



Wagner Teixeira Dias

**Há espaço para a construção autoral
nos trabalhos de pesquisa escolar.**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Wagner Teixeira Dias

**Há espaço para a construção autoral
nos trabalhos de pesquisa escolar.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Erica dos Santos Rodrigues

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Rafael Garcia Barbastefano

CEFET/RJ

Profª Sonia Maria Ramos de Vasconcelos

Universidade Federal Do Rio de Janeiro

Profª Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Wagner Teixeira Dias

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. É especialista em Literatura Infanto-Juvenil – UNESA. Tem mestrado em Educação pela PUC-Rio e doutorado em Ciências Humanas/Educação também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pesquisa financiada pelo Capes 1º e 2º anos de curso). Possui experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de línguas, discursos midiáticos e literatura. Atualmente se dedica ao estudo do plágio acadêmico, das questões relacionadas à construção da autoria em pesquisa escolar. Faz parte do GRUDHE – Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação.

Ficha Catalográfica

Dias, Wagner Teixeira

Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar / Wagner Teixeira Dias ; orientadora: Zena Eisenberg. – 2017.

260 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação. 3. Trabalho de pesquisa escolar. 4. Autoria. 5. Plágio. I. Eisenberg, Zena. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu pai, Edson Saldanha Dias, que se foi deixando em minhas mãos a oportunidade de realização de sonhos. E sonhos foram realizados! Ao senhor, que sonhou em poder dizer “tenho um filho doutor”, aqui está o seu presente. Uma das minhas maiores e árduas conquistas.

Agradecimentos

À minha orientadora Zena Eisenberg, por todo o zelo, pelo carinho, profissionalismo e pela amizade. Com ela, aprendi muito mais que os meandros de uma pesquisa. Grande professora, pessoa humana, que conquistou meu respeito e estará guardada para sempre em minhas melhores memórias. Obrigado por esses sete anos intensos de convivência – mestrado e doutorado – e por todo o investimento na realização de meus sonhos.

À PUC-Rio, à Capes – pelos auxílios concedidos. Sem os mesmos esta tese não teria sido construída.

Aos meus pais, que sempre se desdobraram para conseguir me educar, mostrando-me os caminhos da ética, do respeito, do compromisso com o próximo e, principalmente, ensinando-me o valor das lutas para a realização dos sonhos. Jamais desistir e jamais justificar erros! Aprendi!

Ao querido Rodrigo Magalhães, sempre presente nos momentos mais nebulosos, leitor dos meus escritos, crítico, que praticamente assina comigo essa tese. Sua ajuda foi essencial! Obrigado por vencer o sono e me ajudar a tabular dados, obrigado por ouvir minhas longas reclamações de cansaço e por estar sempre disposto a oferecer um ombro amigo!

Aos meus familiares mais próximos e amigos, os quais ficaram, por muitas vezes, privados da minha presença física, mas sempre estiveram certos de que havia um motivo justo para a ausência. A vocês, minha gratidão.

Ao meu sobrinho, Eduardo, que tantas vezes quis brincar e eu precisei dizer não. Vamos agora compensar todo esse tempo, resgatando nossos laços de ternura. E que eu seja para você, sempre, um exemplo de força de vontade, lucidez e honestidade.

À minha banca examinadora e aos suplentes, que dedicaram seu precioso tempo para auxiliar-me, com suas sugestões, permitindo que eu apresentasse ao público uma pesquisa que possa fazer eco no mundo da educação.

Ao meu querido grupo de pesquisa – GRUDHE / Grupo de Pesquisas Desenvolvimento Humano e Educação, em especial Dianna e Grazi, pela hercúlea ajuda nas transcrições! Obrigadíssimo!

Aos alunos, professores participantes desta empiria e a todos os membros das escolas envolvidas neste processo investigativo.

A todo o Departamento de Educação da PUC-Rio e a todos os seus funcionários, que durante toda a minha passagem pela casa, souberam me respeitar, oferecendo auxílio, carinho e dedicação. Muito obrigado!

Resumo

Dias, Wagner Teixeira; Eisenberg, Zena Winona. **Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar.** Rio de Janeiro, 2017. 260 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo realizado entre 2013 e 2017 objetivou investigar se há, nas escolas públicas municipais, colégio de aplicação e colégio privado, participantes da empiria, todos da cidade do Rio de Janeiro, espaço para a construção autoral dos estudantes em seus trabalhos de pesquisa. Por meio de entrevistas semiestruturadas com 28 alunos do 6º ao 9º ano, 15 professores de disciplinas diversas, além de 5 profissionais setorializados – 3 bibliotecários, 1 professor de informática e 1 agente de sala de leitura – buscou-se conhecer como a pesquisa escolar é compreendida, proposta, encaminhada e executada. Isso visando a perceber se os estudantes encontram espaço para serem autores de seus trabalhos de pesquisa. Ancorados nas ideias do pensamento crítico, nas noções de pesquisa de Pedro Demo e na relação dialógica proposta por Mikhail Bakhtin, analisamos as declarações dos entrevistados que apontaram que nas escolas investigadas: a) trabalhos criativos e que atendem aos interesses dos alunos têm sido construídos, sob modelos diversos; b) a autoria tem sido exercida; c) há preocupação dos professores com o fomento autoral e o combate ao plágio; d) professores declaram não terem recebido na universidade preparação para o ensino de pesquisa; e) o texto científico tem sido pouco trabalhado; f) há conflito entre o que os estudantes apontam como dúvidas e o que os professores explicam; g) a pesquisa escolar é vista como um modelo padronizado a ser seguido, sendo, ainda, tímida a ação de ensinar a pesquisar, selecionar fontes e utilizá-las de modo coerente. Assim, entendemos que, ainda que haja expressão autoral e criativa do pensamento nas atividades de pesquisa, falta espaço para o ensino pormenorizado e criterioso desta atividade nas escolas participantes, bem como falta uma prática mais efetiva do trabalho com o gênero textual científico. Ressaltamos que há necessidade de debate mais pormenorizado nos cursos de formação de professores sobre como se ensinar pesquisa na escola de modo coeso e ético, promovendo autorias e combatendo o plágio.

Palavras-chave

Trabalho de pesquisa escolar; autoria e plágio.

Abstract

Dias, Wagner Teixeira; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). **There is room for the construction of authorship in school research.** Rio de Janeiro, 2017. 260p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study, conducted between 2013 and 2017, aimed to find if there is room for the construction of authorship in research conducted by students from public, university or private schools in Rio de Janeiro, Brazil. We conducted semi-structured interviews with 28 students from 6th to 9th grade, 15 teachers of different subjects, and 5 school professionals – 3 librarians, 1 computer teacher and 1 reading-room agent. Our aim was to understand how student research is understood, proposed, and conducted, in order to verify if students find room to be authors in their own school research. Based on critical thinking, Pedro Demo's writings on school research, and on Mikhail Bakhtin's dialogic theory of learning, we have analyzed the answers to the interviews and found that: a) yes, there is room for creative work directed to students' interests; b) authorship is happening; c) there is concern by the teachers with investing in authorship and fighting plagiarism; d) teachers claim that their academic education did not prepare them to teach students on how to do research; e) scientific texts are seldom worked with; f) there is a conflict between what students see as their questions and what teachers actually want them to talk about; g) student research is seen as a necessary training, even though schools are still shy in teaching how to do research, to select sources and to use them in a cohesive manner. In sum, we understand that, even though there is authorship and creative thinking in student school research, there is little room for a more detailed and critical work with such skill. Also, there is little work with the scientific text genre. We would like to emphasize the need for a deep debate in academic teacher training on how to do research in school in such a way that it is cohesive, ethical, and that it promotes authorship and defeats plagiarism.

Keywords

Student research in school; authorship; plagiarism

Sumário

Introdução.....	18
1. Delimitação do Projeto de Pesquisa.....	20
1.1. Justificativa.....	20
1.2. Objeto de pesquisa.....	21
1.3. Para pensar a autoria em pesquisa escolar.....	23
1.4. Estudo inicial (piloto).....	25
1.4.1. Procedimentos.....	26
1.4.2. Resultados do piloto.....	28
1.5. Objetivos e questões de pesquisa.....	31
2. Revisão de literatura.....	33
2.1. Autoria.....	33
2.1.1. Construção da autoria na escola.....	36
2.1.2. Autoria e pensamento crítico no campo teórico.....	39
2.1.3. Autoria na pesquisa escolar: diálogo, polifonia e pensamento crítico.....	41
2.1.4. Pesquisa escolar: inquietações iniciais.....	50
2.1.5. Concepções gerais de pesquisa.....	53
2.1.6. Nosso entendimento sobre pesquisa escolar.....	55
2.1.7. Pesquisa como reconstrução do conhecimento.....	58
2.1.8. Pesquisa para o aluno.....	60
2.1.9. Pesquisa para o professor.....	62
2.1.10. Pesquisa como avaliação.....	63
2.1.11. Pesquisa na escola.....	67
2.1.12. A cópia na pesquisa escolar.....	71
3. Construindo a empiria.....	76
3.1. Metodologia.....	76
3.2. As entrevistas.....	77
3.3. Os participantes.....	78

3.4. As escolas.....	82
3.5. Breve panorama das escolas.....	83
3.6. Procedimentos.....	84
3.7. Análise dos produtos finais de pesquisas realizadas pelos alunos.....	86
3.8. O software Atlas.Ti e a análise dos dados.....	87
4. Apresentação dos dados de pesquisa.....	90
4.1. Resultados relativos às declarações de profissionais setorizados.....	90
4.1.1. Rotinas nas salas específicas.....	90
4.1.2. Atuação do profissional de setor específico.....	92
4.1.3. Principais dúvidas dos alunos.....	94
4.1.4. Comandos de pesquisas observados pelos profissionais setorizados.....	95
4.1.5. Relação estudante/internet em pesquisa.....	96
4.1.6. Conceitos de autoria.....	98
4.1.7. Autoria em pesquisa escolar.....	100
4.1.8. Percepções gerais sobre a formação do estudante pesquisador de 6º ao 9º ano.....	101
4.2. Resultado dos professores.....	103
4.2.1. Definição de pesquisa escolar.....	103
4.2.2. Disciplinas que mais solicitam pesquisa.....	104
4.2.3. Pesquisa como instrumento avaliativo.....	106
4.2.4. Comandos de pesquisa.....	107
4.2.5. Relação internet e pesquisa.....	109
4.2.6. Plágio de material de internet.....	110
4.2.7. Conduta do professor em relação ao plágio.....	111
4.2.8. Dúvida dos alunos sob a perspectiva dos professores.....	113
4.2.9. Posicionamento autoral dos alunos em pesquisa.....	115
4.2.10. Formação/Conceito de autor.....	117
4.2.11. Motivações para autoria dos alunos em pesquisa.....	118
4.2.12. Formação e preparo para o ensino de pesquisa.....	120
4.2.13. Propostas de pesquisas que fomentam a construção autoral.....	121
4.2.14. Produtos finais de pesquisa.....	123
4.2.15. Sentidos da pesquisa escolar para o professor.....	124
4.3. Resultados relativos às declarações dos estudantes.....	126

4.3.1. Definição de pesquisa.....	127
4.3.2. Disciplinas que mais solicitam pesquisas.....	128
4.3.3. Comandos de pesquisa.....	129
4.3.4. Relação aluno/pesquisa escolar.....	131
4.3.5. Fontes de busca.....	132
4.3.6. Orientação dos professores.....	134
4.3.7. Auxílio para a realização das pesquisas.....	135
4.3.8. Aprendizados a partir de pesquisas.....	136
4.3.9. Principais dificuldades relacionadas à pesquisa.....	138
4.3.10. Reflexões sobre o plágio.....	139
4.3.11. Ações dos professores com relação aos alunos que plagiam.....	141
4.3.12. Percepção dos alunos sobre o que seria um bom comando de Pesquisa.....	142
4.3.13. Conceito de autoria.....	144
4.3.14. Percepções sobre autoria na escola.....	146
4.3.15. Autoria nos trabalhos de pesquisa escolar.....	149
4.3.16. Situações que fomentam liberdade para o exercício da autoria na escola.....	150
4.4. Roteiros de pesquisas.....	153
4.5. Análise do roteiro.....	155
4.6. Análise do roteiro 2.....	158
4.7. Resultados de trabalhos de pesquisa escolar.....	159
5. Discussão acerca dos dados construídos.....	169
5.1. Sobre as escolas participantes da empiria.....	169
5.2. Profissionais setorizados.....	169
5.3. Sobre as visitas às salas setorizadas.....	170
5.4. Sobre a metodologia de pesquisa utilizada na empiria.....	171
5.5. Definições de pesquisa escolar.....	171
5.6. Disciplinas que mais solicitam pesquisas.....	173
5.7. Relação pesquisa e nota.....	173
5.8. Modelos de propostas de pesquisa.....	174
5.9. Internet, pesquisa e plágio.....	175
5.10. Dificuldades dos alunos.....	178

5.11. Trabalhos que mais estimulam a construção autoral.....	178
5.12. Formação do professor para o ensino de pesquisa.....	179
5.13. Produtos finais de pesquisa.....	180
5.14. Conceito de autor.....	180
5.15. Espaço para a construção autoral em pesquisa escolar.....	181
5.16. Limitações da pesquisa.....	181
6. Considerações finais.....	183
7. Referências bibliográficas.....	188
8. Anexo 1 - Parecer do comitê de ética da PUC-RIO.....	197
9. Apêndices.....	198
Apêndice I – Roteiro de entrevista utilizado no piloto.....	198
Apêndice II – Roteiro de entrevistas para professores de disciplinas.....	200
Apêndice III – Roteiro de entrevistas com alunos.....	201
Apêndice IV – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido/professores.....	202
Apêndice V – Modelo de termo de assentimento/alunos.....	206
Apêndice VI – Modelo de termo de consentimento pais/responsáveis.....	207
Apêndice VII – Protocolo de análises dos trabalhos de alunos e dos roteiros construídos pelos professores.....	211
Apêndice VIII – Manual de categorias para análise de dados.....	212

Lista de quadros

Quadro 01 - Participantes do piloto.....	26
Quadro 02 - Estudantes participantes.....	79
Quadro 03 – Perfil dos professores participantes.....	80
Quadro 04 – Profissionais setORIZADOS participantes.....	81
Quadro 05 – Frequências às salas especiais.....	91
Quadro 06 – Atuação dos profissionais setORIZADOS.....	93
Quadro 07 – Principais dúvidas dos alunos.....	94
Quadro 08 – Tipos de comandos de pesquisa dados pelos professores.....	95
Quadro 09 – Relação dos estudantes com a internet.....	97
Quadro 10 – Conceito de autoria sob a perspectiva dos profissionais setORIZADOS....	99
Quadro 11 – Percepções sobre a existência de autoria em pesquisas escolares.....	100
Quadro 12 – Percepções sobre a formação investigativa dos estudantes.....	102
Quadro 13 – Definições de pesquisa sob a ótica dos professores.....	103
Quadro 14 – Disciplinas que mais solicitam pesquisas segundo os professores.....	105
Quadro 15 – Pesquisa como instrumento avaliativo.....	106
Quadro 16 – Modelo de solicitação de pesquisas pelos professores.....	108
Quadro 17 – Percepção dos professores acerca do uso da internet em pesquisas escolares	109
Quadro 18 – Frequência do plágio a partir da internet sob a ótica dos professores	110
Quadro 19 – Postura do professor em casos de plágio.....	111
Quadro 20 – Dificuldades dos alunos sob o olhar do professor.....	113
Quadro 21 – Percepção dos professores sobre a construção autoral dos alunos em trabalhos de pesquisa escolar.....	115
Quadro 22 – Percepções dos professores acerca do momento em que um estudante se torna autor.....	117
Quadro 23 – Situações em que o aluno consegue ser autor em trabalhos de pesquisa escolar.....	119
Quadro 24 – Percepção dos professores sobre sua formação para ensinar a pesquisar.....	120
Quadro 25 – Sugestões de modelos de pesquisas que permitam o fazer autoral.....	121
Quadro 26 – Produtos finais apresentados pelos alunos em suas pesquisas.....	123

Quadro 27 – Sentido da pesquisa escolar para o trabalho do professor.....	125
Quadro 28 – Definição de pesquisa pelos alunos.....	127
Quadro 29 – Disciplinas que mais solicitam pesquisas sob a ótica dos alunos.....	129
Quadro 30 – Comandos de pesquisa sob a ótica dos alunos.....	130
Quadro 31 – Relação dos alunos com as pesquisas escolares.....	131
Quadro 32 – Fontes de buscas para as pesquisas.....	133
Quadro 33 – Entendimento dos alunos sobre a orientação dos professores durante o processo de pesquisa.....	134
Quadro 34 – Auxílio na realização das pesquisas.....	136
Quadro 35 – Aprendizado a partir de pesquisas.....	137
Quadro 36 – Principais dificuldades ao fazer pesquisas.....	138
Quadro 37 – Reflexões sobre plágio em pesquisa.....	140
Quadro 38 – Ações dos professores ao detectarem plágio.....	141
Quadro 39 – Sugestões dos alunos sobre o que seria uma boa pesquisa.....	142
Quadro 40 – Conceituações de autoria sob a ótica dos alunos.....	144
Quadro 41 – Percepções sobre atividades que permitem o exercício autoral.....	146
Quadro 42 – Percepção da autoria em pesquisa.....	149
Quadro 43 – Situações que fomentam liberdade para a construção autoral.....	151

Lista de figuras

Figura 1 – <i>Print</i> da tela de análise do Atlas.Ti./categorias e memorandos.....	88
Figura 2 – <i>Print</i> da seleção de citações em um dos arquivos analisados.....	89
Figura 3 – Roteiro de pesquisa 1/8º ano.....	154
Figura 4 – Continuação do roteiro 1/8º ano.....	154
Figura 5 – Roteiro de trabalho de pesquisa/6º ano.....	158
Figura 6 – Produto Final – Geografia/Cartaz – Água.....	160
Figura 7 – Produto Final – História/Cultura Grega e Grécia Antiga	161
Figura 8 – Produto Final – História/Cultura Grega e Grécia Antiga 2.....	161
Figura 9 – Produto Final – Ciências/Vulcões.....	162
Figura 10 – Produto Final – História/Sociedade Feudal.....	163
Figura 11 – Produto Final – História/Sociedade Feudal 2	164
Figura 12 – Produto Final – Geografia e Informática/Geografia Política, Física e Humana.....	165
Figura 13 – Produto Final – Geografia e Informática/Continuação 1.....	166
Figura 14 – Produto Final – Geografia e Informática/Continuação 2.....	167

ALU3: tem um ponto também, porque nem todo professor dá o direito de você se expressar.

GRUPO: é...

ALU2: é... depende do professor também.

PESQUISADOR: então, se você tem a liberdade de se expressar você se sente autor?

GRUPO: sim...

ALU1: porque aquilo que você escreveu vem de você.

ALU5: isso significa que você é importante, que você tem uma voz.

(...) Que você pode mostrar sua opinião em tudo.

PESQUISADOR: entendi...

ALU1: quando ele dá a opinião dele. A opinião dele vai expressar o que ele sente, ou o que ele acha...

Introdução

Iniciar uma construção textual é sempre um momento de tensão, mesmo para aqueles que têm a escrita como um hábito, ou um prazer. O processo de construção autoral é denso, arduo e, de certo modo, sombrio.

Os elementos que tornam o ato de expressão pela escrita um dilema, atingem todos os níveis da educação. Essa afirmação vem da análise crítica que temos realizado durante nossa trajetória na pós-graduação em que, ao assistir a defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, alguns dos principais comentários dos membros das bancas referem-se à autoria dos trabalhos. Os pós-graduandos, futuros mestres e doutores, levantam questões, constroem objetos de pesquisa, fazem uso de bons referenciais teóricos, mas quando precisam organizar seu pensamento escrevendo um texto, muitas das vezes deixam de colocar em prática seu potencial autoral.

Assim, partindo dessas colocações, não é difícil entender os porquês de tantos estudantes buscarem subterfúgios tortuosos para que se cumpra a missão de autorar. Ao se estabelecer o encontro do estudante com suas dificuldades de organização do pensamento crítico, encontramos as trapaças estudantis, utilizadas como mecanismos para que se concluam teses, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e as pesquisas escolares na educação básica.

Uma das trapaças estudantis mais comuns é o **plágio**. Este, além de ser um ato antiético, oprime, subjuga, apaga a voz daquele que o comete. Na pressão imposta pelo cotidiano de produção acelerada, acaba prevalecendo aquilo que se copia em detrimento do que se constrói.

Talvez o plágio ainda seja uma prática trivial no meio acadêmico e escolar por estarmos atacando o problema longe de sua raiz. Existem processos anteriores à materialidade do plágio: desmotivação, falta de informação, deficiência nos processos de mediação para o ato da escrita, ausência de criatividade, falta de entendimento de que uma voz pode ser exaltada, valorizada, dialogando com outras vozes e não apenas se escondendo por trás das mesmas. Trata-se da manutenção de um processo que desvaloriza a construção autoral e que banaliza o

plágio, uma vez que o mesmo tem se tornado corriqueiro. *Talvez, ainda, não estejamos fomentando autorias de modo proveitoso.*

Assim, o que se entende por autoria? Como fomentar autorias crítico-criativas? Por que estudantes, desde os anos iniciais de escolaridade, que passam pelas graduações e chegam às pós-graduações possuem tanta dificuldade de expressão autoral? Será que todo tipo de plágio é uma trapaça? Estas são algumas das questões que têm nos mobilizado e nos perseguido nos últimos anos. Essas ideias têm servido de inspiração e motivação para que continuemos nossa busca por respostas.

Almejamos, com nossos estudos, continuar a colocar em foco o tema da autoria, que faz fronteira com o conceito de plágio. Essa fronteira se dá na medida em que alguém que plagia deixa de se constituir autor e alguém que consegue se expressar de modo autoral, estará, ao menos em tese, mais distante da tentação do plágio. É exatamente essa pormenorização que o estudo de Silva (2008) apresenta. Trata-se de uma minuciosa explanação sobre a dificuldade de se definir o que é plágio, o que é autoria, e em que circunstâncias esses conceitos devem ser estudados. Nesse ínterim, consideramo-nos privilegiados por estarmos erigindo discussões sobre esse assunto no campo da educação que, no Brasil, ainda caminha a passos lentos.

Pensar a autoria em pesquisa escolar em uma tese – como meio de diminuir a incidência de plágio – pensar além das percepções dos conceitos em voga, que são difusos e complexos, buscando ações que fomentem autorias – abre espaço para ampliação das discussões, possibilitando a abordagem do tema em sua base: a escola.

