínio lógico e poder de argumentação; presença de posicionamento pessoal do/a estudante, com discussão e aprofundamento dos problemas tratados; relevância do tema pesquisado. Na avaliação da defesa pública a atenção é voltada para os critérios: qualidade da apresentação (recursos utilizados, quantitativo de informações, legibilidade etc); demonstração de conhecimento do assunto; objetividade e clareza na exposição da temática; capacidade de sintetização.¹²¹

Para fins de atendimento aos objetivos propostos, tencionava-se examinar os TCC produzidos pelos graduandos do curso em sua totalidade até o semestre 2015.1. Sendo alguns aspectos a serem observados em todos os TCC e outros em uma amostra equivalente a aproximadamente 15% (quinze por cento) dos trabalhos. No entanto, precisou-se restringir um pouco o campo de pesquisa em virtude da dificuldade de localização dos TCC produzidos nos polos: Limoeiro do Norte (semestre 2011.2); Meruoca (semestres 2011.2 e 2012.1); São Gonçalo do Amarante e Ubajara (semestre 2012.2). Deu-se ainda pela falta de dois trabalhos do polo de Itapipoca e dois do polo de Ubajara referentes ao período letivo 2012.1. Assim chegou-se ao quantitativo de 169 (cento e sessenta e nove) TCC, dentre estes 3 (três) na tipologia textual memorial acadêmico, que não foram considerados neste estudo, optando-se pela análise específica dos artigos científicos e monografias indistintamente.

Dessa forma, limitou-se a pesquisa a 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos, realizados nos períodos letivos de 2011.2 a 2015.1, em doze polos de apoio presencial, conforme demonstrado a seguir:

¹²¹ UAB/IFCE, 2014b, p. 4.

Gráfico 1 – Quantitativo de TCC aprovados por polo em cada semestre letivo



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se no gráfico 1 uma variabilidade na incidência de TCC por polo e período. Podendo-se notar, por exemplo, que há TCC aprovados no polo de Quixeramobim em quatro dos períodos letivos, excetuando-se apenas 2015.1, já no polo de Jaguaribe só aparecem TCC referentes ao semestre 2012.2. Acredita-se que alguns fatores concorrem para esta realidade. Pois, conforme já dito, a implantação do curso de licenciatura em matemática a distância ocorreu de forma gradativa, a partir de 4 (quatro) polos. Também foi mencionado que o ingresso de novas turmas nos diferentes polos sofre variação em decorrência da disposição das vagas. Logo constata-se que a oferta do sétimo semestre, quando é incluso o CCTCC, não ocorre simultaneamente em todos os polos. Bem como, é evidente, a oferta do componente curricular condiciona-se à existência de estudantes aptos/as a cursá-lo, o que nem sempre acontece em virtude do índice de evasão e de retenção na disciplina MTC, aspectos não discutidos nesta pesquisa. Há ainda o fato – devidamente exposto – de não ter sido localizada a totalidade de TCC apresentada.

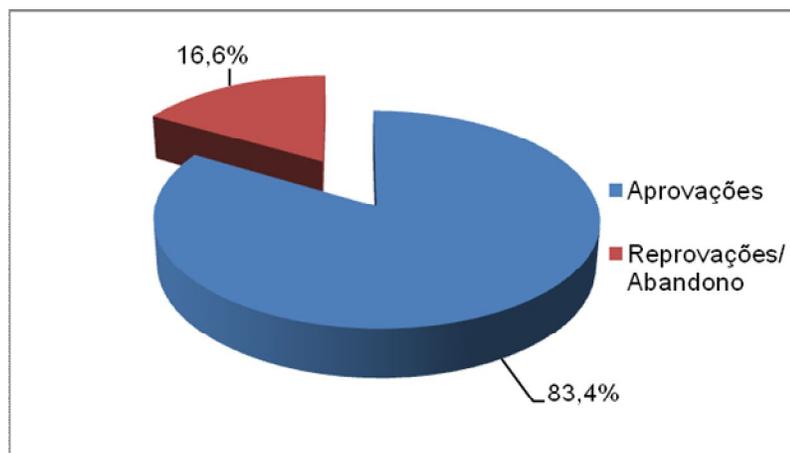
Diversos aspectos chamam a atenção nos documentos analisados, todavia esta pesquisa não daria conta de abarcar todos, nem é essa sua pretensão. Passa-se, então, à análise dos aspectos considerados relevantes ao objeto da pesquisa, verificando-se *a priori* o quantitativo de matrículas iniciais no componente curricular e rematrículas – por motivo de reprovação ou abandono, não se tendo efetuado essa diferenciação. Atendo-se ao índice de aprovação e à pontuação média obtida

pelos/as discentes aprovados nas duas situações. Com esses dados pretende-se verificar se o CCTCC está sendo motivo de impedimento para os/as graduandos/as na conclusão do curso.

Conforme disposto nos gráficos a seguir, foi localizado o registro de 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) estudantes matriculados/as na disciplina. Destes/as 381 (trezentos e oitenta e um), equivalente a 83,4% (oitenta e três vírgula quatro por cento), obtiveram êxito. Dentre os/as 76 (setenta e seis) que não concluíram o TCC, seja por abandono ou por reprovação, 45 (quarenta e cinco), equivalente a 59,2% (cinquenta e nove vírgula dois por cento), efetuaram nova matrícula nos semestres seguintes – alguns/algumas mais de uma vez – e desses/as 32 (trinta e dois) foram aprovados/as.

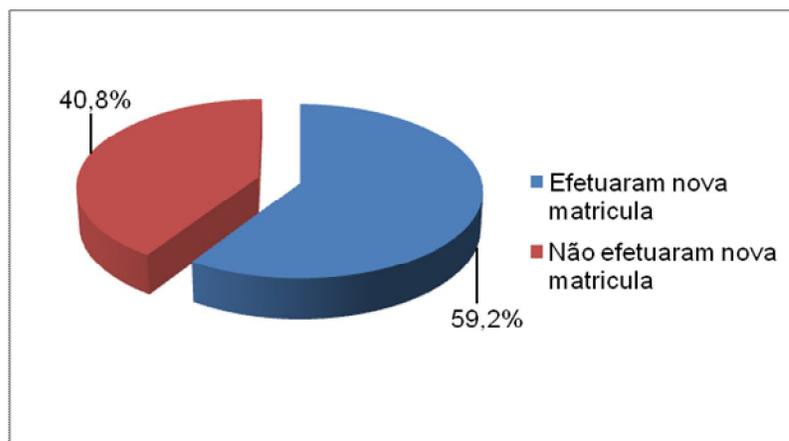
Observou-se ainda a situação atual de abandono e/ou reprovação na disciplina, sendo registrado o quantitativo de 44 (quarenta e quatro) ocorrências, equivalendo a 9,6% (nove vírgula seis por cento). Ressaltando-se que, nesse montante, encontram-se 31 (trinta e um) estudantes que após o insucesso na primeira matrícula não tentaram novamente e 13 (treze) que ainda não conseguiram aprovação mesmo insistindo outras vezes.

Gráfico 2 – Resultados dos/as estudantes no CCTCC no primeiro ingresso



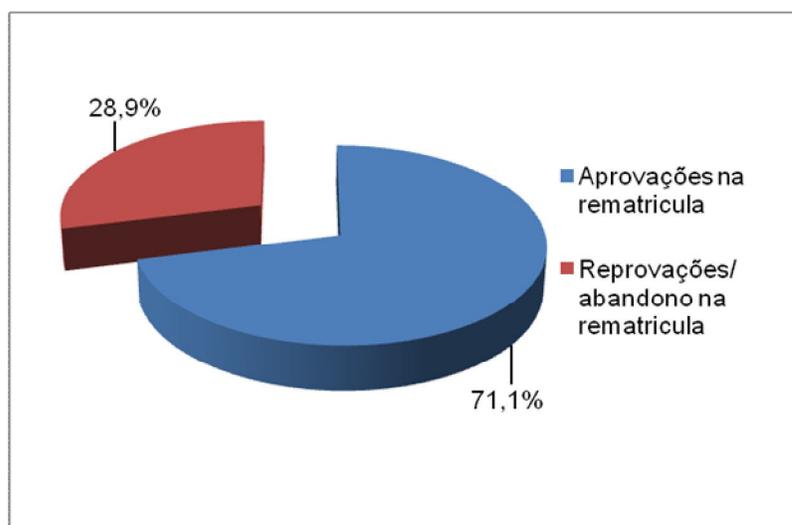
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Discentes não aprovados na primeira matrícula em CCTCC

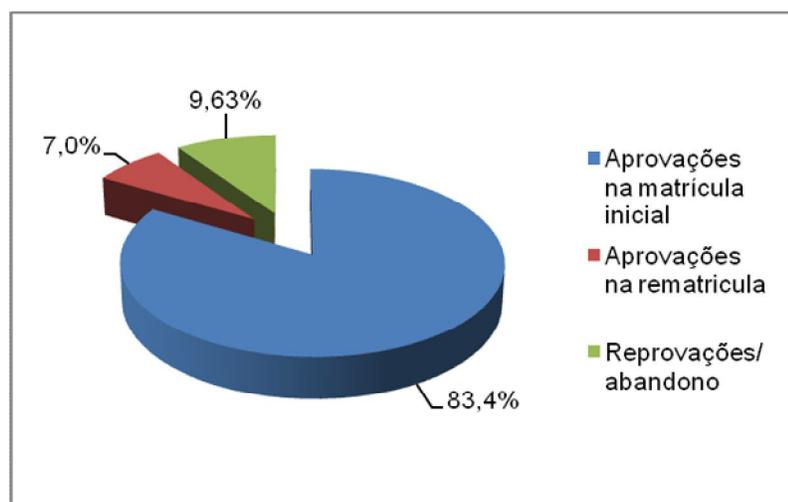


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Resultado no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso em outros ingressos na disciplina (rematrículas)