Nas linhas que, a partir de agora, dão início a um processo autoral crítico tentamos responder a alguns dos questionamentos que nos têm mobilizado a pesquisar, de modo a promover uma exposição de ideias e dados que possam colaborar no processo de reflexão de alguns dilemas enfrentados pelo campo da educação quando se aborda a perspectiva da construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar.

Para efeito de melhor elucidação acerca dos passos dados, este texto se organiza fazendo uso de algumas etapas, cronologicamente encadeadas. Isso se faz com o pretexto de que o leitor compreenda como chegamos à definição do

objeto de pesquisa, de que modo foram formuladas as questões da investigação e a forma como pensamos as trilhas teórico-metodológicas para a escrita da tese.

Desse modo, no primeiro capítulo, apresentaremos nossas justificativas para a execução da pesquisa e colocaremos o leitor em contato com nosso primeiro movimento enquanto pesquisador nesta empreitada: um estudo inicial/piloto. Explicitaremos, então, neste item, a necessidade de termos realizado um estudo anterior à construção do projeto de tese, para um melhor delineamento das nossas ideias e entendimentos prévios da realidade da pesquisa na escola.

No segundo capítulo apresentaremos uma revisão de literatura que traz as principais discussões sobre o tema da pesquisa para que se possa erigir uma fundamentação para o debate que aqui propomos. Ainda neste item, colocaremos o leitor em contato com os referenciais teóricos com os quais dialogamos e que nos servem de base para o desenrolar da investigação. Tais referenciais nos auxiliam também no processo de criação de categorias de análise dos dados e para a redação dos resultados desta tese.

No terceiro capítulo, detalharemos a metodologia utilizada na empiria. No quarto capítulo, apresentaremos os dados de pesquisa construídos para que, no quinto capítulo, possamos traçar uma discussão que culmine com considerações finais da tese.

1 Delimitação do objeto de pesquisa

(...) autor em si, mostra autonomia. Mostra algo próprio. É você mostrar algo que você encontra, acredita. É o que você acha, o que você pensa. É o seu mesmo! Autor, eu creio que seja similar a próprio. (ALU3)

1.1. Justificativa

A investigação que dá origem a essa tese surge das provocações erigidas com nossa¹ dissertação de mestrado (2013), intitulada *Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio*, realizada nesta instituição – PUC-Rio – e orientada pela Professora Dra. Zena Eisenberg, deste Departamento de Educação, contando com o apoio do CNPq e da FAPERJ.

De cunho qualitativo, buscamos, naquela ocasião, através de entrevistas semiestruturadas, compreender as percepções de autoria e plágio que permeavam o universo de 30 licenciandos e 9 professores de cursos de licenciatura de universidades públicas, particulares e confessionais. Desse modo, construímos um panorama das formas de plágio utilizadas pelos futuros professores, seus mecanismos de construção e suas justificativas para tal feito.

A partir dos dados produzidos, o estudo apontou para o fato de que o plágio, questão clássica e cada vez mais sofisticada, tem ocorrido por: a) trapaça estudantil para a obtenção de boas notas; b) falta de clareza acerca do conceito e das atitudes que o configuram; c) despreparo do licenciando no que concerne à pesquisa e ao diálogo com pensamentos de outros estudiosos; d) falta de orientação por parte dos professores nos trabalhos de pesquisa; f) falta de zelo dos professores no acompanhamento dos textos construídos pelos licenciandos e e) autodeclaração dos licenciandos acerca das suas limitações para se constituírem autores.

Nossos achados de pesquisa, ainda que centrados na universidade, dialogam com o estudo de Storm e Storm (2007) que traz à baila questões semelhantes, mas que evidenciam a gravidade das atividades de trapaça dentro da

¹ Adotamos a primeira pessoa do plural no texto para evidenciar que partimos do pressuposto de que a orientadora da tese assume o posto de coautora, uma vez que entendemos autoria como diálogo.

escola. Os autores sugerem que uma grande parcela de educandos, em todo o mundo, faz uso de práticas antiéticas em seu processo de aprendizagem.

Alguns fatores para esse comportamento seriam: falta de clareza dos professores ao darem os comandos dos trabalhos, o estímulo da família para a competitividade, a falta de empenho dos professores ao operarem com o desenvolvimento da escrita crítica e ética de seus alunos. Como consideração final, os autores indicam que reduzir a trapaça no processo de aprendizagem demanda um trabalho colaborativo entre família e escola, na formação do caráter moral dos jovens que se encontram em desenvolvimento.

Concordamos com os autores quando estes afirmam que nesta fase da educação os jovens deveriam ser estimulados a autorar. Isso para que, no futuro, cheguem às universidades melhor preparados para enfrentarem o universo acadêmico no qual ler e se posicionar é condição *sine qua non* para a construção dos saberes que solidificam a formação profissional e, principalmente, o seu diálogo e posicionamento diante do mundo que o circunda.

Partindo dessas proposições começaremos, nas linhas que se seguem, a apresentar como foi delineado nosso objeto de pesquisa e o motivo que nos levou a realizar um estudo piloto anterior à montagem do projeto de tese.

1.2. Objeto de pesquisa

Temos percebido nas escolas, nas quais exercemos a carreira docente, que é no início da adolescência que aparece uma maior concentração de solicitações de pesquisas escolares dos mais diversos formatos e temas, com distintas metas e diversos modelos de produtos ou relatórios finais. Esses trabalhos, ou pesquisas escolares, são, em linhas gerais, práticas pedagógicas utilizadas com objetivos que vão desde uma avaliação, passando por uma complementação de currículo e chegando ao que, de fato, consideramos como pesquisa: *a descoberta de possíveis respostas para problemas que provoquem no aluno curiosidade e interesse para que saberes sejam construídos.*

É neste ponto que começamos a desenhar o que nos é caro enquanto objeto de pesquisa: *as possibilidades de construção de autorias crítico-criativas que façam sentido para o aluno e que permitam a ele/ela ser dono/a do que diz, ou do*

que constrói com suas pesquisas escolares, posicionando-se como sujeito histórico, social e cultural no mundo em que vive e atua.

Barbosa e Mori (2012), fazem colocações pertinentes e que nos auxiliam com nosso diálogo. Segundo as autoras, a pesquisa e seus vínculos com textos, com vozes diversas, deve não apenas dar voz ao aluno como qualificar essa voz. Na visão das pesquisadoras, é preciso que o aluno, ao lidar com o texto, consiga interpretá-los, relacioná-los a outros textos, criando eixos que possam se relacionar com a vida social do aluno. Ainda segundo as autoras, é preciso que os alunos discutam com esses textos, de modo a permitirem-se ser tocados pelas mensagens, criando a partir delas suas próprias convicções. Exemplificando esses dizeres, o estudo termina com uma citação de Rojo (2004) que diz:

Mas ser letrado na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da liberalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. (ROJO, 2004, p. 2).

Nesse caminho, entendemos que seja preciso repensar o que é construir saberes e de que modo essa construção pode ser realizada através da pesquisa escolar. Trata-se, ainda, de pensar em como a pesquisa escolar pode vir a ser um canal em que o educando tenha possibilidade de, além de interrogar o mundo e a si mesmo, posicionar-se, expressar suas visões de mundo, criticando os fenômenos que vier a observar.

O que perseguimos é mais que uma definição de autoria fundamentada na criação de algo novo, inédito, ou ainda de uma assinatura que dê a um texto um dono, um autor responsável pelo que enuncia. O que objetivamos, enquanto reflexão acadêmica, é que se possa permitir ao educando investigar, encontrar caminhos opostos ao mero acúmulo decorado de listas de conceitos que se repetem *ad eternum* dentro das salas de aulas. Entendemos que os conceitos assimilados pelo educando devam se tornar elementos significativos para sua vida pessoal e em sociedade.

E é neste último ponto que se concentra nossa proposta de discussão. Partimos do pressuposto de que não basta a análise simplista da repetição de conceitos ou, até mesmo, do plágio como uma das formas de trapaça escolar. Acreditamos ser necessário trazer para o debate acadêmico reflexões que tangem o universo da formação profícua de autorias nas bases da educação, momento em

que, em tese, deveria ocorrer a formação da personalidade do estudante como autor capaz de construir e expor sua bagagem intelectual de modo crítico, criativo e dialógico, e não meramente passivo e/ou repetitivo.

Nosso foco recai sobre a pesquisa escolar. Acreditamos que esta possa ser compreendida como porta que se abre para caminhos que conduzem o educando à criação de discursos próprios, de questionamentos próprios. A pesquisa pode ainda ser mecanismo de reconstrução de conhecimentos, garantindo a ampliação do olhar do estudante sobre o mundo, expondo-o de modo autônomo, livre e criativo.

1.3. Para pensar a autoria em pesquisa escolar

Debater sobre o que tem significado a pesquisa em nossas escolas, como professores e alunos a percebem e se relacionam com a mesma, de que maneira ela é solicitada, mediada e orientada, em tese, nos auxilia no processo de compreensão dos porquês de se (des)construir a autoria em pesquisa escolar.

No entanto, percebemos que quando a busca em portais acadêmicos de periódicos nacionais e internacionais é realizada (falamos aqui do portal Capes, do portal de Pesquisa Integrada da biblioteca da PUC-Rio, que através de um descritor aglutina na pesquisa o acesso direto a centenas de periódicos nacionais e internacionais de todas as áreas do conhecimento, além do Google Acadêmico, que permite buscas em todo o mundo e a criação de alertas que enviam para o e-mail do pesquisador artigos com base nos descritores utilizados para a consulta), utilizando-se os descritores *pesquisa escolar*, *trabalho escolar*, *autoria na pesquisa escolar* e afins, em Português, Inglês, Francês e Espanhol, encontra-se poucos artigos que abordam exatamente a relação entre autoria e pesquisa escolar.

Esse quase vazio nos leva a criar a hipótese de que quando se trata de abordar o tema da autoria na pesquisa escolar, o que se tende a esperar é que o aluno repita dizeres, que relate o que já se cristalizou em termos de conhecimento, que saiba fazer buscas, mas, dificilmente, que o mesmo reconstrua ou interrogue aquilo que obteve como resposta às buscas.

Talvez a pesquisa seja percebida apenas como mais uma das práticas cotidianas da cultura escolar, e, talvez ainda, pouco espaço seja dedicado a uma

reflexão profunda do que é a atividade investigativa na escola, que objetivos ela possui e o que se espera de um aluno pesquisador.

Ainda no nível das hipóteses, nossa ideia inicial, ao propor esta investigação, é aquela que nos indica que o conhecimento é tratado como algo posto e cristalizado e que o aluno, ao ser estimulado a pesquisar, não recebe orientação acerca de como realizar sua investigação e, principalmente, de como lidar com os achados. Talvez o próprio aluno não se perceba capaz de interrogar o que lhe é apresentado, não encontrando em si mesmo possibilidades para ir além do que buscou nas fontes consultadas. Neste ponto, deve-se evidenciar que, no mesmo vetor, talvez o próprio professor não possua impulsos de questionamento sobre o conhecimento, sobre os conceitos que apresenta em sala de aula aos seus alunos, passando a ser um mero transmissor de ideias.

Pode ser que estejamos operando com conceitos de pesquisa escolar que, hoje, precisam ser reformulados para que haja objetivos bem construídos, assim como encaminhamentos para que as atividades investigativas na escola se realizem sem que se tornem para o aluno um engodo, um objeto meramente repetitivo, uma atividade enfadonha que nada acrescenta.

No entanto, é preciso deixar claro, que não temos meramente uma visão inicial apocalíptica do quadro exposto. O trabalho de Giordani (2010) é um indício de que novas alternativas de configuração da pesquisa escolar estão sendo colocadas em prática. Em sua dissertação de mestrado, embora não haja referências diretas à pesquisa escolar, é possível encontrar pontos relevantes para nossa discussão.

Em primeiro lugar a autora realizou sua investigação com alunos de 4º ano do Ensino Fundamental. O trabalho seguiu a metodologia da pesquisa-ação na área de Geografia, cujo propósito era fomentar nos alunos a autoria na construção de objetos de aprendizagem (OAs). Com esta meta, desejou que os estudantes se tornassem protagonistas de seu processo de aquisição de conhecimento. Em linhas gerais, a autora construiu, com seus sujeitos de pesquisa, materiais didáticos em formatos digitais. Trabalhar com as novas tecnologias para o ensino da Geografia também era um dos objetivos da pesquisa.

O que percebemos com o estudo aqui apresentado é que, ainda que o foco da investigação não esteja diretamente vinculado ao conceito de pesquisa, para realizar os produtos finais, seus objetos de aprendizagem (OAs), foi necessário

um passo anterior: a investigação. Como resultados, a pesquisadora percebeu que houve desenvolvimento da fluência dos alunos em relação ao uso das TICs e o processo de construção autoral das OAs pelos educandos permitiu aguçar o senso criativo e a autonomia dos mesmos.

Partindo do estudo, construímos algumas questões que acreditamos estarem diretamente ligadas ao nosso objeto de pesquisa: poderíamos considerar o que a pesquisadora chama de OAs como sendo, também, produtos finais de um processo de pesquisa escolar? Poderíamos pensar em novos modelos investigativos a serem propostos dentro da escola? O que seria então a pesquisa escolar, suas funções e objetivos? Todos esses elementos nos remetem ao processo de construção autoral. O que é ser autor? Como a autoria é (des)construída na escola? Diante desta vasta possibilidade de abordagens, realizamos um estudo piloto que nos serviu de âncora para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. No item seguinte apresentamos as partes mais relevantes deste estudo e seus desdobramentos.

1.4. Estudo inicial (piloto)

Quando iniciamos o doutorado, tínhamos ideia do problema a abordar, mas nos faltavam elementos mais consistentes que ajudassem no delineamento do objeto de pesquisa bem como na formulação de nossos questionamentos. Isto, por sua vez, interferiu diretamente na opção pelo melhor caminho teórico-metodológico a ser trilhado para obtermos respostas às nossas inquietações.

Desse modo, e em comum acordo com a orientadora desta pesquisa, decidimos visitar escolas, conhecer suas rotinas, suas práticas e filosofias para que pudessemos definir melhor como conduzir o projeto de tese.

Essa entrada no universo da investigação para a tese se fez de modo despretenso, tendo como norte apenas o tema *pesquisa na escola: como é? Como se faz?* Não elaboramos um roteiro e permitimos que os elementos encontrados fossem se apresentando ao pesquisador de modo que este pudesse, a partir do que observasse, começar a organizar o material observado, criando, de fato, questões, objetivos, hipóteses. Esses elementos organizados dariam então abertura para a construção do projeto de tese. Na sequência, seguem explicitações acerca do piloto realizado.

1.4.1. Procedimentos

Para o piloto, decidimos operar com uma escola pública – municipal - e uma privada (ambas parceiras da PUC-Rio, o que facilitaria nossa entrada em campo).

De início, a escolha dessas escolas estava diretamente ligada à necessidade de saber se encontraríamos polos distintos entre a escola pública e privada no que concerne à pesquisa escolar. Todavia, muito mais que diferenças, encontramos similitudes, fato este que enriqueceu nossas buscas.

De março a junho de 2014, visitamos as escolas duas vezes na semana. Estivemos nas salas de aula, observamos murais, conversamos com dois coordenadores pedagógicos, dois professores de sexto ao nono ano, três estagiários e, com isso, nossos caminhos começaram a se elucidar.

Quadro 1: Participantes do Piloto

PARTICIPANTES DO PILOTO			
Entrevistados	Colégio público	Colégio privado	Total
Coordenador	1	1	2
Professor	1	1	2
Profissional de informática	0	1	1
Bibliotecário	1	0	1
Estagiários	1	2	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Informamos às instituições investigadas que estávamos em busca de entender como funciona a pesquisa escolar em algumas escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Como primeiro passo, buscamos conversar com os coordenadores pedagógicos das escolas, que, tanto na escola particular quanto na pública, apresentaram uma grande preocupação com o que mostrar. Assim, tentaram dirigir nossa atenção para alguns professores e para algumas das práticas de pesquisa que, segundo eles, eram as melhores, ou mais bem sucedidas. Isso também nos limitou, de certo modo, uma vez que queríamos compreender não

apenas como se dão as boas práticas, mas também as deficitárias. Naquele momento, tudo era material de nosso interesse e nada poderia ser descartado.

Desse modo, através de solicitação prévia aos coordenadores, partimos para a observação das práticas docentes em sala de aula. Estas, por sua vez, por mais ricas que sejam em termos de elementos a serem investigados, não apresentaram grandes revelações. Isso porque os professores de ambas as escolas solicitavam pesquisas em épocas determinadas pelas coordenações (em trabalhos interdisciplinares) e, no nosso período de observação, as pesquisas já haviam acontecido, de modo que tivemos acesso apenas a partes do que foi produzido.

Durante as observações, foi possível conversar informalmente com os professores que, em alguns casos, confidenciaram não acharem pertinentes os trabalhos com pesquisa por acreditarem que os mesmos não passam de engodos ou são realizados com o propósito único de avaliação.

Outra informação pôde ser obtida através do contato com os alunos e estagiários, nos intervalos das aulas: percebemos que as pesquisas estão concentradas nas disciplinas de Geografia, História, Ciências, Literatura. No entanto, como dito anteriormente, não presenciamos as solicitações de pesquisa.

Como precisávamos de algo mais consistente para a construção do projeto, partimos para um terceiro veio: conversas com as professoras dos laboratórios de informática (na escola particular) e profissionais que atuam em salas de leitura (escola pública). Dos caminhos até então percorridos, esse foi o mais promissor e permitiu a construção de um número significativo de dados. Elaboramos um roteiro de entrevistas semiestruturadas e combinamos dia e hora para a realização da entrevista nas escolas. Conseguimos entrevistar uma professora de informática e uma profissional de sala de leitura (ver roteiro da entrevista em Anexo 1) que nos deram pistas significativas das práticas de pesquisa ocorridas nas instituições estudadas, bem como acerca das condutas de professores e alunos, em relação a estas práticas. Assim, no item seguinte, apresentaremos de modo sintético os resultados obtidos no piloto.

1.4.2. Resultados do piloto

A partir das entrevistas realizadas e citadas no item anterior, foi possível elaborar algumas considerações:

1. Tanto na escola pública quanto na privada pesquisas têm sido realizadas. Essas pesquisas são desenvolvidas a partir de grandes temas norteadores. Esses temas dizem respeito a um fato importante a ocorrer ou já ocorrido no ano letivo corrente, ou relacionam-se à vida e obra de alguma personalidade. Durante a realização do piloto, observamos que estes grandes temas eram: a campanha da fraternidade – na escola particular – e a poesia de Vinícius de Moraes – na escola pública.

COORDPIL1: Aqui no colégio, trabalhamos sempre um tema amplo, baseado em algo que esteja em evidência no mundo, no Brasil, ou mais perto mesmo dos alunos, sabe? Este ano vamos abordar a fraternidade, a campanha da fraternidade. Vai ser bom, porque integraremos todas as áreas. E eles fazem coisas ótimas!²

COORDPIL2: Sim, sim... fazem muitas pesquisas. Todos os nossos professores pedem. O ano todo. Os alunos estão habituados... e gostam... é eles gostam. Esse ano está sendo ótimo porque estamos trabalhando Vinícius [de Moraes], as letras as músicas, a vida dele, né? É centenário e como é parte da realidade da cidade, pensamos que seria bom apresentar Vinícius a eles.

2. Segundo a visão dos profissionais de sala de leitura e informática, os professores de ambas as escolas tendem a elaborar roteiros de pesquisas vagos. Isto significa que os roteiros não apontam com clareza o que o estudante deve fazer, o que dificulta o trabalho do profissional de informática ou do que opera as salas de leitura, uma vez que esses profissionais acabam por assumir a função de orientadores de práticas investigativas. Foi possível também observar que, embora a escola pública analisada não possua a mesma infraestrutura da escola particular, a professora de sala de leitura consegue organizar um cronograma de uso dos poucos computadores, de modo que os alunos possam, sob sua supervisão, utilizar as máquinas, selecionar materiais e imprimi-los.

² Não fizemos nas falas dos participantes – em todo o texto desta tese – correções, mantendo a fidedignidade das declarações em seus contextos oralidade.

INFOPIL: O que dificulta um pouco o trabalho aqui no laboratório é que os professores mandam os alunos e não dizem com clareza o que querem da gente. Querem um trabalho feito aqui, com recursos digitais, mas não especificam o que querem que a gente faça, nem os alunos... E os roteiros, alguns mandam roteiros, mostram um tema, às vezes indicam sites, mas são pouco claros, porque o aluno não sabe o que procurar nos sites e nós acabamos sugerindo o que achamos ser melhor. Não é muito fácil a integração da informática com os professores de sala.

BIBLIOPIL: nosso trabalho é muito solitário. O aluno chega aqui perdido, né? [risos] E a gente acaba ficando perdida também. Assim, no sentido de não saber como ajudar porque o professor nem sempre tem o cuidado de detalhar o que deseja do aluno. Aí, ele... aí ele chega, né... e... “tia, ajuda a fazer o trabalho?” E a gente tenta. Deixo usarem o computador, temos quatro, mas só este está funcionando com internet e impressora. Às vezes mostro livros... e assim a gente vai auxiliando como dá, né? Eles se empenham, mas a gente fica sempre meio sem saber se agiu certo, se está dentro do que o professor quer... às vezes ele quer só um cartaz... às vezes um texto... varia muito, né? Pego os livros pra eles... Assim, se os professores falassem o que querem a gente ajudaria mais fácil. Mas nem um roteiro a gente recebe! (risos) e quando tem é aquilo: tema, data, bibliografia... o aluno fica perdido. E a gente faz o que pode, né?

3. Tanto na escola pública como na privada os professores de disciplinas entrevistados relataram haver problemas com plágio, o que, segundo eles, tende a ser minimizado a partir das orientações que transmitem para os alunos. A fala abaixo sintetiza o que aqui apresentamos:

PROFPIL1: Às vezes é desanimador dar trabalho. É sério. Tô aqui há pouco mais de um ano e a experiência não é positiva. Fico pensando se vale mesmo a pena. Acabo fazendo, pedindo, porque é prática da escola, mas se você vir o que eles fazem...tudo copiado. É comum, eles não se preocupam... copiam, colam... é comum, sabe? Mas tem, tem plágio sim. Pra não plagiarem você tem que ficar de olho, em cima mesmo. Fazer na escola, sabe? Pra meio que... fiscalizar. Se a gente fica de olho e o trabalho é feito na escola, aí melhora. Mas mesmo assim ainda aparece um pedaço, uma frase... acho que eles fazem por dificuldade mesmo... não sei direito...não sei... mas... é um problema.

4. A professora do laboratório de informática – do colégio privado – têm implementado modelos diversificados de pesquisas, cujo produto final não é um texto, mas um conjunto de práticas que, através de redes sociais, envolvem toda a comunidade escolar.

INFOPIL: Ano passado os alunos do 3º ano foram para as cidades históricas de Minas e a gente bolou uma coisa bacana e que deu super certo. Criamos uma página no facebook e os alunos iam postando o que viam, suas fotos, os lugares, as histórias daqueles lugares. Assim os professores iam pontuando nas postagens os aspectos históricos, geográficos... os pais participaram. Foi ótimo! Integrou todo mundo. Colegas de turmas diversas interagindo, professores de todas as disciplinas comentando... foi muito bom, uma experiência nova e que deu certo, porque eles são dessa geração ágil. Eles querem velocidade, praticidade. Depois fizemos uma apresentação via rede para convidados no auditório. Transmitimos tudo para o auditório numa tela, uma espécie de

videoconferência. Os alunos nas máquinas apresentando suas impressões sobre a viagem para os pais, convidados.

No entanto, a profissional do laboratório de informática declara que esse tipo de trabalho nem sempre é fácil, pois há ainda professores reticentes com a questão das novas tecnologias aplicadas à educação.

5. Os entrevistados declararam não terem recebido instrução em suas graduações acerca de como ensinar pesquisa para alunos. O que sabem, conquistaram na prática cotidiana, ou com base no que faziam em sua época de estudantes, ou, ainda, através de cursos de pós-graduação (no caso da professora de informática).

INFOFIL: Não... a gente faz, mas não é preparado pra ensinar. Na faculdade mesmo a gente tem dificuldade, porque nunca aprendemos e o que ensinam é muito pouco. Eu mesma só fui me dar conta do que era de verdade uma pesquisa quando me especializei. No início como professora, fazia como sabia, da mesma forma que fazia no ensino médio e que fiz na faculdade.

6. Sobre o conceito de pesquisa, observamos que não há clareza nas definições, embora possuam a consciência da importância da mesma. A pesquisa é definida como importante meio para aquisição de conhecimento.

PROFPI2: Pesquisar é ter a possibilidade de estar em contato com uma estratégia que permite ao aluno adquirir conhecimento ou se aprofundar em algo que em sala não conseguimos abordar de forma mais aprofundada. Temos um currículo extenso e, assim, para que ele veja um pouco de tudo, fica difícil aprofundar. Aí entra a pesquisa, porque nela o aluno vai ver o que faltou na aula.

7. Segundo relatos dos professores entrevistados, o aluno acaba repetindo, no Ensino Médio, os modelos de pesquisa assimilados do 6º ao 9º ano, não havendo de fato acréscimos. Espera-se que os estudantes secundaristas sejam pesquisadores, que já possuam conhecimento do manejo da pesquisa escolar. No entanto, segundo as declarações, os alunos saem do ensino médio sem saber pesquisar, o que denota que, na verdade, não há trabalho efetivo do ensino de como se pesquisar.

PROFPIL1: As coisas não mudam muito. Pra você ter uma ideia, a gente acha que no Ensino Médio a coisa vai melhorar, que o aluno está mais maduro e preparado pra pesquisar, mas.... não. continua a mesma coisa, os mesmos trabalhos, geralmente copiados da internet... é assim...

Assim, partindo dessas informações, percebemos que deveríamos seguir um caminho diversificado para compreender o que professores e alunos compreendem como pesquisa, como atuam nas práticas investigativas, que importância dão a elas, como (des)construem seus potenciais autorais e como se relacionam com o ato de fazer pesquisa e o ato de ensinar pesquisa.

Desse modo, o piloto nos possibilitou definir melhor nosso objeto de pesquisa, elaborar nossas questões de modo mais delineado, bem como compor estratégias metodológicas para a investigação. A seguir, apresentaremos nosso problema-chave para a construção da tese, as questões que o tangenciam, bem como nossos objetivos para a construção desta pesquisa.

1.5. Objetivos e questões de pesquisa

Nossos objetivos para a pesquisa de doutorado são:

- a) Perceber como a pesquisa escolar é tratada em nossas escolas, como a mesma é sugerida, acompanhada pelos professores, realizada pelos alunos e que resultados se obtém;
- b) Trazer à baila um diálogo acerca da importância da construção autoral e de uma pesquisa de caráter reconstrutivo³.

Para isso, formulamos uma questão central que, em primeiro lugar, norteia os caminhos teórico-metodológicos a serem seguidos e, em segundo, vincula-se a uma série de outras questões circundantes, as quais exploraremos a seguir.

³ Utilizamos aqui o termo reconstrutivo como base para o entendimento de que a pesquisa deve ressignificar o universo do aluno, de modo que o mesmo perceba valor no fenômeno pesquisado e entenda que seu olhar sob o objeto pesquisado pode reconstruir o valor de suas atividades investigativas. Essas ideias serão apresentadas minuciosamente no item 2.1.8 - pesquisa como reconstrução do conhecimento – com base no pensamento de Demo (2009). Vide referências bibliográficas.

Como questão norteadora temos: *existe espaço para a construção de autoria nos trabalhos de pesquisa escolar realizados no segundo segmento do Ensino Fundamental?*⁴

Esta questão central, de modo direto, encaminha-nos a outros questionamentos. São eles:

- a) Quais são as concepções de pesquisa e de autoria de professores e alunos?
- b) Como são propostas as pesquisas, que disciplinas mais solicitam e de que modo são mediadas?
- c) Qual o papel dos profissionais de sala de leitura e de informática no processo de produção da pesquisa?
- d) Como se lida com questões de plágio?
- e) Há espaço ou expectativa da autoria? Se sim, que estratégias são utilizadas para este fim?
- f) Que produtos finais são apresentados como resultados das pesquisas realizadas?
- g) Há diferença entre ser um autor de um texto literário e de um texto de pesquisa?

A partir desses questionamentos, iniciamos nossas buscas por trabalhos que pudessem nos servir como referências teórico-metodológicas, indicando caminhos para nossa construção de tese. Essa revisão pode ser consultada no capítulo que se segue.

⁴ Acreditamos que pesquisar o Ensino Fundamental II seria mais interessante, uma vez que no Ensino Médio, o manejo da pesquisa, segundo o piloto, encontra-se de certo modo cristalizado. É no Ensino Fundamental II que presenciamos os primeiros pedidos de pesquisas formais, relacionados a temas e conceitos referentes a cada área do conhecimento, o que não exclui práticas investigativas em anos anteriores, inclusive na Educação Infantil. Esse recorte será melhor explicitado no capítulo de metodologia.

2 Revisão de literatura

Em relação, assim, ao Ensino Fundamental, eu acho que (a pesquisa) ainda tá no âmbito da recreação... do prazer, da diversão, da curiosidade. No que se refere ao Ensino Médio é que eu acho que começa a haver, mas ainda de uma forma bastante tímida, uma consciência. [...] Mas, assim... não existe uma rigidez no conceito do que venha a ser pesquisa. De trabalhar hipótese, problematização, normalização... que é uma coisa que a gente já começou a trabalhar nos últimos três anos. [...] É pensar em conteúdo e forma. Eu acho que existe, assim, uma preocupação maior com o conteúdo. E uma preocupação, muito pouca, e consistente, com a cópia. (BIBLIO4)

Para buscarmos elucidação para as questões de pesquisa apresentadas no capítulo anterior, iniciamos nossas buscas por investigações que tangenciem o tema aqui abordado.

Optamos, para essa revisão, por utilizar como filtro os resultados de pesquisas para a organização dos trabalhos revisados, uma vez que o tema da autoria é muito recorrente em diversos campos do conhecimento e algumas discussões e alguns referenciais teóricos se repetem.

2.1. Autoria

De que modo a autoria é abordada nas escolas? Esta questão norteou nossa busca por trabalhos que apresentassem um panorama da abordagem do tema em foco. Percebemos que há uma diversidade considerável de aplicações do conceito de autoria. Relatamos abaixo algumas aplicações do conceito, dando ênfase aos resultados encontrados pelos pesquisadores em seus estudos.

O estudo de caso apresentado por Aguiar (2010) relata as possibilidades de construção de autoria nas escolas. Para tal, foram estudados textos escritos de quatro jovens. A análise desses textos permitiu concluir que uma escrita não pautada na experiência de mundo e no que faz sentido para o aluno não implica numa construção efetivamente autoral.

Leite, (2004), tenta entender em que sentido a escola pode ser um espaço de construção autoral. Para tal, realizou estudo de caso em que utilizou trabalhos

de arte de alunos de 1º ao 4º ano. Segundo o estudo, não há consenso acerca da possibilidade de construção autoral quando há aplicação de práticas homogeneizadoras para grupos heterogêneos.

Tfouni e Assolini (2008) lidam com as implicações das relações do eu com o espaço sócio-histórico do aluno. O estudo preocupa-se em compreender que práticas pedagógicas permitem ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas e autorais. Os dados são produzidos a partir de áudios integrais de aulas de produção textual de cinco turmas de 4º ano da rede municipal de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. A partir da análise dos dados, o estudo conclui que os professores não se preocupam em valorizar o que o aluno traz como sentido, o que acabaria por limitar a ação criativa, circunscrevendo o estudante no universo de técnicas engessadas que o impedem de constituir-se autor.

Ainda na seara da liberdade de criação, encontramos os estudos de Vinha (2009) e Teixeira (2013). O primeiro relaciona roteiros de animação, criatividade e autoria, analisando 15 roteiros de animação construídos por alunos do Ensino Médio. As conclusões a que o estudo chega referem-se ao fato de que a escola não tem oferecido ao aluno espaço para o uso da criatividade em suas atividades. Desse modo, espera-se do aluno apenas respostas técnicas. Por outro lado, quando é permitido ao aluno fazer uso de seu senso criativo, os roteiros apresentaram marcas mais evidentes da presença autoral.

O segundo estudo acima citado, Teixeira (2013), por sua vez, analisa os indícios de autoria em textos – lendas urbanas – construídos por estudantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Para a construção dos textos, o estudioso partiu do pressuposto, ou do estímulo, da construção de um livro de lendas urbanas. Essa motivação da construção de um livro de lendas levou os alunos a se tornarem sujeitos autores. O autor evidencia que houve, a partir da motivação, interesse dos alunos na realização da atividade, o que, de modo direto, se relaciona à construção de sentidos da escrita para o aluno.

Souza (2004), nesta mesma trajetória de raciocínio, estuda os textos escolares, ancorando-se nos estudos linguísticos e na filosofia da linguagem a propósito de compreender em que medida há construção autoral em textos construídos na escola. As conclusões são feitas a partir de estudos realizados por grupos de pesquisas que analisam textos e nos encaminham para o entendimento

de que a cultura da sala de aula tem privilegiado a construção de texto-cópia e não autoriza o aluno no que concerne a tornar-se autor.

As leituras realizadas vão nos encaminhando para o entendimento de que há, de fato, uma multiplicidade de práticas que podem levar o estudante à construção autoral nas escolas e, cada vez mais, novas práticas vêm sendo aplicadas. Kasim e Silva (2008) tentam compreender em que medida o uso de *softwares* pode auxiliar no processo de construção autoral. Para tal, foram utilizados, como material de pesquisa, experimentos realizados por alunos de 1º ao 5º ano de escolas municipais de Curitiba. Percebeu-se então que o *software* utilizado para os experimentos permitiu, aos alunos, aulas mais dinâmicas e criativas. Isso fez com que fosse oferecida ao professor e aos alunos a possibilidade de se tornar autor de suas práticas, feitos e dizeres.

Seguindo o fio da pesquisa anteriormente apresentada, o trabalho de Souza e Pacífico (2011), auxilia na reflexão do papel que ocupa o professor enquanto autor. Desse modo, os estudiosos em foco, analisaram 15 textos dissertativo-argumentativos de professores, textos estes que tinham como norte a análise de filmes assistidos e debatidos. O estudo descreve que houve resistência por parte dos professores no ato de compor sua escrita autoral. Segundo os pesquisadores isso se deve à própria estrutura autoritária da escola que impede que o professor seja autor de suas práticas, o que, de certo modo, influencia na relação daquele com seus alunos.

No contexto de uma escola autoritária, que engessa o aluno, podemos encaixar o estudo de Bressan (2009). A pesquisadora analisou cinco textos argumentativos de alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. A análise dos textos evidenciou que alguns alunos se expressam bem através da escrita, dominam essa linguagem, mas, na verdade, repetem um modelo engessado, técnico, ensinado pelos professores. Por outro lado, há textos em que cometem certas imperfeições linguísticas, tendo como ponto de partida a gramática normativa, mas que expressam com maior liberdade pensamentos e sensações. É neste caso que a pesquisadora identifica autoria, o que nos leva ao entendimento de que ser autor extrapola o limite da organização formal textual, e atinge um nível de expressão muito mais próximo do universo do aluno, em seu contexto sociocultural, que de um nível técnico, repetidor de modelos no qual a escola tem se baseado.

2.1.1. Construção da autoria na escola

Pensar a autoria na escola, principalmente quando pensamos em possibilidades de construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar evidencia um vazio na discussão do tema.

Primeiramente, os descritores utilizados para a busca de estudos ou relatos de investigações nos portais da Capes e no portal de busca integrada da PUC-Rio e no Google Acadêmico, conforme mencionado no item 2.1 desta tese, acabam por nos direcionar para temas, objetos de pesquisa e investigações distintos daquilo por que buscamos. Encontramos trabalhos que tangenciam nosso tema de investigação, mas poucos que, de fato, se aprofundam, e de modo exato, nas questões referentes à construção de autoria nos trabalhos de pesquisa escolar.

O que encontramos de mais pontual foi um artigo de Barbosa e Mori (2012), de fundo teórico, acerca da autoria em pesquisa. O estudo apresenta a crença das autoras em um processo de pesquisa que permita ao aluno a exposição autoral de suas ideias, de modo que pesquisar na escola não seja um mero engodo ou uma simples busca por materiais na internet ou outras fontes.

As autoras fazem uma análise de alguns materiais didáticos, questionando as propostas de pesquisa por eles sugeridos, e apontam para a necessidade de a escola converter as informações em conhecimentos. Isso, segundo as pesquisadoras, deveria ser realizado ensinando ao educando a buscar, selecionar, relacionar, analisar, divulgar, redistribuir, remixar e operar com as informações. O estudo confronta os conceitos de pesquisa e de busca de modo crítico. Esse confronto suscita a discussão sobre o que se tem praticado na escola: pesquisa escolar ou mera busca de fontes? Como conclusão, as autoras indicam que a pesquisa deve ser fonte de discussão, de crítica, de concordâncias ou discordâncias com as vozes que compõem o material investigado.

Este estudo, um dos poucos que encontramos e que toca no ponto nevrálgico de nossa discussão, parece ter sido realizado a partir de uma preocupação de como se utilizar as novas tecnologias no trabalho de pesquisa. Faltam, no entanto, ao artigo, a apresentação de dados obtidos através da investigação de campo, o que pretendemos realizar com nossa pesquisa.

Outro estudo relevante e que merece atenção é o de Stefano (2006), o qual apresenta, quantitativamente, um panorama de representações sobre a pesquisa escolar. A pesquisadora utilizou como *corpus* para seu estudo dezessete questionários destinados a professores e 395 destinados a alunos. Os participantes encontravam-se dentro do recorte de 5^a à 8^a série, o que hoje corresponderia aos alunos de 6^o ao 9^o ano. Em linhas gerais, a pesquisa quis entender como a pesquisa escolar é realizada, como docentes e discentes se relacionam com a leitura e com o espaço da biblioteca, que sentidos a pesquisa possui para ambos os grupos de participantes, bem como que proveito se tira dessa prática escolar.

Como conclusões, o estudo indica que a pesquisa escolar instaura no aluno a autonomia, seu senso crítico, permitindo que o mesmo consiga reformular, ampliar conhecimentos e, enfim, construir algo novo. Esse trabalho só será, no entanto, proveitoso se contar com a parceria professor-aluno, através do processo de reflexão e de crítica que permitirá que o aluno construa textos científicos.

Oliveira e Campelo (2016), por sua vez, realizaram um estado da arte sobre a pesquisa escolar no Brasil, analisando 24 estudos sobre o tema, desenvolvidos por áreas como Biblioteconomia/Ciência da informação, Educação, Engenharia da Produção e Letras, no intervalo que vai de 1989 a 2011. O recorte temporal, por si, já diz muito acerca da parca quantidade de trabalhos que têm como foco a pesquisa escolar no Brasil. Segundo as autoras, foi possível traçar um panorama do trabalho com pesquisa escolar no Brasil, panorama este que revela que há contradição entre teoria e prática. Entende-se a importância da pesquisa, seu caráter de reconstrução de conhecimento, mas, na prática, a mesma se mostrou ineficaz e mal utilizada. Ainda de acordo com o estudo, para os alunos, a atividade não passava de mera atividade de cópias de textos, uma vez que os mesmos não eram acompanhados pelos professores e não se interessavam pela atividade. O estudo revela que os alunos possuem dificuldade em operar com as questões que se relacionam à leitura e à escrita. Outro dado significativo é o que aponta para o fato de que os professores têm buscado meios para remodelar a prática da pesquisa escolar e que profissionais da área de biblioteconomia ainda tem encontrado resistência dos professores ao proporem alternativas para esse tipo de prática escolar.

Por fim as autoras apontam para o fato de que, a partir do estado da arte realizado é possível dizer que:

(...) os estudos oriundos das diferentes áreas se complementam e revelam um panorama preocupante da aprendizagem por meio da pesquisa nas escolas brasileiras. Se se considerar que a aprendizagem por meio da pesquisa e do questionamento seja um dos caminhos para formar um indivíduo crítico e autônomo, então é necessário encontrar formas de fazer com que essa estratégia seja trabalhada de forma adequada nas escolas. (OLIVEIRA & CAMPELLO, 2016, p. 192).

Barreto et al. (2016), a partir de estudo quantitativo com 180 alunos de 4º, 5º e 6º anos, de uma escola pública municipal de Goiânia, buscaram compreender que tipo de trabalho de pesquisa é realizado na escola em foco, como este trabalho é orientado e de que modo gêneros como curtas, adivinhas, verbetes, glossários, dentre outros podem fazer com que o aluno desenvolva seu olhar e seu pensamento crítico sobre o que lê. Isso de modo que, trabalhando as informações encontradas durante a pesquisa, fosse possível levar em conta a necessidade técnica e ética de referenciar as fontes consultadas, de modo que o plágio fosse evitado.

Como conclusões, as autoras apontam que o plágio é banalizado na escola pesquisada e propõem que gêneros discursivos como curtas, adivinhas dentre outros possam ser meios para uma construção textual em que o aluno possa dialogar com outras vozes lidas, sendo acompanhados por seus professores de modo que consigam refletir, construir e reconstruir conhecimentos. Ainda como parte das conclusões, as autoras afirmam ser necessárias: reorganização da escola, capacitação dos professores e condições de trabalho para que a pesquisa deixe de ser um convite ao plágio.

Focando nas observações da pesquisa escolar do Ensino Fundamental e médio, Ninin (2008) traz uma grande contribuição ao apresentar o que, para ela, são os quatro pilares básicos do trabalho com pesquisa na escola básica: *aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender*. A autora ilustra seu artigo com falas de alunos, coletadas durante cursos que ministrou em escolas. Essas falas trazem, como material a ser discutido, reflexões dos alunos sobre os trabalhos: “*servem para melhorar as notas*”, “*a gente divide o assunto, procura na internet e faz...*”, “*aprendo com as pesquisas porque recupero as minhas notas...*”. Falas como estas corroboram uma de nossas hipóteses nesta tese e que tende a pensar que a pesquisa escolar não vem sendo mediada de modo direcionado e com propósitos claros, deixando de ser uma ferramenta na construção de autorias críticas.

2.1.2. Autoria e pensamento crítico no campo teórico

Discutir o conceito de autoria no âmbito da pesquisa escolar é um desafio. Primeiramente porque o conceito em foco é, em si, difuso. Em seguida, porque o que queremos evidenciar como autoria está diretamente ligado às ações, praticadas pelos estudantes, que permitem que haja movimento de criação, de diálogo, de posicionamento crítico, o que entendemos como caminhos para a construção do saber.

A pretexto de elucidação, retomamos aqui alguns conceitos de autoria para que possamos dar continuidade à discussão. Refletindo o conceito sob a luz da etimologia, Machado (1967) apresenta a definição de autoria como sendo:

Autor, s. Do lat. Auctore-, “o que aumenta, que faz avançar, produzir; o que aumenta a confiança; fiador; que confirma autoridade, fonte; modelo, senhor, autoridade; fonte histórica; o que obriga a agir; conselheiro, instigador, promotor; criador, iniciador, fundador, autor; o que faz (compõe) uma obra, escritor”. Séc. XV: “Começo este livro nom como *autor* e achador das cousas em elle contheudas” [...] (p. 355)

Vimos, acima, que a questão da *confiança* está intimamente ligada ao conceito em discussão, assim como a acepção de *autoridade*. Essas duas palavras, confiança e autoridade, com todo o seu peso semântico, já nos induzem à compreensão de que ser autor traz consigo densas conotações: comprometer-se com, responsabilizar-se por. Esse compromisso e essa responsabilidade estão relacionadas de modo direto com ponto de vista autoral – de onde fala, com quem fala, para quem fala –, em um contexto de ação e reação que fundamentam os diálogos.

Já o dicionário Aurélio delimita um pouco mais o conceito, focando a questão da *originalidade*, da condição primeira da criação de algo, ou focando a ação inicial de alguém contra outrem, como é o caso das ações de autoria judiciais: “**Autoria**: sf. Condição de autor. / **Autor**: (ô) sm. 1. A causa principal, a origem de. 2. Criador de obra artística, literária ou científica. 3. Aquele que intenta demanda judicial”. (FERREIRA, 2001, p. 77).

O Dicionário Michaelis, operando como o Aurélio, além de toda a implicação da causa primeira e da originalidade, tenta dar força argumentativa ao que apresenta como sendo o sentido da palavra autor como uma espécie de

divindade criadora. O exemplo utilizado no dicionário em questão traz a ação divina (Deus) como autor e criador do mundo. A pesquisa científica, nessa definição aparece como aquela que exige uma assinatura autoral, o que nos parece estar diretamente ligado ao pensamento de Merton (1968), apresentado no início deste item.