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Resultado geral no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, chegou-se a ao quantitativo de 413 (quatrocentos e treze) aprovações em CCTCC, o que equivale a 90,4% (noventa vírgula quatro por cento) do total de cursistas da disciplina, enfatizando que a pontuação média obtida por esses/as gira em torno 8,0 (oito vírgula zero). Essas informações surpreenderam positivamente, uma vez que, conforme discutido no segundo capítulo deste texto, a expectativa sobre o índice de aprovação não se mostrava tão animadora. No entanto, em que pese o resultado promissor, entende-se que os registros de reprovações e abandonos, mesmo apresentando-se baixos, merecem atenção e providências para sua redução, especialmente, tratando-se de uma disciplina realizada no último semestre da graduação, ou seja, no instante de coroação do aprendizado adquirido no curso.

Convém salientar que não foi possível averiguar, nesta pesquisa, a eventual existência de estudantes nos polos e períodos analisados aptos/as a efetuarem matrícula na disciplina e que não o fizeram, o que os/as inseriria no percentual de retenções. Constituindo-se esse item em possível ponto de investigação em futuras pesquisas.

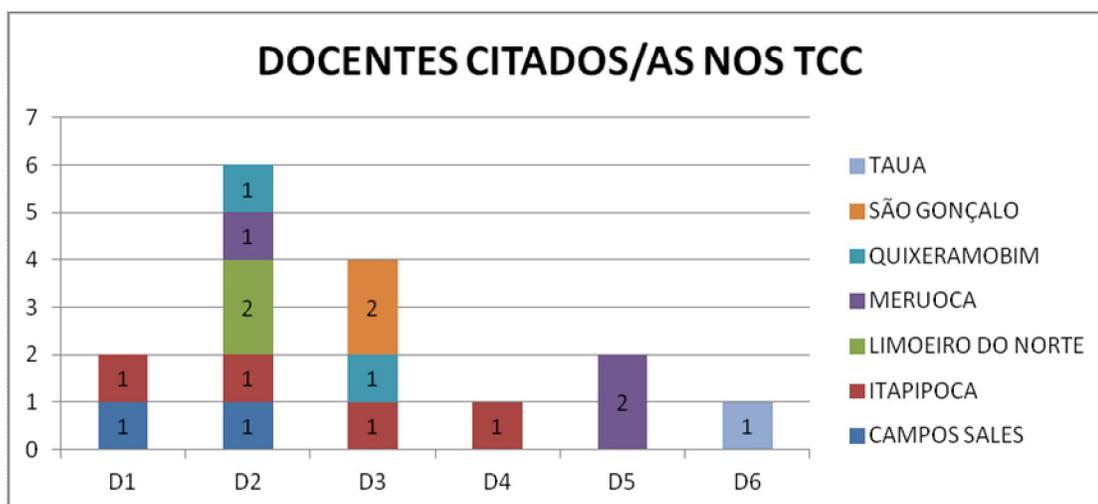
Os resultados encontrados levam à compreensão de que o TCC, por si só, não se apresenta como forte motivo de retenção e/ou abandono no curso. Isso pode trazer mais uma instigação a futuros estudos: detectar os fatores que estão contribuindo para o êxito verificado. Assim será possível assegurar a manutenção dessas atitudes assertivas e ainda aperfeiçoá-las, no sentido de buscar o êxito da

integralidade dos/as matriculados/as, além de proceder-se à divulgação dessas medidas, oportunizando a outros cursos/instituições a sua implementação.

Após constatar-se que os/as estudantes do curso de matemática têm conseguido superar o obstáculo do TCC, atingindo um bom nível de aprovação, o que, de certa forma, já se apresenta como um dado bastante positivo, procurou-se detectar elementos que indiquem se de fato o componente curricular tem propiciado o desenvolvimento do processo de autoria dos/as graduandos/as, atingindo, portanto, os objetivos propostos em seu regulamento.

Nessa perspectiva, buscou-se identificar referências a produções de profissionais da instituição ligados/as ao curso em análise e/ou ao curso de licenciatura em matemática presencial, bem como de seu corpo discente, verificando-se, conforme é possível observar no gráfico 6, que 14 (quatorze) trabalhos, oriundos de 5 (cinco) polos, citam dissertações de mestrado e/ou doutorado, artigos científicos, livros didáticos e apostilas produzidos por autores/as docentes do IFCE. Sendo que um dos trabalhos chega a mencionar duas obras de um mesmo autor da instituição e outro alude a 2 (dois/duas) desses/as profissionais.