Autor: au.tor. *sm* (*lat auctore*) **1** Aquele que é causa primária ou principal: *Deus é o autor do mundo.* **2** Aquele de que alguém ou alguma coisa nasce ou procede. **3** Praticante de uma ação; agente. **4** Fundador, instituidor. **5** Escritor de obra literária, científica ou artística. **6** Inventor, descobridor. **7** *Dir* A parte que promove um feito contencioso; o que propõe demanda contra outro. **8** *Dir* Indivíduo por quem foi transmitido a outrem algum direito. **9** A parte acusadora em uma ação penal. **10** O que primeiramente dá uma notícia. *A. das lamparinas*, ou *A. de luminárias*: qualificativo de quem se sai com uma lembrança estulta. *A. de seus dias*: o pai.⁵

Quando buscamos por autoria, a mesma fonte anterior dá atenção especial à própria condição de autor. Percebemos que o tônus da acepção se concentra na responsabilidade, naquele que dá nome a algo, assumindo, por sua vez, um caráter de comprometimento com o que se diz, escreve e publica.

Autoria, au.to.ri.a. *sf* (*autor+ia*¹) **1** Qualidade ou condição de autor. **2** Lavra, invenção: *Não existem obras de autoria deste cientista.* **3** Causa: *Foi-lhe imputada a autoria do acidente.* **4** *Dir.* Responsabilidade daquele que é citado ou nomeado pelo réu como verdadeiro senhor ou como transmissor do objeto em litígio. **5** Presença do autor em audiência. **6** *Inform.* Criação de um aplicativo multimídia combinando som, vídeo e imagens.⁶

O trabalho de Soares (2007) aborda de forma minuciosa a origem do conceito de autoria, deixando claro o que dissemos anteriormente sobre ser o conceito difuso, o que, segundo a pesquisadora, abre espaço para várias significações e expectativas:

Sendo assim, o nome do autor remete a várias significações e expectativas em relação ao texto publicado, o que demonstra a importância que hoje em dia se confere ao autor. O autor, portanto, parece ser não só aquele que escreve, mas também aquele que tem a sua obra publicada. No campo acadêmico, por exemplo, a figura do autor é extremamente importante para a fundamentação e legitimação das pesquisas. (SOARES, 2007, p. 26)

⁵ Esta informação foi retirada do Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa Online: Disponível no endereço: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autor> (Acesso em 20 de novembro de 2016).

⁶ (Idem)

A pesquisadora traz à luz a ideia de que o conceito sofre transformações com o decorrer da história e lista alguns autores que deram suas contribuições para a discussão sobre autoria. Dentre eles encontramos, Foucault (1979), Barthes (1977), Woodmansee (1984), Chartier (2002). Cada um desses autores constrói a sua maneira de compreender o conceito em um dado tempo histórico, podendo, cada definição, servir de base para estudos diversos e temáticas diversas.

Assim como o trabalho anteriormente referenciado, outros também já trataram da gênese do conceito de autor e merecem ser evidenciados: Fortunato (2003), Dorigatti (2004), Cavalheiro (2008), Padilha (2002), Costa et al (2005). Em todos esses trabalhos, percebe-se construção, sistematização e historicização do conceito.

Assumimos aqui a postura de não refazer essa trajetória, uma vez que o tema já foi demasiada e minuciosamente explorado. Optamos por partir de uma das teorias existentes – a teoria bakhtiniana de autoria, unindo-a a reflexões sobre o pensamento crítico, na tentativa de não mais historicizar o conceito de autoria, mas pensarmos na aplicabilidade do mesmo. Nas linhas que se seguem, traremos esse encaminhamento teórico, aliando-o ao nosso propósito de tese.

2.1.3.

Autoria na pesquisa escolar: diálogo, polifonia e pensamento crítico

Quando se trata de pensar autoria em pesquisa escolar, o que se tem, primeiramente, como meta é que o estudante possa aprender a fazer um levantamento de fontes, retirar dessas fontes informações sobre o tema pesquisado, organizar essas informações, refletir sobre elas, emitir posicionamentos críticos através de construtos finais que podem ser vários: um texto, um debate, uma peça teatral, um filme, ou qualquer outro elemento à escolha do professor, dos estudantes ou de um consenso entre ambos.

Nesse sentido, a pesquisa, quando compreendida como atividade pedagógica, exige que o professor medie o processo investigativo, dando ao aluno ferramentas e subterfúgios para que possa, de fato, haver construção autoral. Parte desse processo diz respeito ao diálogo que o estudante faz com as vozes presentes nas fontes consultadas para, a partir delas, posicionar-se.

Baldini (2007) aborda a questão de a autoria estabelecer o reconhecimento de si mesmo. O estudo, que é teórico, se baseia nas propostas de definição autoral de Foucault (1992; 1996), a função-autor, que em linhas gerais não enfatiza a pessoa, mas a função que essa estabelece ao publicar um texto. O artigo encaminha o leitor para o entendimento de que a autoria na escola está diretamente relacionada com espaços em que existam possibilidades de construção de sentidos para o estudante. Em linhas gerais isso significa que para que haja autoria, é necessário que os temas abordados pela escola estejam ligados àquilo que é do interesse direto do estudante.

O autor reflete sobre a possibilidade do ensino da autoria na escola e, nesse sentido, aponta que para haja tal ensino, é necessário que se coloque o professor na mesma escala construtiva de autoria. Isso significa que o professor também deve atuar como autor, deixando de ser apenas um mero repetidor, ou transmissor de conceitos postos.

Outro ponto relevante do estudo é o que aborda a questão do ensino como mercado. Neste sentido, o autor reflete sobre uma realidade cada vez mais usual em nossas escolas e que coloca a questão do desempenho sobrepondo-se à da vivência. Diz o autor:

Imerso nesse espaço, o aluno busca outras maneiras de se significar, já que onde há interdição haverá resistência: não se reconhecendo nas provas, testes e textos que produz (mas dos quais é considerado autor) o aluno constrói sua autoria em outros âmbitos, como, por exemplo, as pichações, os grupos de rap (...) O sujeito encontra seu caminho e encontra sua autoria nos espaços por onde o sentido pode circular. (BALDINI, 2007, p. 5)

Amorim (2009), por sua vez, traduzindo ideias bakhtinianas, aponta que o entendimento da autoria relaciona-se ao pensamento. Diz a autora:

A assinatura de um pensamento é o que o constitui como ato e que lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é a expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma posição. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu lugar único permite ver e pensar. A assinatura é também inscrição na relação de alteridade: é confronto e conflito com os outros sujeitos. (AMORIM, 2009, p.25)

Nesse caso, que lente o estudante pode utilizar para analisar suas informações e, de fato, constituir-se enquanto sujeito agente, singular, que dialoga, confronta e conflita? Não é esse o sentido de se pesquisar? Posicionar-se,

examinar com lentes diversas um dado fenômeno? Construir caminhos reflexivos emoldurados por teorias diversas, por experiências diversas, que compõem o mundo também diverso?

É esse agir que se espera de um educando. Esse agir, que posiciona o ser no mundo, define quem é o sujeito que constrói autoria ou que se faz autor. Trata-se daquele que de certa forma, molda o objeto trabalhado, dando a ele suas nuances, suas formas. Trata-se do que Bakhtin (2003) chama de autor-criador, aquele que formata, dá ao objeto estético tónus de sua subjetividade. Em outras palavras, ser autor, neste caso, é olhar com lentes próprias, para um dado tema, posicionando-se, moldando-se emoções e percepções de mundo, construindo algo novo e que se torna marca própria no mundo.

No entanto, essa forma de lapidar o objeto estético, no caso de um tema de pesquisa, o tema e seu enfoque, assim como na obra de arte ou no romance, não se faz de modo solitário. Sempre haverá a necessidade de outras consciências, de outras visões que auxiliem no acabamento. Trata-se da relação entre o eu e mundo, da participação que outrem tem sobre mim, quando esse outrem permite a visão clara do eu. Assim, os preceitos de alteridade, o diálogo com outras vozes, é elemento fundamental constitutivo da autoria. Tomar partido e posicionar-se, com base no diálogo estabelecido com as diversas vozes polifônicas que abordam um dado tema é uma forma de ser no mundo, de ser autor no mundo. Para de fato sermos autores, o pensador nos diz que é necessário que: “ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência. Porque todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência.” (BAKHTIN, 2003, p.117).

Reconhecer-se como autor no mundo seria então um exercício de análise daquilo que do outro nos é refletido. É como tomarmos conta de nossa própria existência a partir do olhar do outro. É reconhecendo o outro que nos reconhecemos enquanto sujeitos. Isso, em se tratando de pesquisa é fundamental: é a partir do que já foi dito, construído por outros, e que a nós é refletido, que nos posicionamos no mundo, permitindo-nos o auto-reconhecimento do que somos, do que queremos e do que pensamos. Trata-se do conceito bakhtiniano de exotopia, traduzido abaixo por Tezza (2008):

(...) o princípio da exotopia é, em última instância, uma visão de mundo que tem consequências teóricas inescapáveis. Ele pode ser entendido, de fato, como o princípio dialógico bakhtiniano, que, a partir do conceito de signo e de significação – o conceito de linguagem substancialmente revolucionário de Bakhtin, fora do qual todos os seus outros conceitos parecem reduzir-se a uma lista de novas definições estruturais –, abrange toda a atividade da cultura humana, ou, para usar uma expressão que lhe era cara, o “acontecimento aberto da vida”. (TEZZA, 2008, p. 211)

Nesses moldes, ser autor é estabelecer vínculos dialógicos com o outro, com as diversas vozes que compõem a polifonia do todo discursivo e, a partir delas, formular posicionamentos individualizados. Dessa forma, para Bakhtin,

(...) um autor não é o depositário e uma vivência anterior, e sua reação global não decorre de um sentimento passivo ou de uma percepção receptiva; o autor é a única fonte da energia produtora da forma, a qual não é dada à consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante; (BAKHTIN, 1976, p. 28)

Com essa fala, o pensador elucidava que o autor, em sua capacidade criadora, é agente e não se restringe ao universo da passividade. Isso significa que um autor, então, emite através de seus discursos, sejam eles escritos ou falados, icônicos, gestuais... seus posicionamentos no mundo. Posicionamentos estes frutos de seu diálogo com as vozes sociais (polifonia) com as quais convive. É o que Bakhtin/Voloshinov (1990) aponta como ação de inteiração entre o autor, falante, o interlocutor, o leitor, e o tópico da fala, que nada mais é que *aquilo de que se fala*.

Ao se pesquisar um dado tema, assim como quando se lê determinado romance literário, nosso olhar, repleto das influências de outrem, passa a constituir novas reflexões, novas imagens sobre aquilo que até então estava posto. Como disse o próprio Bakhtin:

Já afirmamos que cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam;[...] (BAKHTIN, 2010a, p.4)

O que faz sentido, no contexto da citação anterior, não é o todo, pronto e estático que deve ser evidenciado. Não é a obra pronta, estagnada, impenetrável. É preciso que se dê abertura para que essa obra se reconstrua com os olhares múltiplos de um autor, que embebido das características que compõem o seu universo dialógico, permite uma ressignificação da obra. Isso é autoria: *uma ressignificação do que está posto*. Em pesquisa escolar, poderíamos nos apropriar

dos conceitos bakhtinianos, pensando que os conteúdos pesquisados pelos jovens alunos, podem ser ressignificados, reconstruídos.

O critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. [...] A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. (BAKHTIN, 2008, p. 394)

Ainda sobre o diálogo, autoria e presença no mundo, podemos buscar nas fontes freireanas o que estes conceitos simbolizam. Ser autor, estar presente, existir exige diálogo com mundo. Diz o educador:

Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade. (FREIRE, 1989, p.60)

Isso significa que o homem, parafraseando Freire (1989), “amplia sua esfera vital”, alongando-se a esferas mais amplas, aprofundando-se, permitindo-se ir além nesse diálogo que estabelece com o mundo, criando uma relação de dependência do mundo, para que não se isole. Com isso, passa a observar a vida com um olhar mais profundo, pautado em um contexto maior que ultrapassa o limite dos próprios interesses e crenças. (p.60).

Ou seja, existir significa dialogar com o mundo, engajar-se. Esse engajamento é entendido por Orlandi (2006) como uma função da escola que deve oferecer ao aluno a possibilidade de entender que aprender a escrever o engaja. A escola deveria, então, preparar seus alunos para engajarem-se no mundo social em que vivem e isso se daria através da escrita. Diz a autora:

Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. (ORLANDI, 2006, p. 79)

A mesma autora evidencia que a escola não está obrigada a construir autores, embora possa ajudar a erigir esse processo. Contudo, a escola é necessária para o processo de formação autoral.

Não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem. (ORLANDI, 2006, p. 82).

Ainda nessa linha de reflexão, questionamos: como engajar-se, como ter domínio da autoria que torna o estudante um ser social atuante, transformador, conhecedor e questionador, se antes não se desenvolver nesse estudante o seu pensamento crítico em relação aos seus objetos de estudo?

Alguns estudos norteiam nossa problematização a fim de que possamos iniciar uma reflexão sobre o pensamento crítico e pesquisa escolar. Listamos a seguir alguns estudos que fazem essa correlação, permitindo-nos compreender de que modo é possível desenvolver criticidade e reflexão em um aluno.

Iniciamos essa revisão apresentando o estudo de Guzzo e Guzzo (2015), cujo objetivo central é apontar os porquês de se trabalhar o pensamento crítico nas escolas. Segundo os autores, isso se dá para:

Capacitar os estudantes a analisarem crítica e reflexivamente as ideias a que são expostos, bem como as suas próprias ideias, e, também, para auxiliar na criação de um espírito crítico nos alunos – uma atitude de pensar e agir de acordo com boas razões, que valoriza o bom julgamento e o bom raciocínio. Assume-se que o uso das habilidades de pensamento crítico e, principalmente, a incorporação do espírito crítico podem servir aos estudantes como ferramentas de defesa contra a manipulação intelectual e a desinformação. Além disso, discute-se a importância de se criar uma cultura do pensamento nas escolas, ou seja, um ambiente propício para o desenvolvimento do pensar crítico nessas instituições. (GUZZO & GUZZO, 2015, p.66)

Ainda sobre o estudo anteriormente citado, este faz um apanhado de possíveis definições para o pensamento crítico – ou reflexivo – a pretexto de colocar o leitor em contato com a diversidade de possibilidades e de usos desta forma de pensamento. Algumas dessas definições referem-se ao pensamento crítico como sendo: a) o bom pensar; b) o pensamento habilidoso e responsável; c) uso de estratégias e habilidades cognitivas. Os autores, referindo-se a Siegel

(2003), apresentam as razões para se trabalhar nas escolas com o pensamento crítico:

desenvolver o pensamento crítico nos estudantes é um meio essencial para tratá-los como pessoas, ou seja, sujeitos autônomos capazes de pensar independente e reflexivamente; a segunda razão é a relação do pensamento crítico com outra meta tradicionalmente atribuída à educação, a preparação dos estudantes para a vida adulta – não no sentido de prepará-los para um papel predefinido, mas para desenvolver neles habilidades intelectuais que os capacitem a tomar as melhores decisões quanto às direções que irão seguir em sua vida; a terceira razão é o papel do pensamento crítico na tradição racional, que sempre esteve no centro das atividades e dos esforços educacionais. (GUZZO & GUZZO, 2015, p. 67-68).

Os autores apresentam ainda uma quarta razão, fundamentada no Pensamento de Lipman (2008) que diz que o pensamento crítico “envolve a importância da análise cuidadosa, do pensamento claro e da deliberação racional para a vida democrática” (GUZZO & GUZZO, 2015, p.68).

O artigo segue explicitando que o pensamento crítico possibilita uma abertura de visão de mundo, fazendo com que haja critérios de racionalização que otimizem a diminuição doutrinal.

Apropriamo-nos dessas reflexões construídas pelos autores do artigo em foco para contextualizá-las dentro de nossa proposta de tese: a pesquisa escolar é um mecanismo que fomenta a organização do pensamento, desenvolve a criticidade e permite diálogos com o mundo, atuando, assim, como estratégia de contestação e questionamento. Acreditamos que um estudante que faça uso do pensamento reflexivo, passe a ser agente do seu processo de apreensão do saber, processo este que deve ser mediado pelos professores, a pretexto de que este estudante se faça presente no seu mundo social como ser que pensa, que age, que questiona, que confronta.

Em outro artigo, Cunha (2001), ancorado nas ideias do pensador norte-americano John Dewey, aborda o pensamento crítico relacionando-o a movimento. Isso significa que é necessário pensar o mundo como elemento que se modifica e, junto a ele, modificam-se as sociedades, os hábitos, os costumes e as ditas verdades. É nesse contexto de transformação, que o autor tece suas reflexões, dizendo que a escola e a filosofia na escola, possuem papel fundamental para o desenvolvimento da criticidade do estudante.

Assim, voltando os olhares para o debate sobre um mundo que se transforma, sobre a mutabilidade do homem e das coisas, o autor conclui dizendo

que “as práticas pedagógicas e as atividades de pesquisa educacional, nesse contexto, não podiam ser guiadas por outros referenciais que não os da mobilidade permanente do homem e do mundo por ele criado.” (CUNHA, 2001, p. 97)

A partir disso, é necessário que se reflita sobre o mundo, sobre os comportamentos e necessidades do homem. Essa reflexão proposta não pode, no entanto estar centralizada no estudante. É o que aborda o estudo de Fontana e Fávero (2013), ao apontarem que o caráter de reflexividade e criticidade devem emoldurar as ações pedagógicas também do professor. Propõem os autores:

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional. (FONTANA & FÁVERO, 2013, p.2)

Os autores propõem que o docente deve pautar suas ações na reflexão, pensando criticamente sobre sua prática, deixando de agir como transmissores do conhecimento, mas como elo que intercambia os alunos e suas realidades sociais. Mais uma vez, trata-se de colocar, tanto professores, como estudantes, em seus postos de agentes. Refletir criticamente posiciona-nos no mundo.

Diante disso, entende-se que não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser. (FONTANA & FÁVERO, 2013, p. 4)

Do artigo em foco, é preciso evidenciar a proposta de diálogo que os autores estabelecem com Alarcão (2005), e que afirma que o professor reflexivo pode, com suas ações, fazer com que os seus alunos também se tornem reflexivos. Cabe, porém, ressaltar que os autores defendem a ideia de que não basta um caráter reflexivo e crítico das práticas pedagógicas. É necessário que dessa reflexão haja um movimento que possibilite mudanças.

Os autores concluem o artigo provocando o leitor a repensar e modificar o ambiente escolar:

O objetivo primordial da reflexão no ambiente escolar é, acima de tudo, formar cidadãos autônomos, rompendo com os modelos tradicionais de educação. Isso permite que os muros da mera reprodução de conteúdos sejam ultrapassados, fazendo com que o aluno seja capaz de pensar por si próprio, produzir seu próprio conhecimento e ponto de vista por meio da reflexão daquilo

que a realidade nos apresenta, pois a informação é somente aquilo que é transmitido, e o conhecimento provém da reflexão crítica que se faz dessa informação. (FONTANA & FÁVERO, 2013, p. 13).

Esta linha filosófica de pensamento pode ser aplicada no trabalho de ensino de pesquisa na escola, a partir do momento em que o professor analisa os porquês de solicitar uma pesquisa, de que forma essa pesquisa será encaminhada, como ensinará os mecanismos de busca e seleção de informações aos estudantes e, principalmente, como fomentará o potencial autoral crítico e reflexivo desse estudante no momento de exposição dos achados da investigação. Trata-se de pensar a pesquisa com mais profundidade, e não apenas como uma prática cotidiana comum, muitas das vezes compreendida como meras buscas sobre temas que não permitem interações entre o aluno e seu mundo, entre o saber e sua aplicabilidade, entre método, possibilidade e construção de uma visão nova de mundo, uma visão reconstruída acerca dos conceitos anteriormente vistos como verdades cristalizadas.

De modo didático, o guia sobre o pensamento crítico elaborado por Paul e Elder (2008), apresenta o porquê de se trabalhar com a abordagem do pensamento crítico, afirmando que pensar é da natureza humana, mas que estes pensamentos não trabalhados, podem se deformar, deixando de ser objetivados. Segundo os autores, é a organização desse pensamento que altera nossas ações e nossa qualidade de vida no mundo social. Para eles, com nossa tradução, “o pensamento crítico é a arte de analisar e avaliar o pensamento, em vista de melhorá-lo.” (Paul & Elder, 2008, p. 4.)

São apontadas no guia em questão características de um pensador crítico, como aquele que: a) levanta questões e problemas e os formula com precisão; b) reúne e avalia a informação pertinente, usando ideias abstratas, a fim de interpretá-las efetivamente; c) chega a conclusões e soluções racionais, colocando-as à prova contra normas e critérios vigentes; d) pensa com o espírito aberto, estando atento ao sistema alternativo de pensar, refletindo sobre suas consequências práticas; d) comunica-se efetivamente com terceiros, determinando soluções para problemas complexos. Os autores esclarecem que pensar criticamente exige rigor e atenção para o uso acertado dessa forma de reflexão, o que deve ultrapassar os limites de nosso egocentrismo e de nosso sociocentrismo inatos.

Isso significa que pensar criticamente estabelece, acima de tudo, um diálogo com os outros e com o mundo. Trata-se de uma organização do pensamento que não se afasta de um contexto social amplo, que altera nossos princípios, permitindo alterações ideológicas e posturais que serão empregadas na ação transformadora.

Estes estudos são apenas alguns aqui utilizados para concebermos a aplicabilidade do pensamento crítico em um trabalho escolar de pesquisa. Como o pensamento crítico exige rigor e organização das ideias, a pretexto de colocá-las em diálogo com o mundo, assim, também, deve ser o fazer investigativo; centrado numa lógica organizacional que auxilie os estudantes a construírem seus caminhos de reflexão não aleatórios, mas emoldurados por aquilo que conhecem do mundo, por aquilo que podem significar no mundo.

2.1.4. Pesquisa escolar: inquietações iniciais

Vincular-se ao campo da educação é um movimento que irrestritamente nos insere nos debates envolvendo ensino-aprendizagem: como ensinar, o que ensinar, como ensinar a aprender e como aprender a aprender. Ainda que aprender e ensinar possam assumir sentidos plurais, dependendo dos contextos em que são utilizados, ambos circunscrevem-se no âmbito da Didática, a qual tem se dedicado, ao longo dos anos, à elucidação dos processos anteriormente descritos.

A pesquisa escolar, por sua vez, ocupa um lugar de destaque quando é compreendida como um mecanismo capaz de permitir que, através do ato de mediação⁷ do professor, seja possível a construção de saberes. No entanto, este tipo de pesquisa, a escolar – e não apenas esta, como as do espaço universitário e das pós-graduações – traz consigo algumas implicações que carecem de observação.

Um dos pontos é o que Bagno (2010), aqui parafraseado, apresenta em sua obra e que dialoga diretamente com nossas questões de pesquisa: *o aluno sabe pesquisar, compreende com clareza as funções da pesquisa para sua vida? Consegue o aluno perceber a atividade investigativa como algo que vá além de um engodo ou uma mera atividade para o alcance de um grau?* Na mesma obra

⁷ Este conceito será estudado para a tese de doutorado.

aqui referenciada, o autor propõe ainda um questionamento vinculado ao universo dos professores. *Teriam tais professores a real noção do que seja uma pesquisa escolar, quais são as suas finalidades e que caminhos de mediação devem trilhar para proporcionar ao aluno formas múltiplas de aquisição de conhecimento?*

Para o autor:

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita [...] reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento. (BAGNO, 2010, p.15)

Neste caso, o que Bagno propõe é que o que tem sido feito na escola não é pesquisa. Para ele, professores lançam temas isolados, descontextualizados, não orientam os caminhos pelos quais os alunos devem trilhar para que, de fato, a pesquisa escolar seja uma atividade significativa.

Ainda segundo o autor, este problema não se concentra apenas entre os docentes de “1º grau”⁸ e afirma que os cursos de formação de professores, em geral, deixam de lado esse componente importantíssimo e se concentram nas metodologias que facilitem a transmissão de conteúdos. Afirmações deste porte também são apresentadas pelo estudo de Oliveira e Campello (2016).

Com este mesmo entendimento, o estudo de Dias e Eisenberg (2013) mostra que, mesmo na esfera universitária, existem problemas concernentes à prática de pesquisa. Nesse estudo, alunos de cursos de licenciatura dizem não serem orientados em suas pesquisas e relatam que os professores não esperam posicionamentos autorais, não consideram autorias antes do doutorado e muitos esperam que seus alunos apenas comprovem, através de citações diversas, que leram as bibliografias sugeridas. Ainda neste estudo, percebemos que há quem diga que pesquisa deve ser praticada e ensinada apenas e tão somente em grupos de pesquisa e em disciplinas específicas como Metodologia do Trabalho Científico ou Pesquisa Acadêmica. Desse modo, alguns professores deixam de assumir responsabilidades sobre as pesquisas solicitadas em suas disciplinas, não delineando suas próprias diretrizes para o trabalho e os acordos necessários para o bom desenvolvimento do mesmo.

Ressaltamos, no entanto, que a lida com a pesquisa aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como forma de prática escolar que

⁸ Por 1º grau, entenda-se Ensino Fundamental

leva o aluno a um universo de criticidade e busca do conhecimento. Especificamente nos PCNs de Ciências Naturais encontra-se uma proposta clara de como esse tipo de prática deve ser compreendida e aplicada:

Definido um tema de trabalho, é importante o professor distinguir quais questões sobre o tema são problemas para si próprio, que têm sentido em seu processo de aprendizagem das Ciências Naturais, e quais terão sentido para os estudantes, estando, portanto, adequadas ao seu desenvolvimento esperado no ciclo. Deve-se também distinguir entre as questões que de fato mobilizam para a aprendizagem . os problemas . e outras que são ilustrativas e coloquiais. O interesse por problemas ligados a temas depende também de sua contextualização e seus possíveis significados pessoais e sociais. (BRASIL, 1998, p, 119-120)

Já os PCNs de História apresentam de que modo os professores devem trabalhar com a pesquisa escolar:

(...) no trabalho com manuais e com outras fontes, é sempre importante a identificação do autor, da época em que o texto foi escrito, da ideia que ele está defendendo, dos argumentos construídos para defendê-las, dos sujeitos e dos fatos históricos destacados, dos valores que estão sendo atribuídos aos fatos e aos sujeitos. Tornam-se significativas as situações em que os alunos podem confrontar textos de dois ou mais autores, sobre um mesmo tema ou época, identificando as diferenças e as semelhanças entre seus recortes e argumentos. Os procedimentos de pesquisa escolar devem ser ensinados. Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens. (BRASIL, 1998, p. 81– 82)

Apesar das recomendações acima apresentadas, há, na prática, uma dificuldade de se colocar em prática essa atividade e, com isso, emoldura-se aqui um quadro em que a proposta de pesquisa escolar não é pertinente e se torna descontextualizada. Os caminhos são múltiplos e não há uma sistematização que leve o aluno a um resultado objetivo, profícuo, em que possa buscar sentido e adquirir saberes, apontar seus pontos de vista ou aplicar conceitos reconstruídos e ressignificados em sua vida social. Essa ausência de atenção para com os trabalhos dos alunos, hipoteticamente, seria uma das causas da ocorrência de plágio – acidental ou não – e de outras formas de trapaça do universo acadêmico e, principalmente, causa da falta de autoria.

2.1.5. Concepções gerais de pesquisa

Falar de pesquisa é estabelecer elos com problemáticas diversas. Como o conceito é difuso e o ato de pesquisar é compreendido de formas múltiplas, acreditamos que a definição de pesquisa esteja intimamente ligada ao espaço em que a prática investigativa se desenvolve – universidades, escolas, órgãos de fomento – e aos objetivos que se tem com esse tipo de prática.

Segundo o dicionário Michaelis⁹, encontramos a seguinte aceção para pesquisa:

Pesquisa: *sf (cast pesquisa)* **1** Ação ou efeito de pesquisar; busca, indagação, inquirição, investigação. **2** Exames de laboratório. **P. de audiência:** aquela que é levada a efeito entre o público exposto às transmissões de uma emissora de rádio ou televisão ou a um determinado programa, para saber a frequência e a intensidade com que a emissora ou o programa é ouvido; enquête. **P. de mercado:** coleta e análise interpretativa de fatos relativos a um produto ou serviço capazes de influir na sua comercialização e na planificação de sua propaganda.

Para Bagno (2010), que busca apoio na etimologia do conceito pesquisa é:

(...) uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava ‘procurar; buscar com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca’. (p.17)

Este mesmo autor se posiciona incisivamente, apontando que o que se tem em nossas escolas foge completamente à proposta do termo em latim, ou seja, *não se acredita que as pesquisas no âmbito escolar estejam emolduradas por padrões de profundidade das buscas*, sendo essas atividades meros mecanismos para se conferir uma nota aos alunos, adiantar conteúdos ou preencher lacunas que o tempo de trabalho em sala de aula não contempla.

Os trabalhos sobre a pesquisa de professores coordenados por Lüdke, (2009b), a partir de entrevistas com 44 professores de escolas do ensino básico, revelaram que entre eles o conceito de pesquisa também é difuso:

Encontramos visões que vão desde aquela mais ampla, em que qualquer tipo de investigação pode ser considerada pesquisa, até outra extremamente restrita para a qual só se pode considerar pesquisa a investigação que seguir o rigor acadêmico, com destaque

⁹ Dicionário Michaelis Online da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?OJSSID=cd131873ea50b1582cc685c11841f8d5> (acesso em 15 de abril de 2014).

para a metodologia, preocupação com a produção de conhecimentos novos e obrigatoriedade de publicação dos resultados para ampla discussão entre os pares. (LÜDKE, 2009b, p. 25)

Segundo o estudo, neste caso específico, prevalecem as definições de pesquisa que possuem cunho clássico, o que acabaria por limitar a prática da mesma por professores da escola básica. Ainda que esta definição esteja diretamente relacionada à prática de pesquisa do professor da educação básica, a concepção que privilegia o caráter clássico poderia ser convertida para a prática do aluno em pesquisa.

Demo (2011b) traz importantes colaborações ao tentar quebrar mitos referentes à pesquisa. Para ele, é possível que haja pesquisas na escola básica, o que muitas das vezes é desacreditado por cientistas, ou o que ele denomina, de modo crítico, como sendo uma casta superior e rara:

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora. Essa pretensão supõe que se desmitifique a pesquisa para não encerrá-la em sofisticações operáveis apenas por castas superiores e raras. (DEMO, 2011b, p. 9)

Esse preceito abre espaço para se pensar a pesquisa escolar de modo menos inalcançável e mais próximo do universo de estudantes e professores que não estejam vinculados às universidades, instituições que em países como o Brasil, tornam-se, lamentável e quase exclusivamente, os únicos espaços para se pensar em ciência.

Com relação à definição de pesquisa, o autor propõe:

Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. [...] Se nossa proposta for correta ou pelo menos aceitável, a pesquisa começa na infância e está em toda a vida social. (DEMO, 2011b, p. 45 – 46)

Como se percebe, embora existam pontos de convergências conceituais, definir pesquisa escolar traz algumas dificuldades. De onde se olha, como se olha, com que lente se olha para a pesquisa? Se entre os estudiosos do tema existem possibilidades múltiplas de definições, acreditamos que no espaço intramuros da

escola básica outras definições podem existir, o que de certo modo delimitaria o formato da prática investigativa, bem como seus propósitos.

No nível das hipóteses, acreditamos na possibilidade de haver professores que entendem a pesquisa escolar como uma atividade de aquisição do saber; outros, por sua vez, conceberiam a pesquisa como sendo a reprodução de teorias, ideias, conceitos. Neste caso, o que se exige do aluno é trazer de artigos, de sites ou de outras fontes, um conjunto de trechos, comumente chamados de colcha de retalhos, que permitam ao professor a certeza de que o estudante teve contato com diversos autores e diversos pensamentos.

Haveria ainda quem compreendesse a modalidade escolar de pesquisa como uma prática sistematizada, que possui preceitos técnicos e éticos de realização e que promovem a construção de autorias, ainda que o assunto a ser investigado não traga ineditismo, mas permita a reconstrução e aplicabilidade dos conceitos no universo sociocultural do aluno, permitindo que este possa ser sujeito agente e construtor de seus dizeres de modo autoral.

No entanto, apenas o contato com os sujeitos envolvidos nesse processo poderia nos dar respostas mais pontuais e é o que realizamos com esta investigação de doutorado.

2.1.6. Nosso entendimento sobre pesquisa escolar

Acreditamos que o termo pesquisa seja, de certo modo, banalizado nas escolas. O modelo de pesquisar que se vê na escola, tem se perpetuado sem ser repensado. Há uma tendência entre os professores e, também, entre os alunos de conceituarem qualquer prática escolar – os ditos trabalhos – como pesquisa, mantendo determinadas tradições que colocam a pesquisa como algo pronto e que deve ser repetido, seja por modelos anteriores ou por indicações de cursos de formação de professores. Ninin (2008) aponta esse elemento como algo relevante a ser observado ao se falar de pesquisa escolar:

Um fato relevante, no entanto, tem impedido que os alunos transformem-se nesses pesquisadores descritos: seus professores, muitas vezes conduzidos por crenças em práticas educacionais que viveram quando estudantes e por processos de formação docente que privilegiaram discussões sobre estratégias de ensino pautadas na transmissão do conhecimento e no poder da quantidade de informações, veem-se despreparados para orientar seus alunos em relação à tarefa de pesquisar. Acabam por enfatizar os grandes

temas propostos nos livros didáticos, acreditando que, para conhecê-los, os alunos precisam apenas escrever exaustivamente sobre eles. Assim, as pesquisas são propostas aos alunos a partir de tópicos de conteúdos curriculares e os alunos são incentivados a ir à biblioteca para coletar dados escritos por diferentes autores e compilá-los, em um único texto. (NININ, 2008, p.24)

No entanto, partimos da ideia de que a pesquisa escolar vai além dessas buscas e compilações e que deve ultrapassar o limite de uma mera composição de textos ou informações. No nosso entendimento, há diferença entre um trabalho escolar e um trabalho de pesquisa escolar. O que diferenciaria essas duas práticas seria a sistematização, o caminho desde a proposta de atividade até a sua apresentação pública. Buscar um conjunto de informações sobre um dado assunto, para nós, configura um trabalho escolar. No entanto, buscar um conjunto de informações, selecioná-las, operar sobre elas, comparando com outras informações, confrontando-as, encontrando nelas o que há de semelhante e de diferente para, daí, extrair-se uma reflexão crítica, poderia ser uma prática escolar considerada como uma atividade de pesquisa escolar.

Levar os alunos a pesquisar é permitir que os mesmos se relacionem com as dúvidas que, verdadeiramente, agucem seu senso investigativo de modo que, para eles, encontrar respostas seja uma atividade prazerosa, desafiadora, cujo produto final não necessariamente seja um texto, mas um desenho, uma maquete, uma encenação, um poema, um filme, um cartaz, um site, um blog, dentre tantas outras possibilidades.

Nestes termos, é representativa a fala de Ninin (2008), com quem dialogamos diretamente, ao definir pesquisa escolar:

Nesse sentido, podemos definir “pesquisa escolar” como atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar. (NININ, 2008, p. 21)

Pesquisar, como atividade proposta pelos professores do ensino básico, e realizada pelos jovens estudantes, seria relacionar-se com o mundo. Ir até ele e dele trazer elementos que enriqueçam a intelectualidade. Trata-se de olhar com olhos críticos o que está posto e redesenhar, de modo criativo e particular, o conhecimento a fim de que ele não seja apenas mais um conceito memorizado, indiscutível, tido como verdade absoluta, inquestionável, mas que possa ser interpretado e contextualizado.

A fala de Ninin (2008) acima apresentada aponta que a pesquisa escolar é uma atividade que deve ser mediada pelo professor. Esse é um dos pontos cruciais dessa discussão, uma vez que é preciso que se entenda que a pesquisa não se aprende por si, mas necessita de um encaminhamento.

O trabalho de Mottet e Gagné (2013), realizado com alunos do Ensino Fundamental e médio, apresenta um passo a passo de como se fazer pesquisa na escola, afirmando que pesquisa se aprende. Se a pesquisa pode ser aprendida, é preciso que o professor ensine esse passo a passo. No estudo indicado no início deste parágrafo, as autoras apresentam um caminho sistematizado para o trabalho de pesquisa escolar que parte da proposição da pesquisa, passando pelos objetivos da mesma, auxiliando o professor a pensar em como deve encaminhar os alunos para a seleção das fontes, como ensinar a encontrar e selecionar tais fontes, como analisar o material compilado e de que modo, a partir deles, construir os produtos finais de pesquisa escolar. Neste mesmo estudo, o que se entende como pesquisa escolar, diferindo-a de outras práticas, ou trabalhos, é a sistematização e as avaliações de cada processo de modo crítico.

Peters (2015), em seu estudo, apresenta uma ampla revisão de literatura sobre a questão em foco e aponta os mecanismos que devem ser ensinados para o estudante para a realização de uma pesquisa escolar. Segundo a autora aqui parafraseada, o aluno deve saber o objetivo de sua pesquisa. Em seguida, deve navegar entre diversas fontes fazendo a triagem daquelas informações que dialogam com seus objetivos de pesquisa. O próximo passo seria decidir se utiliza ou não as informações consultadas, após uma análise das mesmas. Caso resolva utilizá-las, deverá então analisá-las com profundidade, criticamente, eliminando o que não lhe for útil. Ainda segundo o estudo, o aluno poderá citar os autores lidos, ou até mesmo parafraseá-los, desde que faça as devidas referências. Deverá o aluno, por sua vez, integrar as falas dos diversos autores lidos, coligando-os, criando um pensamento seu a partir do que pesquisou. (p.6-7).

Acreditamos que uma pesquisa escolar profícua permita construções autorais de modo que o aluno possa incorporar um papel agente em suas atividades, de modo a dialogar com o mundo, fazendo parte desse mundo e podendo, inclusive, atuar neste mesmo mundo.

A partir desses pressupostos, no próximo item, apresentaremos uma breve revisão de literatura que nos permitirá tangenciar os problemas em foco e construir um caminho de pesquisa mais coeso.

2.1.7. Pesquisa como reconstrução do conhecimento¹⁰

Compreender a pesquisa como prática que conduz à reconstrução do conhecimento nos parece ser o melhor caminho para práticas que estejam vinculadas à esfera das investigações.

No entanto, como esboçamos no item anterior, uma pesquisa com caráter reconstrutivo só se realiza se pensarmos em uma educação também reconstrutiva, o que altera funções de professores e alunos e pede uma reformulação de práticas de ensino-aprendizagem.

A proposta é de uma mudança de posturas em que a mera aula ceda espaço para um trabalho em que professor e aluno assumam papéis de troca. Nesta perspectiva, Demo (2009), acerca da profissão docente nos diz:

Mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como esses se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. Para os renovar, não basta conhecimento transmitido, reproduzido. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria. (p.11)

Assim, o autor propõe que uma educação reconstrutiva exige algumas condições específicas, quais sejam: *pesquisa, elaboração própria, envolvimento, avaliação, orientação e relação pedagógica*.

A educação pela pesquisa, na visão desse autor, seria um caminho viável para se alcançar o objetivo do aprender a aprender. Ela cultivaria a autonomia e o pensar crítico e criativo. O que se refere à elaboração própria dialoga diretamente com a pesquisa, se entendermos que os conhecimentos assimilados devem ser reconstruídos. O professor deveria estimular o aluno a refletir sobre o que aprende de modo que haja condições de se operar com os conceitos para que possam

¹⁰ O termo reconstrução nos parece mais adequado quando o assunto é pesquisa, principalmente em Ciências Humanas, onde a originalidade se encontra na forma de se ver um determinado fenômeno, na forma de diálogo. Entendemos que conhecimento é um conceito mais amplo que, ao menos pelo viés filosófico, se explica como sendo algo muito específico, inédito. No entanto, até o presente momento, necessitamos de mais leituras para um posicionamento mais coeso.

construir seus caminhos de saberes, “para que possam aos poucos e fundamentalmente, tornarem-se ‘autores’”. (DEMO, 2009, p. 19)

Em linhas gerais, o aluno deveria operar com os textos, escrever os seus próprios expondo suas ideias, argumentando com profundidade, atualizando-se e participando de discussões nas quais possa apresentar seus pontos de vista.

No que tange à **avaliação**, o autor possui uma visão muito clara: ela não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem, até porque é um canal para diagnosticar o aprendizado, ou pelo menos, o que o aluno foi capaz de angariar como saberes. Contudo, dentro de uma proposta reconstrutiva, a ideia de uma avaliação meramente elaborada para usos diversos, que não se vincule a um aprendizado eficiente não cumpre seu papel formativo.

E, por fim, a **orientação**. Esta deve ser entendida como instância de acompanhamento do aluno. Não apenas instruir, mas propor caminhos de reflexão, valorizar as dúvidas em detrimento de dar respostas prontas. No caso da pesquisa, acreditamos que o professor deva instigar o aluno a encontrar respostas a problemas que sejam do seu interesse, apontar caminhos, diretrizes, discutir as possibilidades da pesquisa como forma de reconstruir o conhecimento, de fomentar a escrita autoral.

Desse modo, espera-se e entende-se de uma pesquisa reconstrutiva:

[...] superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor. [...] precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. [...] Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. (DEMO, 2011 a, p. 12-13)

Assim, em diálogo com essas ideias, entendemos que uma pesquisa dentro da perspectiva reconstrutiva exige mais do professor e do aluno. Exige mudanças posturais, exige a tomada de consciência de que o que importa no processo educativo não é a cópia, mas a reconstrução dos saberes, que se baseiam em outros saberes e que podem, dia após dia, receber significados outros, aplicações outras, propondo um processo de ensino-aprendizagem menos autoritário, mais dialógico, menos impositivo e mais questionador.

Embora acreditemos nesse ideal do caráter reconstrutivo da pesquisa escolar, é fundamental deixar claro que os textos lidos até o presente momento não apresentam resultados empíricos que nos permitam entender essa

reconstrução de conhecimento não apenas como um ideal prescritivo, mas como algo concreto, viável dentro do espaço escolar.

Assim, como parte de nosso trabalho de tese, interessa-nos saber se há, nas escolas em que realizamos nosso campo de investigação, esse caráter reconstrutivo da pesquisa escolar, como o mesmo tem sido aplicado e os resultados a que se tem chegado.

2.1.8. Pesquisa para o aluno

Partimos da hipótese de que há relação direta entre o ato de trapacear e a ausência de autoria em um trabalho com a pesquisa escolar. Acreditamos na necessidade de abandonar uma visão reprodutivista da pesquisa escolar, passando a implementar um contexto reconstrutivo do conhecimento. Este, em tese, daria ao aluno a fundamentação necessária para interagir com a prática investigativa, ser parte viva dela, de modo que tal participação o retire do posto de mero receptor e o repositore como sujeito capaz de pensar e formular pontos de vista, aplicáveis, não só na esfera do que tange aos conceitos imprescindíveis na escola, como também na vida social.

Essas proposições nos levam a crer que na necessidade de refletir sobre o papel da pesquisa para a vida do aluno e, dentro deste preceito, o que ela deve simbolizar, como deve ser apresentada ao aluno de modo a ser profícua. Neste contexto seria necessário:

[...] estimular a pesquisa no aluno, dentro do seu estágio social e intelectual de desenvolvimento, tendo como objetivo maior fazer dele um parceiro de trabalho, ativo, participativo, produtivo, reconstrutivo, para que possa fazer e fazer-se oportunidade. (DEMO, 2011a, p. 19)

Demo, partindo da premissa de que educar pela pesquisa estabelece autonomia e competência – “fazer e fazer-se oportunidade” –, sugere alguns pontos a serem observados.

Em um primeiro momento, o autor fala da escola e da necessidade da construção de um ambiente que propicie a prática investigativa e afirma de modo contundente que a noção de aluno como mero receptor de conhecimentos deve ser abandonada. Isso exigiria dele posicionamentos e ações que o colocariam em uma posição de sujeito agente, ativo, capaz, colaborativo. É necessário “superar

tendências de copiar, imitar [...] ou apenas de competir e impor-se”. (DEMO, 2011a, p. 23)

Assim, a busca pelo equilíbrio entre o papel do aluno enquanto sujeito individual e coletivo é outro ponto a ser observado. Trata-se de trabalhar a solidariedade, a ética em prol de si e do grupo na tentativa de desenvolver uma “capacidade de contribuir dinamicamente com fins comuns, conjugando lógica com democracia”. (DEMO, 2011a p. 23)

Trata-se de desenvolver o poder argumentativo do sujeito visto como um indivíduo dotado de crenças e entendimentos de mundo e, ao mesmo tempo, estabelecer consensos imprescindíveis para a inserção desse mesmo sujeito no universo da convivência social.