Gráfico 6 – Profissionais do IFCE citados/as nos TCC



Fonte: Dados da pesquisa.

Entende-se merecer destaque a constatação do número reduzido de referências aos/às docentes da instituição, restringindo-se somente a 6 (seis) professores/as. Dado que, considerando-se que muitos/as profissionais

envolvidos/as com o curso detêm relativa produção acadêmica,¹²² entende-se que essa incidência poderia ser mais expressiva.

Na tentativa de compreender os motivos que conduzem à módica incidência de alusão a obras dos/as docentes da própria instituição, buscou-se averiguar o Plano de Unidade Didática (PUD) do TCC. Notou-se constar nesse plano apenas uma obra de profissional do IFCE. Esse fato sugere ser crucial uma atualização no PUD da disciplina, no sentido de acrescentar inclusive trabalhos recentes produzidos na instituição. É certo que cada orientador/a tem autonomia para indicar a seus/as orientandos/as os textos que entende serem mais pertinentes, bem como para sugerir alterações nas indicações bibliográficas a cada semestre. Compreende-se, entretanto, que essas obras constando no PUD e sendo disponibilizadas no AVA, mesmo como bibliografia complementar, sua consulta e, em decorrência, a propagação e utilização dos conhecimentos nelas contidos serão mais efetivos.

No tocante ao indício de citações de produções acadêmicas de outros/as cursistas nos TCC analisados, não se detectou nenhuma menção a trabalhos de discentes do curso de matemática a distância ou do curso presencial ministrado no *campus* de Juazeiro do Norte. Entende-se ser uma explicação plausível para esse fato – constatado *in loco* por ocasião da pesquisa – a inexistência de um sistema eficaz que possibilite a cursistas e orientadores/as o acesso aos TCC produzidos no curso. Verificou-se que a disponibilidade de acesso aos trabalhos encontra-se limitada à consulta física aos originais acondicionados na coordenação do curso, em Juazeiro do Norte, e o acesso em cada polo é restrito aos trabalhos produzidos neste.¹²³ Assim torna-se quase impossível para os/as estudantes efetuarem consulta às pesquisas de colegas de outros polos, bem como para orientadores/as identificarem o que está sendo pesquisado nas demais unidades. Já os TCC dos/as acadêmicos/as do curso presencial também se tornam inacessíveis para os/as cursistas a distância, uma vez que, para tanto, se faz necessário o deslocamento até a biblioteca do *campus* de Juazeiro do Norte.

¹²² O corpo docente do curso de matemática a distância encontra-se composto por 24 docentes. Destes/as 3 (três) são doutores/as em áreas diversas; 2 (dois/duas) estão em processo de doutoramento (áreas de matemática e educação); 16 (dezesesseis) possuem mestrado, sendo 9 (nove) em matemática, 4 (quatro) em educação e 3 (três) em outras áreas; 6 (seis) encontram-se com mestrado em andamento, sendo 2 (dois) na área de matemática.

¹²³ Conforme o regulamento cada TCC aprovado deve ser entregue em 2 (duas) vias, sendo 1 (uma) destinada ao polo de origem.

As observações apresentadas nestes últimos parágrafos levam a crer que não está sendo adequadamente viabilizado aos/às discentes – assim como aos profissionais da casa e ao público em geral – o conhecimento do que vem sendo realizado no IFCE por seus profissionais e estudantes no que concerne à pesquisa, cabendo, então, o emprego de estratégias de publicização da ciência produzida na instituição. Essa publicização poderá, inclusive, evitar problemas como a repetição de pesquisas, quando vários/as estudantes acabam se atendo a estudar o mesmo objeto por desconhecimento dos resultados já evidenciados por outros/as colegas. Aspecto que será abordado mais a frente.

Percebe-se, em vista disso, que resta prejudicado o atendimento a um dos objetivos específicos do CCTCC, quando busca subsidiar o processo de ensino de matemática, introduzindo novas metodologias e possibilitando a discussão sobre os conteúdos programáticos da matemática no ensino básico. Pois, para tanto, se faz necessário que essas pesquisas cheguem às escolas e à comunidade, o que aparenta estar ainda distante, haja vista não estar conseguindo chegar eficazmente nem mesmo aos/às integrantes do curso. Compreende-se que, dessa forma, tem sido desconsiderado um dos fundamentos da pesquisa científica: sua aplicabilidade para transformação da realidade social. Deixa-se assim de cumprir o preceito descrito por Pacheco ao discorrer sobre a importância da pesquisa nos institutos federais de educação: “os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização nos planos nacional e global”.¹²⁴

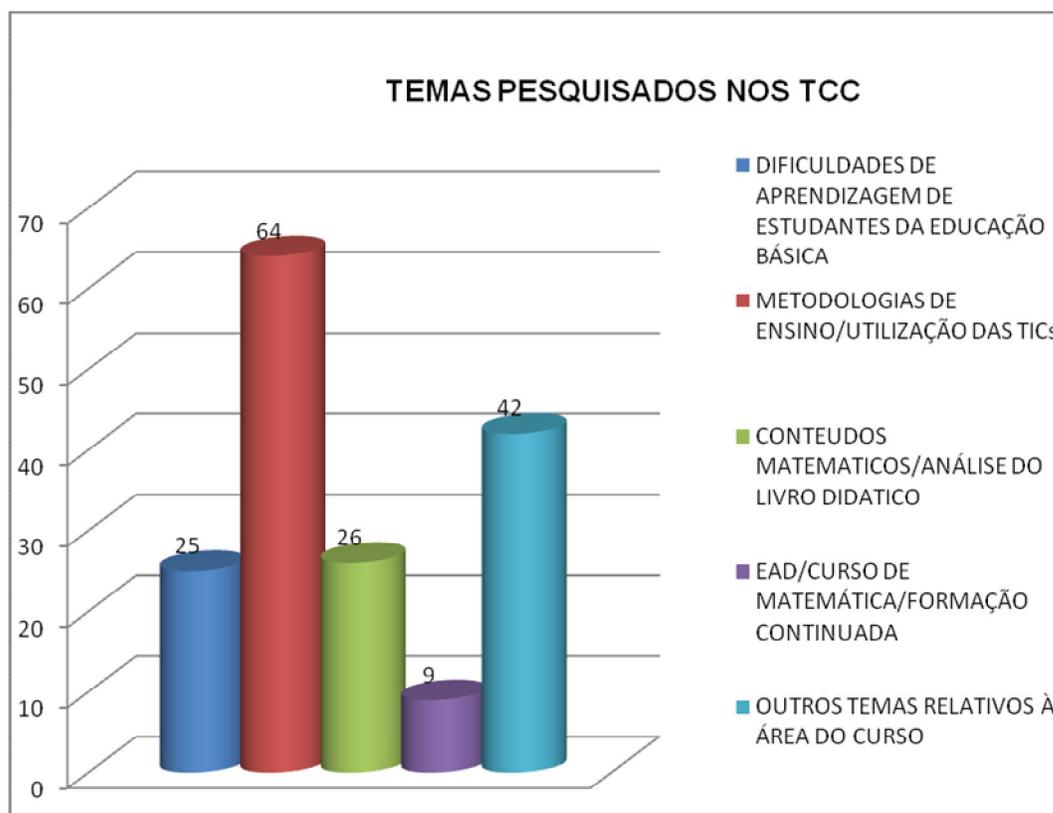
A análise efetivada possibilitou verificar ainda a existência de certa confusão sobre os elementos constitutivos do artigo científico e da monografia. Tendo sido localizados artigos apresentando elementos pré-textuais e pós-textuais exigidos para a monografia; em contrapartida, foram encontradas monografias sem esses requisitos essenciais. Em vista disso, pressente-se ser necessária uma recomendação mais precisa aos/às estudantes no que se refere à normalização dos trabalhos, talvez com a formatação de modelos, que poderiam ser anexos à regulamentação do TCC.

Na análise dos temas pesquisados pelos/as estudantes, verificou-se que, conforme determina a regulamentação do TCC, esses se encontram relacionados

¹²⁴ PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 30.

“à área de formação do curso [...]. Tendo o seu desenvolvimento pautado na análise crítica dos problemas relacionados à educação brasileira.”¹²⁵ Procurou-se, então, verificar se há recorrência de temáticas, ou seja, se as pesquisas mostram-se inéditas ao longo dos semestres ou se os/as estudantes estão debruçando-se sobre objetos já verificados em outros períodos ou polos. Para isso distribuiu-se os trabalhos em blocos, baseando-se no título e em breve exame do resumo de cada TCC: dificuldades de aprendizagem em matemática por parte dos/as discentes da educação básica; contribuição das TICs para a aprendizagem em matemática; conteúdos matemáticos; Educação a distância; outros assuntos. Chegando-se às informações constantes no gráfico 7:

Gráfico 7 – Temas pesquisados pelos/as estudantes nos TCC



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 7, é possível observar que os/as graduandos/as, certamente por serem, em sua maioria, profissionais atuantes na educação básica, público-alvo do curso, trazem para o TCC suas inquietações cotidianas. Observa-se ainda que