Nesse esquema de interação, de investigação, de busca por uma atitude mais autônoma, seria preciso reforçar a importância da busca por materiais. Neste quesito, essa busca poderia ser vista como algo estimulante, que instigue o aluno e o habitue a ter iniciativa. A escola poderia, desse modo, possuir minimamente um aparato que permitisse essa busca. No entanto, na visão de Demo (2011a) não possuir esse aparato, embora possa tornar o caminho de trabalho mais árduo, não inviabiliza a realização de bons projetos uma vez que:

“[...] sempre há a possibilidade de trazer algo de casa, apesar da pobreza da maioria das famílias: material escrito sobre algum assunto, a opinião dos pais, irmãos ou outras pessoas sobre algum tema, a exemplificação em torno de algo (relações matemáticas dentro de uma casa, letras e palavras, formas de desenhos, substâncias etc.)”. (DEMO, 2011a, p. 27)

Tacitamente, percebemos que o autor possui um posicionamento crítico no que diz respeito às justificativas para o não desempenho de trabalhos investigativos. Ainda que leve em consideração a necessidade de aparatos técnicos para que se faça uma pesquisa, é possível, dentro do universo social dos alunos, criar estratégias que permitam associar conceitos científicos e cotidianos.

O autor evidencia ainda a necessidade de se criar espaços de motivação para se fazer interpretações próprias sobre o material lido, operando com as fontes de modo a refletir sobre elas e, na medida do possível, recontextualizá-las de forma que façam sentido para o aluno. Ainda nesta linha reflexiva, reconstruir o conhecimento se torna vital. Trata-se da transformação do “aprender entendido

como ser ensinado, treinado, para o aprender a aprender” (DEMO, 2011a, p. 30).

O que estaria em jogo, neste caso, seria a reconstrução própria que representa:

[...] a dinâmica central da competência, à medida que o simples fazer é superado pelo saber fazer e pelo constante refazer. Trata-se, então, especificamente do questionamento reconstrutivo, tanto como modelo de trabalhar a qualidade formal (inovação), quanto como modo de trabalhar a qualidade política (ética). (DEMO, 2011a, p. 30 - 31)

O autor esclarece que um pensamento primeiro acerca dessas proposições pode ser de estranhamento. Podemos pensar, por exemplo, que, teoricamente, tais propostas de pesquisa são exemplares, contudo, na prática cotidiana, tornam-se inviáveis diante dos problemas diversos que afetam o cotidiano escolar e são compreendidos como mais urgentes.

Por isso, o autor, de antemão, alerta que essas são sugestões, uma vez que cada professor, fazendo uso de sua habilidade inventiva, de suas realidades e também das de seus alunos, deve encontrar seus próprios caminhos para desenvolver sua educação pela pesquisa. Cabe agora, percebermos como isso tem ou não ocorrido dentro das escolas. No próximo item, abordaremos a pesquisa para o professor.

Como parte de nossa empiria, desejamos investigar se os preceitos propostos por Pedro Demo são, de fato viáveis, se os mesmos estão em uso nas escolas e de que forma e em que contexto isso se implementa.

2.1.9. Pesquisa e o professor

Neste item, discutimos questões referentes à pesquisa como uma das atividades a serem desenvolvidas, também, pelo professor. Neste caso, evidenciam-se questões relacionadas ao planejamento de uma atividade investigativa e, ainda, ao preparo e formação para o desenvolvimento desta prática em seu cotidiano.

Se buscamos uma pesquisa de caráter reconstrutivo, é preciso rever também as ações dos professores. Estes, antes mesmo dos alunos se tornarem agentes do processo de reconstrução, devem passar de um estado de tradutor de conhecimentos para um estado de produtor de conhecimentos, como nos apresenta Cortesão (2012):

“Obviamente, isso só acontecerá se o professor não se conceber (e não for concebido) como mero instrumento, mero executante, de um sistema que o transcende e que ele não questiona e/ou que nunca foi desafiado a questionar.” (p.732)

Partindo dessas considerações, pensamos que entender como o professor percebe a pesquisa possa revelar sua maneira de lidar com a mesma. Desse modo, o debate evita a mera e simplista responsabilização do professor no que diz respeito ao trabalho de pesquisa escolar que não atenda aos preceitos da reconstrução do conhecimento. Talvez este professor não tenha sido formado para o ensino de pesquisa e, durante seu exercício docente, poucas sejam as oportunidades de aprimoramento. Neste sentido, mais uma vez buscamos apoio no artigo de Oliveira et al (1999), que sugere:

[...] o professor não pode ser considerado como único responsável pela situação, uma vez que tem sido vítima do próprio sistema educacional, pois, ao longo do seu processo de formação profissional, não recebeu orientação adequada para o desempenho dessa importante tarefa. (OLIVEIRA et al, 1999, p. 39)

Na sequência, Demo (2011a), indica que, além do processo de formação nas universidades, é necessário que haja formação continuada que permita que os professores já afastados da academia possam reformular pensamentos, reorganizar suas metas e operacionalizar um trabalho de pesquisa que vá além daquilo que o mesmo tem como formação inicial em seus cursos de formação de professores nas universidades.

Não se trata de uma necessidade de vínculos com a pesquisa apenas em seu cunho científico, mas que o professor seja um curioso, que busque respostas para demandas em suas escolas e que, com seu comportamento, venha a estimular os jovens estudantes à prática investigativa.

2.1.10. Pesquisa como avaliação

Pensamos, neste estudo, na educação institucionalizada, formal e complexa, que compõe um mosaico de sujeitos, interesses, redes de poderes que dificultam determinadas ações e a quebra de certos modelos, já cristalizados da cultura escolar.

Parte dessa complexidade se vincula à relação do poder que o professor possui de colocar em prática ações como as concebe, de avaliar do modo como acredita ser o melhor caminho. É exatamente no ponto da pesquisa como instrumento avaliativo que este item se desenvolve. Nossa meta é problematizar o que podemos considerar como comportamentos éticos ao propormos e ao construirmos uma pesquisa na escola, sendo tal pesquisa um dos instrumentos de avaliação de aprendizado, como comumente se vê.

Pensar a educação e as problemáticas que a envolvem encaminha-nos a um campo de frequentes tensões de todas as ordens: desde as de cunho político, hierárquico, de valores morais, de metas, de desejos, do trabalho individual até as de equipe, de burocracias, ideologias dentre uma gama de elementos que tornam infindável esta listagem.

As tentativas de solucionar tais dilemas sob o viés da aplicação de técnicas, da organização de aulas com bons planejamentos e com bons materiais já foram foco das discussões didáticas; contudo, essas técnicas não levavam em conta outros elementos que emolduram uma concepção multidimensional da didática e que amplia a visão acerca do que seja o papel da escola ou do professor, na tentativa de conseguir um trabalho efetivo. Sob a ótica de Candau (1983), essa perspectiva multidimensional “parte do compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população”. (p.24)

Nesse manancial de possibilidades temáticas, insere-se a avaliação, como sendo um dos fundamentos de uma didática que visa ao aprimoramento de reflexões e práticas que tornam o ensino eficiente. Desse modo, o que é avaliar? Para que avaliar? Como avaliar? Essas questões, clássicas no campo da educação, são a tônica de estudos que abordam o tema. Mas, se são questões recorrentes, porque ainda não foram encontradas respostas satisfatórias? Em primeiro lugar, as respostas não são tão simples quanto parecem. A educação é um campo em constante tensão, as disputas são características comuns desse campo e os consensos, nem sempre existem.

No entanto, é importante saber com que conceito de avaliação estamos operando. Falamos aqui de uma avaliação que corrobora a proposta de Fernandes & Freitas (2007) que diz:

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. (p. 19)

Trata-se de pensar a avaliação não como um mecanismo de medida que estabelece *rankings* e classifica os melhores ou os piores, mas uma avaliação cujo compromisso com a evolução e acompanhamento do aprendizado permita mudanças de rotas, de práticas.

Nos termos em que opera Luckesi, avaliar é uma forma de:

[...] investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. (LUCKESI, 2005, p.28-29)

Diante deste quadro da educação, torna-se importante refletir sobre os comportamentos éticos no ato avaliativo, em especial, quando se pensa na pesquisa como instrumento para avaliar. Partimos do ideal de que a pesquisa deveria ser utilizada como mecanismo de aprendizado, de busca pelo conhecimento e de promoção de autorias, mas que acaba se tornando um problema, um engodo, nos casos em que a proposta é mal realizada, ou quando o professor não estimula a construção autoral, não está junto do aluno-pesquisador durante o processo de construção da investigação, ou quer que a mesma sirva apenas de objeto para se conceder notas. Nesses moldes, o que se há de esperar? Trabalhos mal realizados, que atendam aos anseios do professor dando ao mesmo as respostas por ele esperadas – a reprodução de conceitos – que contenham citações como provas cabais de que as leituras indicadas foram realizadas e que apaguem o caráter crítico do aluno, que passa a escrever o que o outro quer ler e não aquilo que realmente pensa de um dado objeto investigado.

Daí, algumas justificativas – não que concordemos com as mesmas – para o plágio e outras formas de trapaça ocorridas na feitura de um trabalho de pesquisa. O aluno se preocupa com a nota, com a posição que ocupará em seu histórico diante de seus colegas, com o anseio de atender às expectativas da

família, ou do próprio professor, que acaba por possuir um poder em mãos que, se mal utilizado, coloca em risco o processo de aprender a aprender.

O que queremos enfatizar é que a pesquisa, ainda que seja utilizada como instrumento avaliativo, deveria seguir a proposta de aprendizado que à luz de Canário (2006) significa “em termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagem”. (p. 18)

Daí a temática dos comportamentos éticos. O que é uma proposta avaliativa que possua caráter ético? O que é a ética na avaliação? Essas são questões que estão no prelo e sobre elas estamos tecendo elucubrações.

Luckesi (s/d) em artigo disponibilizado em seu site¹¹ levanta algumas proposições sobre a base ética da avaliação. Parafraseando o autor, podemos dizer que o educador deve mediar o processo de formação do educando, praticando atos avaliativos que devem ser regidos por uma ética. Ainda para o autor, esse modo ético de ser, na prática se relaciona com o conceito de compassividade:

Etimologicamente, o termo compassividade vem de dois termos latinos: do prefixo *cum* (que significa “com”) e do verbo *patior* (que significa “sofrer a ação”, mas também agir). No caso, compreendo a compassividade como o ato de sentir com o outro e, ao mesmo tempo, com ele agir. *Agir com* o educando, na busca de seu desejo de aprender, de desenvolver-se, de tornar-se adulto; de fazer o seu caminho. O educador não impõe ao educando o que “ele deve ser”, mas, com ele, busca o caminho para que se torne o que necessita de ser, como anseio de sua essência, de sua alma (alma aqui não está compreendida como um fenômeno religioso, mas sim como o âmago de cada um de nós, como o centro de nossos anseios). (p. 2)¹²

No mesmo texto, essa compassividade anteriormente transcrita, pode receber a conotação de solidariedade. Esta, sob nosso entendimento, se ajusta à premissa de que o educador deve ser solidário com o aluno, de modo a fazer da avaliação um instrumento de aprendizado e não de mero fator de ordenamento por graus e notas, entre os considerados alunos de bom ou de fraco rendimento.

Em outro artigo, Luckesi (2005) apresenta uma mudança de postura de crianças com relação ao seu processo de aprendizado. Diz o autor:

¹¹<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>

¹² O número de página apresentado na citação se refere ao documento disponibilizado no site do autor já apresentado em nota anterior, uma vez que não tivemos acesso ao periódico original.

Antes, eu ouvia as crianças dizendo “Hoje, tivemos uma atividade legal na escola”, agora, ouço-as dizendo: “Tirei 3.2, valendo 5”; “Tirei 2, valendo 3”; “Tirei 7. Graças a Deus, já passei nessa unidade; com isso é mais fácil chegar ao final do ano com 28 pontos, necessários para a aprovação”; “Amanhã é dia de prova. Todos, na escola, vão fazer prova e vai ser com fiscal”. Meu Deus, do dia para a noite, os conceitos e os valores deram um salto, para pior, acredito eu! (p. 1)¹³

Diante desse quadro, trabalhamos até então com a hipótese de que uma educação reconstrutiva poderia alterar posturas e traçar caminhos novos para o trabalho de pesquisa. Teríamos professores mais autônomos, mais críticos, o que por sua vez auxiliaria na formação de alunos também mais críticos e reconstrutores de seus conhecimentos.

2.1.11. Pesquisa na escola

De início, Lüdke (2005) coloca em debate análises das práticas docentes referentes à pesquisa na escola básica. Para tal, quatro escolas de Ensino Médio foram utilizadas para o campo e 70 foram os professores entrevistados. Em linhas gerais, o estudo apontou para o despreparo da maioria desses professores, no que concerne à pesquisa. Genericamente, os entrevistados viam-se mal formados ou despreparados para os trabalhos de pesquisa na escola. Dessa maneira, a autora reflete sobre o papel da universidade ao formar professores, de modo que se estreitem os laços entre a universidade e a escola, o que se torna condição *sine qua non* para o avanço dos debates.

É importante frisar que em nossa dissertação de mestrado (Dias e Eisenberg, 2013), fizemos o caminho inverso. Primeiramente constatamos que nas licenciaturas não tem havido formação dos alunos para o ensino de pesquisa, fato este que nos encaminhou para a atual pesquisa, através da qual objetivamos compreender como se dá esse processo dentro da escola.

Na mesma linha, Lüdke et al (2009) tratam de questões referentes à importância da prática de pesquisa por professores da escola básica, oferecendo ao leitor, através de uma consistente revisão de literatura, a possibilidade de conhecer os trabalhos de pesquisadores nacionais e internacionais que discutem e acreditam na importância da realização de pesquisas por parte de professores da educação básica. Como consideração final, o artigo traz a proposta de reflexão acerca do

¹³ Aqui, leia-se a mesma explicação contida na nota anterior.

fato de a pesquisa formar, informar e ser uma base de aquisição de conhecimento que, por sua vez, e de forma direta ou indireta, reverbera-se para o universo dos educandos.

Na trilha dos trabalhos que aferem a importância da pesquisa na escola, Matos e Castanha (2009) listam elementos que justificam os porquês de se fazer uso da pesquisa escolar como ferramenta para aquisição de conhecimentos. Segundo os autores, ensinar exige pesquisa e os professores precisam conhecer os meandros das investigações dentro da escola para que possam promover aquisição de conhecimento. Essas ideias partem das leituras que os autores realizaram e apresentaram sob o formato de uma revisão de literatura que, em linhas gerais, aponta para a necessidade de organização, objetividade, desenvolvimento do pensamento e da enunciação, de modo crítico, desde as séries iniciais da educação. O estudo indica ainda que a busca por fontes, por si só, não reflete uma pesquisa. Na visão dos pesquisadores, é preciso que, das fontes consultadas, os alunos delimitem suas concepções, elaborem seus diálogos e emitam seus pontos de vista a fim de produzir conhecimento. Como fechamento do artigo, os autores valorizam a construção de um projeto de trabalho pelo professor para que a pesquisa na escola seja profícua.

Ainda refletindo a pesquisa no contexto escolar, merece destaque o artigo de Oliveira et al (1999). Embora publicado há dezoito anos, o estudo ainda é uma referência, se pensarmos que durante esse recorte temporal, poucos avanços, como o advento da internet, os modelos de produtos finais, por exemplo, ocorreram no que concerne ao estudo da pesquisa escolar. No artigo em foco, as autoras operaram com turmas de alunos de 5^a à 8^a série – o que equivale às turmas de 6^o ao 9^o ano de hoje, de 22 escolas, estaduais, municipais e particulares da cidade de Londrina, no estado do Paraná, e aplicaram questionários para: 356 professores, 872 alunos e 22 atendentes de biblioteca. O objetivo principal era conhecer a situação da pesquisa escolar das turmas anteriormente citadas, e, na sequência, apresentar um panorama de como era o trabalho das bibliotecas da cidade, como estes locais se interligavam com o cotidiano dos alunos e professores no conjunto do tema da pesquisa escolar e quais eram as reais dificuldades das bibliotecas, tanto no que diz respeito ao trabalho e entendimento das funções das atendentes, quanto nas condições reais de funcionamento e estrutura.

Os resultados encontrados apontaram que os alunos frequentam bibliotecas para pesquisas, empréstimos de livros, local para leitura ou para estudar para provas. Segundo as autoras, alguns alunos indicaram que a biblioteca era um lugar de castigo. Quando as respostas indicaram que os alunos não frequentavam as bibliotecas, isso se dava devido ao horário de funcionamento inadequado, pelo fato de as atendentes não permitirem que os alunos manuseassem livros, pelo fato de possuírem material em casa ou de não ter tempo para frequentá-las.

Os professores, por sua vez, declararam não frequentar por assinarem periódicos, ou visitarem outras bibliotecas da cidade. A insatisfação destes com o acervo contabilizou 62% das respostas.

Com relação à pesquisa, as autoras apontam que 78% dos professores respondentes solicitam pesquisas cujos temas se vinculem ao currículo escolar do ano e 45% solicita pesquisa de acordo com os interesses dos alunos. Ainda sobre pesquisa e seus objetivos, 94,7% indicam que solicitam pesquisas para complementar conteúdos, 18,6% para antecipar conteúdos. As autoras destacam ainda como motivos para solicitação de pesquisas: a) ampliar conhecimento; b) enriquecer o conteúdo; c) criar hábito de leitura; d) melhorar a visão de mundo.

Quando questionados sobre o que é uma pesquisa escolar, 35% afirma que pesquisa amplia conhecimento, 17% que a pesquisa complementa o conteúdo. No entanto, as pesquisadoras afirmam que 19% não sabem o que é uma pesquisa escolar. Segundo o artigo, 90% dos alunos apontam que a pesquisa escolar proporciona oportunidade de aprender mais do que sabiam.

As autoras, por sua vez, destacam a relação das pesquisas e notas ao afirmarem que “merece destaque que, entre as opiniões dos alunos, o único aspecto menos positivo indicado refere-se à pesquisa apenas com o objetivo de ganhar nota.” (Oliveira et al, 1999, p. 43)

Dentre outros pontos abordados no artigo, interessou-nos os modos como os professores lidavam com as atividades de pesquisa escolar dos alunos. Segundo as autoras, os professores que pedem pesquisas não levam em consideração todas as etapas da mesma:

É importante chamar a atenção para o fato de que os professores, quando planejam uma pesquisa, não observam todas as etapas que compõem o processo. Para essa questão, houve um baixo índice de respostas, visto que a maior parte delas foram consideradas nulas, pois não se enquadravam nos itens estabelecidos. Estes dados demonstram uma disparidade na forma com que os professores enfatizam algumas etapas do planejamento

da pesquisa escolar. Ficou evidenciado que os professores da rede estadual enfatizam a delimitação do tema, os da rede municipal, a bibliografia e os da rede particular, os objetivos. Observa-se entretanto que o menor destaque está no item avaliação da pesquisa. (OLIVEIRA et al., 1999, p. 44)

Com relação ao tipo de orientação dada, as autoras apontam que os professores se preocupavam em indicar bibliografias, mas não indicavam como ler e resumir, como cumprir o roteiro e como fazer a redação final do trabalho. As autoras apontam ainda que um número significativo de professores desconhece as etapas de uma pesquisa. Chama atenção o fato de que no artigo em questão, os professores apontam que os atendentes das bibliotecas orientam os alunos sobre o fazer investigativo, o que para as pesquisadoras é preocupante, uma vez que nem todos os atendentes possuem formação para tal.

Sobre o plágio, 65% dos alunos afirmam ler e resumir o que leram. No entanto, 53,4% afirma copiar partes, trechos mais importantes ou o texto todo. Estes dados, segundo o artigo, dialoga com outras pesquisas, o que indica que o problema do plágio, já em 1999, quando a internet estava ainda se popularizando no Brasil, era evidente.

Dos alunos respondentes, 39% afirma sempre gostar de pesquisar, 58% às vezes gostam e 3% não gostam. O não gostar ocorre pelo fato de os alunos acharem as pesquisas difíceis, os professores dão pouco tempo para sua realização, não entendem a pesquisa, é uma perda de tempo, dá muito trabalho, é um trabalho difícil, complicado, chato e extenso. As autoras, no entanto evidenciam que, mesmo não gostando, os alunos reconhecem a importância dessa atividade.

Sobre os produtos finais de pesquisa as autoras apontam que os professores, a partir do que os alunos pesquisam realizam:

Debates, apresentação oral, seminários, relatórios, troca de material entre os alunos, redações, feira de ciência, trabalho em equipe, para dar aulas expositivas, comentar em sala, exposição na escola, montagem de texto, maquetes, teatros, poesias, etc., (OLIVEIRA et al, 1999, p.46)

No que diz respeito às disciplinas que mais exigem pesquisas, o artigo identifica História (81%), Ciências (74,5%), Geografia (74%), Língua Portuguesa (43%), Língua Estrangeira (33%), Educação Física (29%), Educação Artística (26%) e, finalmente, Matemática (12%).

Como conclusão, dentre vários pontos apresentados pelas autoras, nos atemos aqui aos que estão diretamente ligados ao nosso objeto de pesquisa. Ei-los: a) há uso indiscriminado do termo pesquisa e esse uso é aplicado a diversas atividades pedagógicas o que, segundo as autoras, a desqualifica enquanto elemento de produção de saber que exige desenvolvimento de atitude científica; b) alunos reconhecem a importância da pesquisa, mas desconhecem sua metodologia, o que desestimula sua realização; c) a biblioteca não cumpre sua função pedagógica; d) a pesquisa escolar não contribui para o processo de ensino-aprendizagem; e) o aluno apresenta potencial para a aplicação do bom uso do método investigativo, desde que o professor o conduza a esse método de aquisição de saberes.

No próximo item, apresentaremos alguns estudos que enfocam a questão da cópia na pesquisa escolar, entendendo que o plágio é uma das formas de apagamento da voz autoral dos estudantes.

2.1.12.

A cópia na pesquisa escolar

Partindo da prática da pesquisa como canal para aquisição e internalização de saberes, tentamos entender porque alunos plagiam ou trapaceiam em suas atividades de pesquisa escolares. Essa prática do copiar e colar, tão comuns nos cenários estudantis, ganhou destaque a partir da popularização da internet na década de 1990. No entanto, antes mesmo da ampliação das novas tecnologias ligadas à educação, já se copiava e colava de enciclopédias e outros impressos.

Trata-se do plágio, que não é exclusividade de alunos dos ensinos fundamental e médio. Este atinge toda a hierarquia acadêmica, chegando aos cursos de doutorado e invadindo também outras esferas da sociedade como a cultura, a política, as áreas de saúde, das comunicações, sendo o céu o limite para a ocorrência do ato antiético.