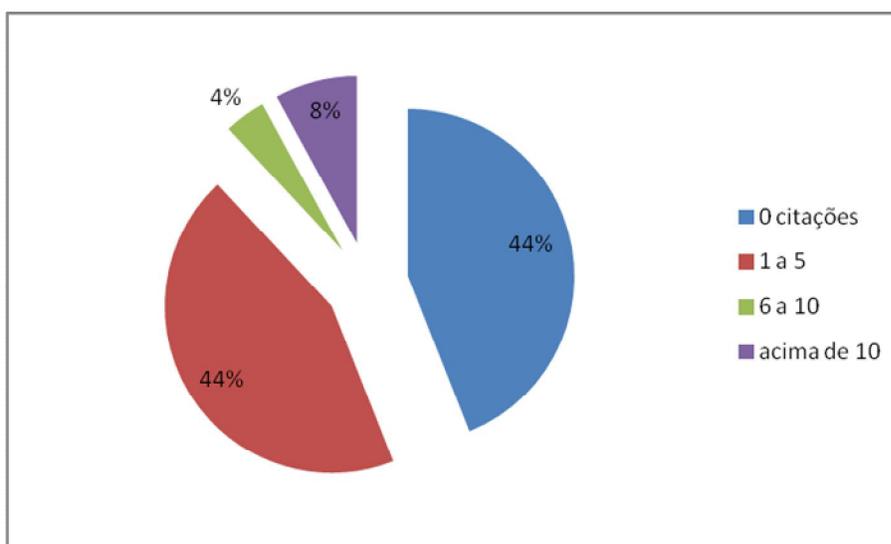
¹²⁵ UAB/IFCE, 2014b, p. 2.

dentre essas preocupações destaca-se a procura por metodologias eficientes para se trabalhar a matemática em sala de aula, especialmente sobre o uso adequado das TICs. Confirmam-se com isso as predições de Freire de que os conhecimentos que os/as educandos/as constroem do mundo partem de seu contexto.¹²⁶

No entanto, após uma análise mais atenta ao conteúdo dos trabalhos, foi possível detectar também que muitos/as estudantes acabam realizando pesquisas muito semelhantes àquelas já efetivadas por colegas em semestres anteriores. Não configurando, entretanto, de acordo com os 25 (vinte e cinco) TCC analisados, evidência de plágio intencional, conduzindo mais ao entendimento de que está deixando de ocorrer por parte destes/as futuros autores/as um levantamento prévio da ciência já existente na própria instituição. O que reforça a tese de que a publicização dos TCC precisa ser mais eficiente.

Com o fim de obter-se uma noção do nível de pesquisa por parte dos/as acadêmicos/as na teoria referente ao curso, entendeu-se ser relevante verificar-se a incidência de citações de textos a cujos originais os/as estudantes não tiveram acesso, ou seja, a conhecida citação por intermédio de *apud*, termo latino utilizado para identificar uma transcrição textual realizada sem acesso ao original, recorrendo-se a este por meio de outros/as autores/as. Podendo-se visualizar o resultado conhecido no gráfico 8.

Gráfico 8 – Média de citações por intermédio de *apud* na amostra analisada



Fonte: Dados da pesquisa.

¹²⁶ FREIRE, 1999, p. 86.

Analisando-se o gráfico 8, pode-se constatar que em um número considerável de TCC foi evitada a recorrência a citações por *apud* ao trabalhar-se a intertextualidade, 44% (quarenta e quatro por cento). O mesmo percentual foi atingido por aqueles/as que apresentam o recurso de 1 (uma) a 5 (cinco) vezes. Já 4% (quatro por cento) apresentam citação a obras às quais não se teve acesso diretamente, numa frequência de 6 (seis) a 10 (dez) vezes. Por fim, 8% (oito por cento) dos TCC exibem alta recorrência a esse artifício, encontrando-se mais de 10 (dez) citações por meio de *apud* no decorrer do texto. Não sendo possível, entretanto, afirmar-se se naqueles trabalhos que não apresentam citação por meio de *apud* ou do termo equivalente em português “citado por” de fato houve consulta direta aos originais ou se há casos de citações equivocadas. Cabendo para tal uma análise específica e mais aprofundada não abarcada por esta pesquisa. Percebe-se, porém, ser esse mais um aspecto merecedor de cuidado por parte dos/as acadêmicos/as e orientadores/as.

Quanto à incidência de plágio, a partir de verificação efetuada por meio de dispositivo acessível na internet, detectou-se, na amostra pesquisada, o preocupante percentual de 40% (quarenta por cento) dos TCC com indicativos de recorrência a arquivos publicados na internet sem a devida informação da fonte bibliográfica. Convém observar que essas transcrições equivocadas foram detectadas na fundamentação teórica ou revisão de literatura dos TCC. Contudo, não foi possível investigar a incidência de outros eventuais tipos de plágio nesta pesquisa.

Com base nos dados apresentados, compreende-se ser necessária maior atenção por parte da coordenação do CCTCC e dos/as orientadores/as no sentido de insistir em estratégias eficazes para extinção dessa prática inaceitável de expropriação das ideias e palavras de outrem. É preciso ter-se sempre em mente e alertar aos/às menos/as avisados/as que se trata de ato criminoso, passível de punição, conforme previsão legal, além de, principalmente, consistir em uma sabotagem aos/às próprios/as estudantes e ao mundo do conhecimento.

Apesar dos sinais indicativos de plágio em grande parte dos trabalhos analisados, no que concerne à indicação de posicionamento crítico e aprofundamento de ideias por parte dos/as pesquisadores/as, foi possível constatar, a partir da amostra analisada, que todos os TCC – embora alguns de forma menos consistente – conseguem responder aos objetivos propostos, apresentando uma

discussão temática, e os/as autores/as manifestam seu posicionamento acerca desta. Atendendo, por conseguinte, ao que objetiva o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso:

Possibilitar o desenvolvimento acadêmico do aluno do Curso de Licenciatura em Matemática da Modalidade de Educação a Distância UAB/IFCE através da pesquisa, de modo que, possibilite ao discente uma reflexão crítica, teórica e metodológica acerca do assunto a ser pesquisado, propiciando ao aluno o contato com o processo de organização da investigação científica e suscitando a discussão a respeito das questões éticas envolvidas na pesquisa.¹²⁷

Após cotejamento dos dados coletados neste estudo, constata-se que a elaboração do TCC tem sido fator de contribuição para a formação da autoria dos/as graduandos/as do curso de licenciatura em matemática a distância da UAB/IFCE. Sendo possível atestar que, apesar de obstáculos eventualmente enfrentados, o exercício da pesquisa bibliográfica e de campo, assim como o processo da escrita têm propiciado a esses/as cidadãos/ãs uma reflexão sobre sua realidade social, especialmente sobre os problemas que afligem docentes, gestores educacionais, familiares, enfim à sociedade como um todo relativos à educação básica no país, de forma especial na rede pública. Essa reflexão tende a transformar o indivíduo, desenvolvendo a sua autonomia e suscitando nele ideias que poderão servir de subsídio para transformação de seu espaço social.

¹²⁷ UAB/IFCE, 2014b, p. 3.

CONCLUSÃO

Ao finalizar-se este estudo, pode-se afirmar que a pesquisa propiciou o esclarecimento de importantes nuances no processo de elaboração do TCC dos/as licenciandos/as em matemática a distância da UAB/IFCE, trazendo subsídios para melhor compreensão desse processo, sendo possível, a partir desse entendimento, vislumbrar-se ações efetivas para aperfeiçoamento na condução da disciplina, algumas delas podendo estender-se para os demais componentes curriculares e até mesmo para outros cursos.

A partir do nível de aprovação detectado, assim como das indicações de discussão teórica e expressão de pensamento crítico por parte dos estudantes nos TCC analisados, foi possível observar que o TCC não se apresenta como fator importante na eventual taxa de evasão do curso. Verificando-se ainda que sua elaboração constitui-se em importante elemento para o desenvolvimento da autoria dos/as acadêmicos e para a consolidação de sua identidade como sujeito autônomo, capaz de posicionar-se mediante aos acontecimentos ao seu redor, especialmente no ambiente escolar em que a grande maioria está profissionalmente inserida.

A pesquisa evidenciou uma lacuna no andamento do processo ocasionada pela dificuldade de acesso aos TCC produzidos pelos/as acadêmicos/as do curso, bem como às publicações dos/as profissionais envolvidos com os cursos de matemática. Essa constatação leva ao entendimento de que é urgente o desenvolvimento de um sistema eficaz para a disponibilização virtual – talvez no próprio AVA – dos trabalhos produzidos em todos os polos, possibilitando, desse modo, a orientandos/as e orientadores/as o conhecimento prévio das pesquisas existentes e a eventual recorrência a estas, evitando-se o risco do desperdício de tempo ao debruçar-se sobre objetos já examinados e, principalmente, de incorrer-se no perigoso plágio conceitual.

No tocante ao plágio, convém ressaltar que essa prática foi detectada em um número de produções considerado significativo. Mediante essa constatação, entende-se ser necessário um forte investimento por parte da instituição em iniciativas para desestimular o ato de plagiar entre os/as acadêmicos/as do curso, bem como entre os/as demais estudantes do IFCE, considerando-se,

principalmente, o prejuízo intelectual que essa atitude ilícita traz ao indivíduo, à instituição e à própria ciência.

Observou-se ainda ser necessário melhorar a forma de divulgação das obras publicadas por profissionais da casa. Em face disso, ousa-se sugerir ações como encontros, palestras e/ou minicursos a serem ministrados sistematicamente nos polos pelos/as autores, no sentido de apresentar aos/às estudantes os conhecimentos que estão sendo construídos na instituição.