Segundo Ricardo Bacelar Paiva (2010), em documento da Ordem dos Advogados do Brasil, fundamental para as atuais discussões sobre o plágio, o ato antiético de copiar e colar, realizado comumente por alunos de diversos níveis de escolaridade causa grande mal à educação brasileira. Segundo o autor anteriormente citado tem-se que:

Além da prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem a referência devida, o procedimento nefasto infecciona a pesquisa, produzindo danos irreparáveis. Muitos de nossos alunos não sabem escrever, não sabem compor um texto, elaborar uma ideia original e, pior de tudo: não aprendem a pensar e desenvolver o senso crítico. A explicação é simples. Diante da tarefa de pesquisa, não leem sobre o assunto, não raciocinam, não exteriorizam um pensamento, não exercitam a formatação da ideia sistematicamente. Não pensam a matéria estudada, apenas copiam e colam texto de terceiros da internet, o que é grave, sem os créditos devidos. (PAIVA, 2010, p. 2)

Os trabalhos de Barbastefano & Souza (2009) e de Krokosvc (2011) são exemplos de como universidades brasileiras e de todo o mundo vêm lidando com a temática do plágio. Este ato, de conceito difuso, foi também minuciosamente estudado por Vasconcelos (2007a; 2007b; 2008); Vasconcelos et al (2009), que traçam toda a implicação ética relacionada ao tema, as diversas possibilidades de conceituação, as dúvidas geradas pelo conceito, os tipos de ocorrência, a relação entre plágio, autoplágio e tradução, dando ao leitor um panorama amplo do que tem ocorrido tanto no âmbito acadêmico como editorial.

Santos et al. (2017), através de estudo quantitativo em uma das mais importantes escolas federais do Rio de Janeiro, aponta para o fato de que o plágio, mesmo em uma escola de excelência, ainda é percebido pelos professores. Estes, respondendo a questionários, afirmam que o trabalho com disciplinas da áreas das ciências físicas e biológicas acaba tendo por base mais repetição que criação. Neste sentido, os autores indicam que combater ou minimizar o plágio possui relação direta com a criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, seguindo esse fio reflexivo, e partindo da premissa de que plágio e autoria estão numa zona fronteira, como elucidamos na introdução deste texto de tese, temos como entendimento que o ato de trapacear e a ausência de autonomia e autopercepção autoral dos educandos da escola básica também estão diretamente relacionados. Acreditamos que um estudante que saiba se colocar como autor, que pensa criticamente e que é criativo, em tese, não utilizará ou minimizará o uso de plágio em suas construções acadêmicas e escolares.

Sobre essa relação autor versus plagiador, o pensamento de Orlandi (2012) é esclarecedor quando ela propõe que:

O plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito) e nos processos de identificação (nega a identidade ao outro, e, em consequência, trapaceia com a própria). Estanca assim o fluir

histórico do sentido. Esquece que o dizer é sempre heterogêneo, e que é nesse percurso que vai entre o já dito e o futuro discursivo que o sentido e o sujeito podem (ou não) ganhar novas determinações, produzir (ou não) deslocamentos. (ORLANDI, 2012, p.72)

Com esta fala, a autora nos diz que as palavras têm seus sentidos construídos no decorrer da história, com base nas transformações por que passa a sociedade e, plagiar um discurso, é assumir a negação deste percurso e deste sentido historicamente construído. O plágio nega a existência do outro, nega o diálogo com vozes diversas sobre um determinado tema, apagando, dessa forma, a voz autoral.

Daí a relação direta entre plágio e autoria no contexto do dialogismo bakhtiniano, discutidos em Dias e Eisenberg (2013), trabalho do qual retomamos a citação abaixo transcrita:

O problema do diálogo (...) torna-se mesmo o centro das preocupações em Linguística. Isso é perfeitamente compreensível, pois, como sabemos, a unidade real da língua (...) não é enunciação monológica, individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. (BAKHTIN, 1990, p. 145-146).

Plagiar é negar esse diálogo; é impossibilitar que exista um aprofundamento das relações entre vozes que podem gerar, sócio e historicamente, novos entendimentos sobre um dado tema, novas teorias, novas formas de se fazer presente no mundo.

Niels (1995) aponta que nos currículos escolares a competitividade concernente às melhores notas fomenta nos educandos a necessidade de trapaça nos estudos. A preocupação dos estudantes deixa de ser com o aprendizado e passa a ser com a obtenção de um diploma ou grau. O autor apresenta uma revisão de literatura que cobre tanto em nível teórico como empírico os debates acerca da integridade na pesquisa e encaminha as reflexões para o fato de que a ausência de trabalhos voltados para condutas éticas na escola secundária corrobora a construção de trapaça nas universidades.

Roig (2006) corrobora essas ideias ao dizer que é preciso que o professor atinja a mente de seus alunos, despertando neles reflexões baseadas na necessidade do aprendizado unido a preceitos éticos. Segundo o autor, o professor não pode se esquivar da questão da trapaça, do plágio, uma vez que é na escola que se iniciam os trabalhos voltados para a construção da integridade acadêmica do futuro. O professor é quem pode indicar caminhos para amenizar o problema e,

é ele que, na visão do autor, deve fazer com que o aluno perceba o valor de se realizar uma leitura crítica que não possibilite apenas a conquista de um diploma, mas, sim, a aquisição de conhecimentos.

Peters (2015), desenvolveu um trabalho que foca os olhares na pesquisa escolar, apresenta uma revisão de literatura com autores de diversos países que discutem o plágio, suas implicações, e as dificuldades de se lidar com o mesmo na esfera educacional. A autora faz associações entre plágio e mau uso das fontes, chamando a atenção para o fato de que nem todo plágio é proposital e que cabe ao professor um olhar atento para detectar se há plágio nas construções de seus estudantes e se esse plágio é uma mera trapaça ou a exposição mais profunda de uma dificuldade de se constituir autor.

Jeffrey (2012a; 2012b), aborda o plágio em seu sentido ético. O autor apresenta as formas utilizadas pelos estudantes para plagiar, o que geralmente se faz entre o copiar e colar, a paráfrase não referenciada ou a transcrição direta de um site. Este autor, por sua vez, aborda a questão da centralidade do plágio, em alguns casos, estar direcionada apenas para o comportamento do aluno. Há punição, mas em alguns casos, não há um trabalho de orientação e acompanhamento das pesquisas realizadas por esses jovens estudantes. Há, segundo o autor, casos em que o aluno plagia por achar que a voz da fonte consultada está tão bem elaborada que ele, o estudante, não será capaz de fazer algo melhor. Assim, o aluno plagia o texto e entrega o trabalho ao professor que pode ignorar a dificuldade deste aluno em se posicionar.

Neste sentido, o autor levanta uma discussão: se o professor exige a reescrita do trabalho plagiado, mas não oferece ao aluno mecanismos para que esta reescrita seja autoral, a falta de ética no processo de ensino-aprendizagem não se centraliza apenas no aluno. Assim, o professor que, não ensina, que não encaminha, acompanha ou verifica o plágio nos trabalhos de seus alunos também está agindo de modo antiético.

Segundo os textos acima referidos, o estudante deve ser sensibilizado no que diz respeito às fontes consultadas, entendendo o valor da honestidade em seu processo de formação. Conseguir uma nota plagiando não é o mesmo que obtê-la de modo ético. Assim, é necessário que este estudante esteja habituado a minimamente fazer as referências de suas fontes. Essa aplicação deve ser realizada desde a escola primária, passando pela secundária e chegando à

universidade. O autor, no entanto, explica que a cobrança, embora deva acontecer desde os anos iniciais de escolaridade, devem acompanhar o nível de entendimento do estudante em seus ciclos estudantis. Desse modo, alunos de escola secundária e de universidades devem ser cobrados com mais rigor.

3 Construindo a empiria

Quando e como eu acho que um aluno se torna autor? Eu acho que quando ele domina de alguma forma as ferramentas que ele utiliza e quando ele consegue dar algum sentido é... pra algo que ele elabora ou para algum conhecimento. Tirar dali né, uma reflexão, senão, não tornou autor. Ele tornou repetidor, sei lá, multiplicador, não sei. Acho que é isso. (PROF1)

3.1. Metodologia

Para a empiria deste trabalho de tese, com base nas pesquisas revisadas e com o piloto realizado e descrito no item 1.3, conseguimos definir, a partir do nosso objeto de pesquisa, o melhor caminho teórico-metodológico empregado na construção desta tese.

Operamos com colégios de excelência da cidade do Rio de Janeiro selecionados a partir do IDEB/2013 – colégios públicos municipais – e pelo ranking do ENEM 2013 – colégio privado. A iniciativa de se escolher colégios de aplicação para a empiria se dá, tendo por base, seus elos com a universidade e com a possibilidade de aproximação com o universo da pesquisa.

Os participantes foram 15 professores de disciplinas específicas que atuam do 6º ao 9º ano, 28 alunos de 6º ao 9º ano e 5 profissionais setorizados.¹⁴ Tais participantes foram recrutados diretamente em seus respectivos colégios, contando com o apoio dos coordenadores pedagógicos que indicaram os profissionais e alunos a serem entrevistados.

As entrevistas foram realizadas nos dias e horários disponibilizados pelos participantes, os quais assinaram termos de consentimento livre e esclarecido – professores e profissionais setorizados – e de assentimento – no caso dos alunos.

Tentaremos nas linhas seguintes detalhar essa caminhada metodológica, de modo a elucidar para o leitor quaisquer pormenores acerca do modo utilizado para construir os dados que responderão nossas questões de pesquisa.

Realizamos nesta empiria entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro prévio que contempla as questões a que visamos responder no percurso de construção da tese. A seguir, apresentaremos de modo detalhado os

¹⁴ Entenda-se por profissionais setorizados os bibliotecários, agentes de salas de leitura e professores de salas ou laboratórios de informática.

encaminhamentos procedimentais e metodológicos, bem como as escolas e os participantes desta pesquisa.

3.2. As entrevistas

Um trabalho de caráter qualitativo, como o que estamos realizando, necessita das falas dos sujeitos envolvidos, seus pensamentos, suas percepções acerca dos conceitos em foco, para que consigamos traçar um panorama de como o trabalho escolar é visto, mediado, praticado e assimilado em nossas escolas.

As falas dos envolvidos tornam-se fundamentais, uma vez que, ao entrar em campo, temos certas concepções pré-determinadas, mas ouvir os envolvidos em uma investigação permite que possamos repensar nossas reflexões, alterar caminhos e construir algo sobre o inesperado. Isso corrobora as proposições de Duarte (2004) quando diz que:

Os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos. (p. 223)

Questões de entrevistas, como as que apontamos a seguir, são significativas para o que estudamos e, apenas através das falas dos envolvidos, será possível, no fim do doutorado, compreender melhor nosso objeto e as implicações do mesmo no cenário da educação: Por que pedir trabalhos de pesquisa? Como o professor observa a relação de seus alunos com a pesquisa? Como lidar com o plágio nos trabalhos dos alunos? Que dúvidas são apresentadas pelos alunos durante a prática de pesquisa? Há posicionamento dos alunos nos trabalhos? A que se deve o (não)posicionamento crítico de seus alunos? Como bibliotecários e professores de laboratórios de informática têm se posicionado nas atividades de pesquisa escolar? Que lugar ocupam? Como observam o trabalho de alunos e professores? Como colaboram?¹⁵

¹⁵ Estas são algumas das possíveis questões de entrevista que se encontram melhor posicionadas nos apêndices 1, 2 e 3 desta tese.

No caso dos alunos, queríamos entender como eles veem a pesquisa escolar, se os mesmos se sentem aptos a serem autores e reconstrutores de conhecimentos, que dúvidas possuem sobre a atividade investigativa, o que com ela aprendem ou como se relacionam com seus professores quando estão praticando pesquisa.

Elaboramos roteiros de entrevistas, que se encontram nos anexos, e que podem elucidar o que aqui apresentamos. As entrevistas com os alunos e profissionais participantes ocorreram em suas escolas, em datas e locais pré-determinados; elas foram audiogravadas a fim de facilitar o trabalho de análise do material produzido.

3.3. Os participantes

O primeiro encaminhamento para a empiria foi a escolha dos participantes. Definimos que participariam desta pesquisa estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, professores de diversas disciplinas selecionados pela escola e profissionais do laboratório de informática e da biblioteca ou sala de leitura. Detalhamos a seguir cada tipo de participante.

a) Estudantes de turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Esse recorte se deu devido ao entendimento de que, hipoteticamente, é nessa etapa da vida escolar que os alunos intensificam suas construções investigativas, realizando-as de modo mais sistemático ou formal. Trata-se de uma empreitada mais direcionada e objetiva em que o aluno é colocado em contato com atividades de pesquisa, no sentido de uma busca de fontes, de uma investigação, seleção de material e construção de um produto final que resulte desse movimento, servindo de transição para o que se fará enquanto pesquisa no Ensino Médio. Não se pode excluir, no entanto, a compreensão de que há realização de atividades escolares de investigação nos anos anteriores, inclusive na Educação Infantil.

Por que descartamos o Ensino Médio para esse trabalho? Percebemos com o piloto que no Ensino Médio existe uma sistematização maior acerca da construção da pesquisa escolar, com trabalhos mais elaborados e com mais foco no quesito científico.

Assim, partimos do pressuposto de que é no Ensino Fundamental I que o aluno começa a ser cobrado por seu desempenho enquanto pesquisador. Os temas começam a se aprofundar e, em tese, é do sexto ao nono ano que o aluno é preparado para os trabalhos mais arrojados que farão no Ensino Médio. Isso, muitas das vezes, perpassa todo o Ensino Médio e, em alguns casos, chega à universidade.

Esta constatação é fortalecida pelo fato de termos encontrado em nossa dissertação de mestrado Dias e Eisenberg (2013) que os licenciandos que entrevistamos repetiam na universidade os modelos de pesquisa que já praticavam no Ensino Médio.

Assim, neste momento, é interessante saber como a pesquisa escolar é apresentada ao aluno, de que modo ela é orientada e como os alunos lidam com elas nas turmas do recorte desta tese.

Os alunos que participaram da pesquisa foram indicados pelas coordenações pedagógicas dos colégios participantes, de modo que a única exigência que fizemos foi com relação à diversidade de gêneros.

Segundo as coordenadoras, a escolha dos estudantes: a) deu-se a partir da habilidade comunicativa e disposição para conceder entrevistas; b) teve critério de seleção de alunos com rendimento mediano; c) partiu da disponibilidade de tempo (tempo vago, intervalo entre aulas, tempo ocioso após algum tipo de avaliação ou atividade de sala de aula).

Foram entrevistados 28 estudantes, como apresentado na tabela que segue:

Quadro 2- Estudantes participantes

ESTUDANTES PARTICIPANTES					
ESCOLA/ANO	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Municipal A	2	2	2	2	8
Municipal B	2	1	2	2	7
Aplicação A	2	0	3	2	7
Particular A	2	2	2	0	6
Total/ano	8	5	9	6	28

Fonte: Elaborado pelo autor

b) Professores do 6º ao 9º ano

Assim como fizemos na pesquisa para o mestrado, entendemos que é importante confrontar as falas dos estudantes com as falas de seus professores.

Por esse motivo, entrevistamos também professores que tinham experiência de regência em turmas do recorte. Essas entrevistas foram fundamentais para uma melhor compreensão de como as pesquisas são apresentadas aos alunos, do que os professores esperam como produção final, de como lidam com a questão do plágio/cópia e em que medida percebem, ou não, o potencial de construção autoral dos educandos.

Ainda tendo como referência a pesquisa de mestrado, o confronto de ideias ampliou nossa visão do objeto, o que acreditamos ocorrer também no espaço da escola básica. Foram entrevistados 15 professores, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes

ESCOLA	PROFESSOR	ÁREA	FORMAÇÃO
MUNICIPAL A	1	Matemática	Especialista
	1	História	Especialista
	1	Português	Especialista
	1	Inglês	Especialista
MUNICIPAL B	1	Geografia	Especialista
	1	História	Doutor
	1	Inglês	Especialista
	1	Biologia/Ciências	Mestre
APLICAÇÃO	1	Química	Mestre
	1	Biologia	Doutor
	1	Artes	Mestre
	1	Português	Mestre
PARTICULAR	1	Ciências	Graduado
	1	Geografia	Especialista
	1	Geografia	Especialista

Fonte: Elaborado pelo autor

As escolas participantes indicaram os professores entrevistados, por meio da direção ou da coordenação. Solicitamos que nos fossem apresentados os professores que mais realizavam trabalhos de pesquisa com os alunos. A partir dessa solicitação, as coordenadoras começaram a elencar os possíveis participantes. Desse modo, não tivemos como normatizar o mesmo quantitativo de disciplinas equivalentes em cada colégio.

c) Profissionais de laboratório de informática e bibliotecas/salas de leitura

Conforme indicação do resultado do piloto, as entrevistas com profissionais de laboratórios de informática e bibliotecas/salas de leitura seriam um caminho promissor na busca por algumas respostas, pois, primeiramente, percebemos que estes profissionais recebem o aluno e estão em contato mais direto com ele no decorrer do processo de pesquisa; são esses profissionais que fazem a mediação entre professor, aluno e fontes de pesquisa, ou seja, a função de orientação tem, ainda segundo o piloto, ficado nas mãos desses profissionais.

Como lidam com alunos e professores das turmas pesquisadas, acreditamos que pudesse existir um olhar diferenciado sobre a pesquisa escolar que complementasse os discursos de estudantes e de seus mestres, facilitando nosso entendimento dos processos investigativos na escola.

No entanto, nem todos os colégios participantes da pesquisa possuíam estes profissionais. Portanto, temos:

Quadro 4: Profissionais setorizados participantes

ESCOLA	BIBLIOTECA	INFORMÁTICA	SALA DE LEITURA	TOTAL
Municipal A	0	0	1	1
Municipal B	0	0	0	0
Aplicação A	2	0	0	2
Privado	1	1	0	2
TOTAL	3	1	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Faz-se importante explicitar quem são esses profissionais e as funções que exercem na escola.

O profissional do laboratório de informática entrevistado é formado em Matemática e em Análise de sistemas. Atua na escola como instrutor de laboratório de informática, em parceria com os professores.

Os bibliotecários são profissionais graduados em biblioteconomia e sua função na escola é de organizar acervos, receber os alunos e orientá-los em suas pesquisas escolares selecionando materiais impressos, ou materiais de internet que sirvam de fonte para seus construtos. Auxiliam ainda na orientação sobre a

escolha de livros literários, realizam empréstimos e esclarecem pontos de dúvidas referentes aos trabalhos realizados na biblioteca. Trabalham em parceria com os professores no fazer investigativo quando solicitados.

Os profissionais de sala de leitura são professores concursados readaptados¹⁶ na função devido à impossibilidade de atuarem na regência de turmas.

3.4. As escolas

Elegemos aqui realizar um contraste entre colégios de excelência no município do Rio de Janeiro: públicos, privados e de aplicação.

A escolha dos três diferentes tipos de escola foi feita a partir das seguintes hipóteses:

1. Colégios de aplicação teriam um foco maior na pesquisa escolar do que as outras escolas, por dois motivos: a) muitos de seus professores têm formação em pesquisa no mestrado e/ou doutorado que realizaram; e b) os professores estão vinculados a universidades, o que, em tese, proporcionaria um contato mais amplo com a esfera da pesquisa.
2. Para os outros dois tipos de escolas, não previmos diferenças específicas, mas escolhemos incluí-las por achar pertinente perceber: 1º) como as escolas municipais operam com a pesquisa escolar, uma vez que abrigam a maior parte dos estudantes do município do Rio de Janeiro no recorte escolhido, compondo a maior rede educacional da América Latina e, 2º) no caso da escola privada, por possuírem estruturas físicas e processos seletivos rigorosos para o cargo de professor, o que, em tese, seriam condições que favorecem um trabalho de pesquisa escolar profícuo. Optamos por escolher escolas públicas a partir dos resultados do IDEB/2013 e as particulares a partir dos resultados do ENEM,

¹⁶ O termo readaptado é corriqueiro no serviço público municipal e destina-se àqueles profissionais que, por motivos de ordens diversas, não se encontram aptos a estarem em sala de aula. Dessa forma, passam a atuar em outros setores da escola e, em muitos dos casos, nas bibliotecas, secretarias, almoxarifados...

também de 2013, ano este que se refere à construção do projeto desta tese.

Temos ciência de que qualquer escolha de um número restrito de participantes implica não realizar generalizações. É possível que existam trabalhos de excelência em escolas de baixo rendimento, assim como é possível que haja professores preocupados com a questão da autoria em pesquisa escolar em escolas que se diferenciem de nossa escolha para esta empiria. No entanto, antes da entrada em campo, partimos do pressuposto de que uma escola de excelência estaria preocupada com a forma de mediar as pesquisas escolares de seus alunos, bem como estaria debruçada sobre as questões de construção de autorias junto aos seus estudantes.

3.5. Breve panorama das escolas

Ainda que façam parte de esferas distintas – públicas municipais, privadas e colégios de aplicação ligados a universidades, encontramos perfis muito similares no que diz respeito à formação dos professores, ao tipo de trabalho realizado e às preocupações e encaminhamentos dados ao objeto de pesquisa que perseguimos.

Encontramos em um dos colégios de aplicação e nas escolas municipais alunos de classes sociais diversas, oriundos de bairros diversos da cidade do Rio de Janeiro. Segundo informações dadas pelas coordenadoras, há tanto alunos oriundos de comunidades quanto alunos pertencentes à classe média alta. Há, ainda, em ambos, filhos de médicos, de professores universitários ou de Ensino Médio, filhos de comerciantes, empresários e de pais de baixa renda.

O colégio privado é um colégio renomado, possui professores bem formados, assim como nas demais escolas, mas atende a um público majoritariamente pertencente às classes média e alta. Evitamos traçar a localização geográfica dos colégios uma vez que, essa localização revelaria suas identidades.

Com relação às instalações, notamos que todos os colégios são bem preservados e que possuem condições de trabalho que favorecem as práticas do

professor. Em todos, os alunos possuem acesso à tecnologia, ainda que não haja no colégio de aplicação ou nas escolas municipais um laboratório de informática.

Encontramos boas bibliotecas¹⁷ no colégio de aplicação e no colégio privado, ambas coordenadas por bibliotecárias. Nas escolas municipais, encontramos salas de leitura, mas, diferentemente das outras instituições, essas são coordenadas por professoras readaptadas de função, não sendo especificamente capacitadas para tal.

Foi possível perceber que todas escolas que apresentam um clima de tranquilidade, de organização e de integração entre alunos e professores e os membros das equipes diretiva e pedagógica.

Todos esses elementos reforçaram nossa impressão de que, naquelas condições, poderíamos ter acesso a modelos de práticas profícuas de pesquisa escolar.