Constata-se, por fim, que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Contudo, cabe salientar, apenas um extrato da licenciatura em matemática na modalidade a distância foi analisado aqui. Assim sendo, entende-se que são cabíveis outras pesquisas, as quais poderão favorecer uma multiplicidade de reflexões acerca das ações efetivadas no curso para, dessa forma, impulsionar-se o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, de seus/uas educandos/as. Afinal, assegurar a autonomia e o êxito dos/as licenciandos/as é o papel educacional do curso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. *O diário de pesquisa; o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010 (Série Pesquisa).

BARTHES, R. Verbete "Texte". *Encyclopedia universalis*. 1974, apud KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. *Código Penal: Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Diário da República Federativa [do] Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. *Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da República Federativa [do] Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 21 out. 2015.

_____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da República Federativa [do] Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2015.

_____. *Lei de Direitos Autorais: Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário da República Federativa [do] Brasil, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. *Lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013*. Altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A e revoga o art. 94 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências. Diário da República Federativa [do] Brasil, Brasília, DF, 15 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm#art2>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRECHT, Bertolt. *Elogio do revolucionário*. In: Poemas. Disponível em: <<http://www.biografia.inf.br/bertold-brecht-dramaturgo.html>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1997.

DINIZ, Débora. Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa. 2. ed. rev. Brasília: LetrasLivres, 2013.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese: em ciências humanas*. 13. ed. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luis Falcão. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

Em: <<http://juazeirodonorte.ifce.edu.br/index.php/cursos-ofertados37/2012-06-19-16-09-01?id=1253>> Acesso em: 10 set.2015.

FLORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FONSECA, Randal. *A questão do plágio*. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 19 set. 2015.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREI BETTO. Por que escrevo? In: BIANCHETTI, Lucidio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa*. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 48. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES. Carlos Aberto *et al. Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: ED,L, 2008.

GARSCHAGEN, Bruno. *Plágio acadêmico: Universidade em tempos de plágio*. Observatório da Imprensa. Caderno da Cidadania. No mínimo. ISSN 1519-7670 - Ano 19 - nº 888. Disponível em: < http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/no_minimo__31424/>. Acesso em: 14 set. 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÉSILLON, A; MAINGUENEAU, D. *Polyphonik, proverbe et detournement*. Languages, 73. 1984 *apud* KOCH. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HANDKE, Peter. *J'habite une tour d'ivoire*. Paris: Borgeis, 1992 *apud* LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 1999.

HARTMANN, Schirley Horacio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. *Práticas de leitura para o letramento no ensino superior*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*, São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVLAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

LOPES, Luis Fernando; FARIA, Antonio Adriano. *O que e o quem da EAD: história e fundamentos* (livro eletrônico), Curitiba: Intersaberes, 2013.

MACHADO, Ana Maria Netto. *Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever*. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância*. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007. MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 97. Disponível em:

<<http://copyright.me/Acervo/livros/MANGUEL,%20Alberto%20-%20Uma%20histo%CC%81ria%20da%20leitura.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: 2007. p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MOORE, M. M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007 *apud* CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MORAES, Rodrigo. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Revista Diálogos Possíveis*, Bahia, jan./jun. 2004. p. 98. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/view/191/146>>. Acesso em: 17 set. 2015.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PECHÊUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969 *apud* KOCH. I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PLAGIUM: detector de plágio. Disponível em: <<http://www.plagium.com/pt/detectordeplagio>>. Acesso em: 21 out. 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Informe da Vice-reitoria Acadêmica: Plágio e direito do autor*. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrac/plagio.html>>. Acesso em: 15 set. 2015

PROGRAM for International Student Assessment (PISA). Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RIBEIRO, Ormezinda Maria; OLÍMPIO, Rosa Maria. *Tecer textos: fios e desafios*, Campinas: Pontes, 2015.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; CARVALHO, Carmen Maria Cavalcante de. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EaD). *Revista Aprendizagem em EAD*, Ano 2012, vol. 1, Taguatinga/DF, out. 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

RIBEIRO, Renata Aquino. *Introdução à EaD*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. *Autonomia no contexto da Educação a Distância*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul. / out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SILVA, Ananias Agostinho; BESSA, José Cezinaldo Rocha. *Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/agostinho.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, Obdália Santana Ferraz Silva. *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*, 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

UAB/IFCE. *Projeto político pedagógico do curso superior de licenciatura em matemática na modalidade a distância*. Juazeiro do Norte: 2014a.

_____. *Regulamentação: Trabalho de conclusão de curso – TCC do curso de licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância*. Juazeiro do Norte: 2014b.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. VAL, Maria da Graça Costa. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, J. C (Org.) *Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1999.

VILAÇA, M.L.C. *Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história*. Revista Magistro, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2010, p. 93. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 21 out. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. *Como se faz um texto*. Catanduva: Respel, 2010.