3.6. Procedimentos

Após a primeira qualificação, em que o projeto de pesquisa da tese foi aprovado, o mesmo foi encaminhado ao Comitê de Ética da PUC-Rio, onde recebeu o parecer favorável à realização da pesquisa.¹⁸

Em seguida, encaminhamos o projeto, o parecer do comitê de ética da PUC-Rio, os termos de consentimento livre e esclarecidos e termos de assentimentos aos setores responsáveis por análises de projetos das instituições envolvidas: Secretaria Municipal de Educação (SME) do município do Rio de Janeiro, direções ou coordenações dos colégios privados e núcleos de apoio à pesquisa dos colégios de aplicação.

Esse processo foi moroso e, até a data de construção deste texto para a segunda qualificação, teve duração de um ano, restando, ainda, para a conclusão do campo, a entrada no segundo colégio de aplicação. Este, citado no período anterior, por motivos logísticos, precisou adiar a entrada do pesquisador.

¹⁷ Consideramos boas as bibliotecas que possuem um acervo diversificado (livros literários e técnicos, periódicos, filmes e CDs), com espaço físico que atenda às necessidades dos estudantes para a leitura e para a pesquisa, com computadores disponíveis para uso dos alunos e professores, com funcionários que possam prestar assistência técnico-pedagógica aos jovens educandos.

¹⁸ Vide anexo 1.

Diferentes instituições têm diferentes exigências com relação a documentos e permissões. Isso exige do pesquisador flexibilidade e cautela no encaminhamento das negociações que, em alguns casos, exigem explicações orais sobre o projeto, anexação de documentos adicionais, ou até adesão a seguro de vida (exigido em alguns colégios privados para a realização do campo).

O segundo colégio de aplicação, após a análise do projeto, solicitou que o mesmo estivesse cadastrado na Plataforma Brasil¹⁹ – entidade que aglutina em uma base de dados pesquisas realizadas com seres humanos, acompanhando essas investigações em seus diversos momentos de realização: desde o projeto até as conclusões.

Como a PUC-Rio, no momento do início do campo, ainda não mantinha, de modo sistemático, o encaminhamento de seus projetos de mestrado e doutorado para a Plataforma Brasil, fomos aconselhados a enviar o projeto sem a mediação da PUC-Rio.

O processo de envio foi relativamente simples, cabendo ao pesquisador preencher uma série de planilhas online que traçam o histórico do processo e os objetivos da pesquisa. Há, no entanto, algumas planilhas que não se aplicam ao nosso modelo de pesquisa e trabalhamos, nestes casos, com um preenchimento hipotético. Isso se exemplifica com a planilha de gastos. Como nosso projeto não exige gastos que extrapolam os limites da possibilidade do pesquisador, tivemos que inserir um valor simbólico para que o projeto pudesse ser encaminhado.

Após realizarmos todo o procedimento de envio da documentação à Plataforma Brasil, recebemos por email uma notificação dizendo que, como o campo já havia se iniciado nas escolas municipais, o projeto não seria avaliado pelo Comitê de Ética da Plataforma.

Assim, e em posse deste documento, tivemos que reiniciar a negociação com o segundo colégio de aplicação. Alegamos que, no dado momento do envio do projeto para análise, não havia nos quesitos disponibilizados pela instituição a obrigatoriedade do envio do parecer de ética da referida plataforma. Realizou-se, então, um novo conselho e a equipe responsável pela análise do projeto no colégio abriu-nos uma exceção para que pudéssemos dar continuidade aos trabalhos com

¹⁹ Vide: <http://www.comitedeetica.ufop.br/index.php/plataforma-brasil> (acesso em 12 de maio de 2016)

as entrevistas; contudo, por motivos de força maior, o qual não podemos relatar para não identificar o colégio, fomos impossibilitados de realizar as entrevistas.

Em todas as escolas que participaram da empiria, seguimos o mesmo procedimento: contato inicial, explicação acerca dos objetivos da pesquisa, apresentação dos termos de consentimento, para os responsáveis e professores, e de assentimento, para os alunos menores de idade, respectivamente. Após este contato inicial, definimos as agendas e locais para a realização das entrevistas em cada escola.

Conseguimos realizar as entrevistas num período que variou de dois a quatro dias, em cada escola. A partir das explicações dadas pelo pesquisador sobre o objeto de pesquisa e sobre os participantes, as escolas selecionaram os professores que mais desenvolviam pesquisas com seus estudantes. No caso dos alunos, fizemos um pedido especial: que indicassem dois de cada ano, de preferência um menino e uma menina, para compor o grupo de entrevistados. Nestes grupos, devido à menoridade, os responsáveis assinaram termos de consentimentos autorizando a participação dos estudantes, mas também os estudantes deram o assentimento de sua participação, por meio do Termo de Assentimento fornecido pelo pesquisador.²⁰

A coleta das assinaturas dos próprios alunos garante que atestem explicitamente sua disposição em participar da investigação. A ética prevê que, ainda que os pais autorizem, é importante respeitar a vontade dos jovens e levar em consideração sua liberdade de escolha.

Todos os alunos contatados demonstraram interesse em participar da pesquisa e não encontramos restrições para o encaminhamento dos trabalhos.

3.7.

Análise dos produtos finais de pesquisas realizadas pelos alunos

Além das entrevistas, analisamos roteiros e fotos de produtos finais de pesquisa escolar que nos foram fornecidos pela escolas municipais 1 e 2 e pelo colégio privado. Não tivemos acesso aos produtos finais do colégio de aplicação. O material analisado nos dará direcionamento acerca do que se tem produzido a partir das pesquisas, se há mudanças de formato nos produtos finais das atividades

²⁰ Vide apêndices 4, 5 e 6 que tratam dos termos de consentimento livre e esclarecido para pais e professores e do termo de assentimento, apresentado aos alunos participantes.

investigativas, se os alunos se posicionam de modo autoral, ou se o plágio ocorre e como ocorre.

O material também poderá nos dizer se roteiros que são dados para os alunos servem para o avanço da atividade ou se engessam o processo; se apontam os caminhos que devem ser percorridos, qual a relação do estudante com suas fontes de consulta e como a criatividade é aplicada para inovar ou reconstruir seus conhecimentos.

3.8. O software Atlas.Ti. e a análise dos dados

Para auxiliar nosso processo de análise dos dados, fizemos uso do software Atlas.Ti. Trata-se de um software para análise de dados de pesquisa de base qualitativa que permite ao pesquisador organizar o material construído em um local específico e, a partir deste movimento, iniciar, de fato, a análise.

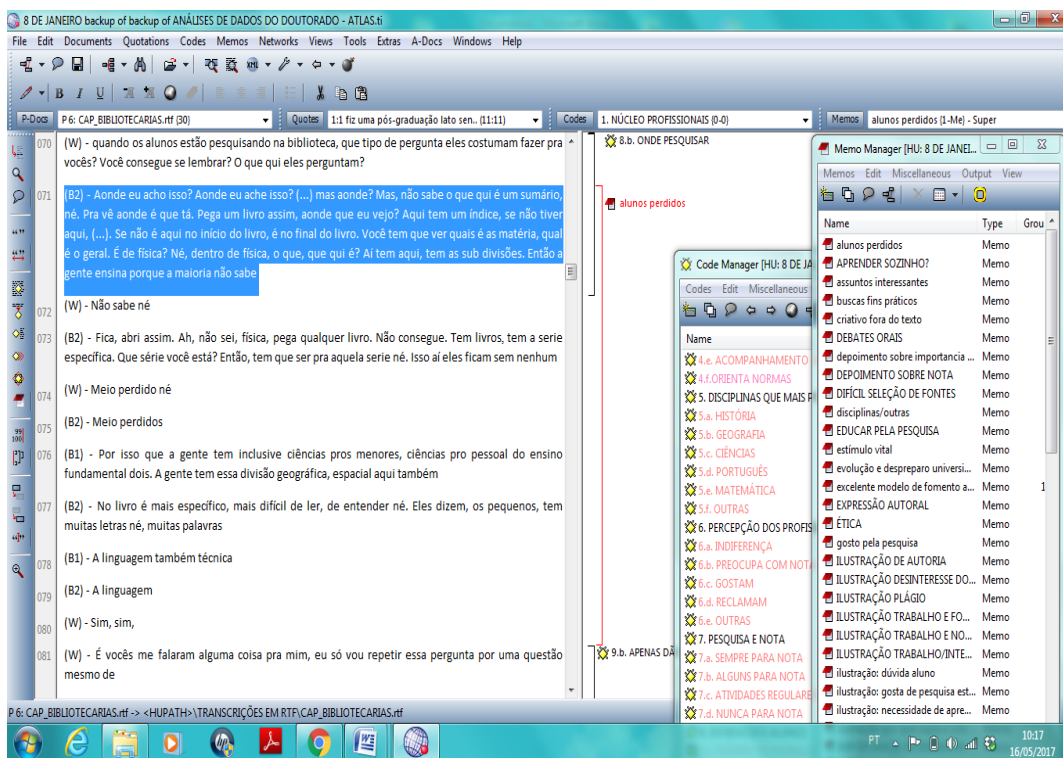
Após a inserção das entrevistas transcritas no *software*, o pesquisador passa a ter fácil acesso a todos os arquivos ali inseridos, tendo uma visão global de seu material de estudo, assim como uma visão particularizada de cada arquivo de modo particular.

Inicia-se então a análise, que utiliza categorias oriundas da literatura que inspira a pesquisa, bem como aquelas categorias que surgem durante a leitura analítica do material estudado. Isso permite que o pesquisador, ao iniciar o trabalho, insira no *software* os elementos fundamentais a serem detectados (ou não) nos arquivos e, também, construa, no decorrer das análises, categorias provenientes do material analisado.

Essas categorias vão, gradativamente, sendo associadas a partes específicas do texto, que a elas fazem alusão. Se uma categoria foi criada com o nome *aluno plágia em pesquisas*, o pesquisador ao ler suas entrevistas liga essa categoria de análise à parte do texto que a ela corresponde. O *software* permite ainda a criação de memorandos, nos quais é possível escrever comentários sobre o que se lê no material analisado, guardando, dessa forma, elementos importantes a serem destacados, partes interessantes para exemplificação das categorias, bem como partes em que se tem dúvidas de como analisar. Vide abaixo figura que

exemplifica como as categorias são mostradas no computador e como é a aparência das janelas de memorandos.

Figura 1: Print da tela de análise do Atlas.Ti./categorias e memorandos

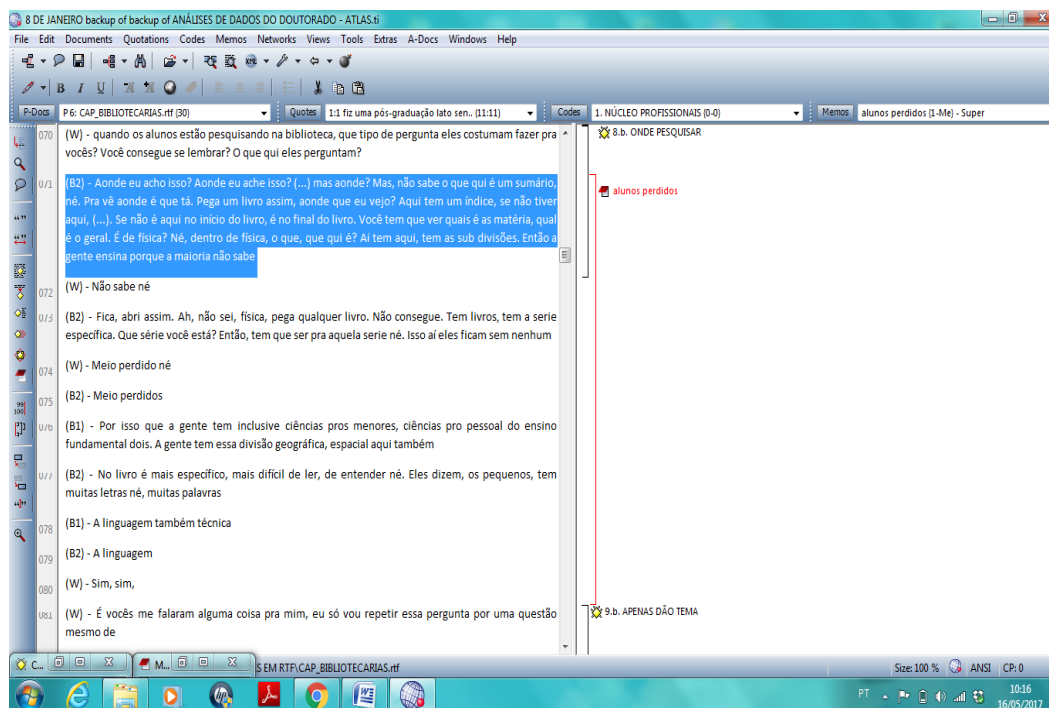


Fonte: Elaborada pelo autor

Na imagem seguinte, é possível verificar como as categorias de análise são relacionadas à parte do texto que a elas se referem. A partir do comando dado pelo pesquisador, o *software* faz no arquivo as marcações específicas daquilo que está sendo analisado e guarda essas informações individualizadas e referentes a cada arquivo analisado, bem como associa o todo da análise, mostrando ao pesquisador em quantos arquivos aquela categoria apareceu.

Essas marcações podem ser criadas a partir do referencial teórico utilizado, a partir da leitura dos arquivos analisados, podem ainda ser renomeadas ou, até mesmo, desvinculadas do trecho selecionado pelo pesquisador. O software não dá respostas mecânicas ao pesquisador. Ele atende a comandos e, assim, facilita a organização de todo o processo de análise. Acreditamos na eficácia do Atlas.Ti para análises de grandes volumes de arquivos, muitas entrevistas, ou textos.

Figura 2: Print da seleção de citações em um dos arquivos analisados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Por fim, o software disponibiliza formas de leitura diversas das marcações realizadas durante todo o processo de análise. Essas leituras diversas podem ser exportadas sob o modelo Excel, ou Word, por exemplo, permitindo ao pesquisador a tabulação dos dados, criação de diagramas, esquemas quadros.

Em linhas gerais, o que podemos afirmar é que a utilização do Atlas.Ti para a análise de grandes quantidades de arquivos a serem analisados, além de facilitar o processo de análise, dá ao pesquisador uma ideia global do material analisado o que dinamiza o estudo e permite que se crie uma apresentação de resultados mais elucidativa e clara.

Optamos pela criação de quadros que sintetizam as declarações dos grupos participantes que foram entrevistados para esta empiria. No item seguinte o leitor terá acesso a esses resultados.

4 Apresentação dos dados de pesquisa

***PESQUISADOR:** Você acha que o seu curso de licenciatura te deu um embasamento para você ensinar pesquisa na escola?*

***PROF7:** De jeito nenhum, de jeito nenhum. E isso é uma coisa que eu estou sempre aprendendo ainda, né? Quando meus colegas, gosto muito de Língua Portuguesa, então, quando meus colegas dizem de uma experiência bem sucedida, como trabalhou determinada coisa, falei “Ih, vou fazer isso, esse trabalho é uma coisa boa”.*

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos com as entrevistas realizadas. Dividimos essa apresentação em 4 blocos: 1º) resultados relacionados aos profissionais setorizados; 2º) resultados relacionados ao grupo de professores de disciplinas específicas; 3º) resultados obtidos a partir das declarações dos estudantes participantes da empiria; 4º) dados obtidos a partir dos roteiros de pesquisa, bem como dos construtos finais resultantes de pesquisas escolares dos estudantes.

4.1. **Resultados relativos às declarações de profissionais setorizados**

Nas linhas que se seguem, apresentaremos os resultados das entrevistas realizadas com os profissionais setorizados, detalhando em cada item suas considerações sobre os assuntos abordados, principalmente evidenciando quais são suas ações nos seus locais de trabalho, como entendem e atuam no processo de realização de pesquisas com os estudantes e de que modo autoria e plágio encontram-se nos seus cotidianos escolares.

4.1.1. **Rotinas nas salas específicas**

Onde os alunos pesquisam? As bibliotecas e os laboratórios de informática são espaços utilizados pelos estudantes para realizarem seus trabalhos de pesquisa escolar? Em que situações são, ou não, frequentados? A internet trouxe mudança de paradigmas em relação aos locais para se pesquisar?

Essas são algumas das questões propostas aos profissionais setorizados a pretexto de compreendermos em que termos os locais acima referidos são utilizados para pesquisa. Com relação às visitas dos estudantes às salas específicas de trabalho – bibliotecas, salas de leitura ou laboratórios de informática – podemos dizer que esses espaços são frequentados, nas situações apontadas pelo quadro abaixo:

Quadro 5: Frequência de visitas às salas especiais

ROTINA DE VISITAS ÀS SALAS ESPECÍFICAS	
ROTINA	DECLARANTES
Sempre que o trabalho é uma parceria entre o setor específico e o professor	BIBLIO4 / BIBLIO2 INFO1
Frequentemente, independente dos momentos de pesquisa	BIBLIO2 / BIBLIO3
Sempre que o professor pede trabalhos	BIBLIO3
Raramente para pesquisa	BIBLIO1
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível perceber que, de algum modo, os estudantes frequentam essas salas, especialmente, quando os professores solicitam trabalhos de pesquisa e com o intuito de buscar materiais de consulta para pesquisar. As falas abaixo exemplificam a rotina de trabalho nas salas setorizadas.

BIBLIO4: Eles vêm através do professor, que é quem indica a fazer uma pesquisa. Antes ele [professor], antes, às vezes, ele passa aqui pra dizer que vai fazer uma pesquisa, se a gente tem... pra gente separar alguns livros pra eles [estudantes] fazerem a pesquisa. E, às vezes, eles (os estudantes) vêm por conta própria, porque o professor passou [a pesquisa] e eles ficam soltos pra pesquisar em casa e em qualquer lugar. E eles, tendo um tempinho, eles vêm na hora do recreio, em qualquer horário. A biblioteca está à disposição. E a gente pede: pedindo ajuda, a gente separa, indica pra eles aonde tem lá os livros da área né? No nível deles [dos estudantes], né? É livre.

As visitas também ocorrem quando o trabalho de pesquisa é realizado através de uma ação conjunta entre o profissional de biblioteca, sala de leitura ou laboratório de informática e os professores de conteúdos específicos. Nesse último caso, o profissional setorizado auxilia na seleção de fontes, na organização do material e na montagem do trabalho.

INFO1: A vantagem que eu acho que a gente tem aqui no colégio é exatamente esse suporte. Nós temos uma abertura com todos os professores e fazemos uma parceria com eles. Dependendo do conteúdo que eles estão trabalhando, se houver necessidade, eles pedem e a gente monta alguma coisa, alguma aula de acordo com o que ele precisa.

Apenas o profissional responsável pela sala de leitura da escola municipal 1 apontou que raramente os estudantes frequentam o espaço para pesquisar. Isso porque a sala, no decorrer dos anos, foi modificada para atender a demandas literárias, para a realização de rodas de leitura, perdendo, inclusive, o seu acervo de pesquisa – livros didáticos e enciclopédias. Esse mesmo profissional aponta que há alguns anos, antes da popularização da internet, quando a sala ainda abrigava os livros de pesquisa, as visitas eram constantes.

BIBLIO1: Então... É... eu já tô nessa função há 13 anos. Tem 13 anos que estou aqui nesta escola. Quando eu vim pra cá, a gente tinha muita enciclopédia para leitura e tal. E... isso era uma prática comum. Os professores já mandavam eles direto pra sala de leitura quando eles tinham que fazer alguma pesquisa. E, às vezes, já combinavam previamente comigo o que é que eles iam... que trabalhos eles iam pedir pra eles [os estudantes] pesquisarem e tal... e eu já separava até o material, às vezes, antes de eles irem lá procurar e tudo mais. Só que, com... com a chegada da internet, né?, com a popularização da internet... porque quando eu vim pra cá, parece incrível, já tem 13 anos, não tem nem tanto tempo assim, né?, não era comum as pessoas terem computador em casa, né? A gente tinha acesso no trabalho. É... eu mesma não tinha computador em casa, né? E eles, então, menos ainda. Existia muita *lan house*, né? Às vezes, eles pesquisavam na *lan house* e tal. Mas era bem comum eles irem pra sala de leitura pra isso [para pesquisar]. Hoje, isso é totalmente incomum. Inclusive, teve um momento que nós recebemos até ordem... é... é... pra gente começar a... a... porque uma das nossas funções, né?, é essa de dinamizar o acervo. Então é aquilo: tirar o que não serve mais. Tanto para abrir espaço pra coisas novas, né?... e a gente recebeu, chegou a receber, orientação pra isso, pra... “olha, comecem a tirar as... as... enciclopédias” porque elas realmente vão ficando desatualizadas, né? E as pessoas não usam mais. Hoje ninguém pesquisa mais em livro. É muito difícil... né? Aluno então vai direto pra internet, né? Até porque, pela facilidade do que eles vão encontrar lá... que eles, às vezes, já simplesmente imprimem aquilo que tá lá. Às vezes nem leem, né? Ainda vem aquilo lá, escrito página tal... [risos], não sei o quê, o site... enfim... é... é... é... é muito fácil, né?, pra eles, dessa forma.

4.1.2. Atuação do profissional de setor específico

Questionados sobre como atuam junto aos estudantes quando estes necessitam realizar um trabalho de pesquisa, os profissionais setorizados deram declarações acerca do que fazem e de como realizam suas tarefas em seus locais de trabalho. As declarações dos entrevistados foram consensuais, indicando que tanto nas bibliotecas quanto na sala de informática o tipo de trabalho realizado é semelhante. O quadro abaixo apresenta os resultados obtidos a partir do questionamento: como você atua em seu espaço de trabalho quando o aluno necessita de fazer uma pesquisa escolar?

Quadro 6: Atuação dos profissionais setorizados

ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS SETORIZADOS	
Tipo de atuação	Declarantes
Auxilia na seleção de materiais, organização e orientação geral.	BIBLIO3 / BIBLIO4 BIBLIO2 / INFO1
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Vimos que o tipo de trabalho desenvolvido, seja nas bibliotecas ou no laboratório de informática, pelos profissionais setorizados participantes desta pesquisa, converge para a ajuda aos estudantes no que diz respeito a encontrar fontes, selecionar as informações e auxiliar os educandos a organizá-los nos textos ou outros produtos finais de pesquisa. O exemplo abaixo sintetiza o que dissemos anteriormente.

BIBLIO2: Então, assim... eles têm até dificuldade né? Quer dizer, um livro... quer dizer, a internet, às vezes, possibilita que ele copie e cole. Enfim, quer dizer, o livro você tem que fazer, de uma certa forma, pelo menos uma leitura, uma síntese. Então, acho que a gente, acho que o que eu vejo hoje é a gente trabalhar mais com texto impresso na biblioteca, para ele poder se identificar. Como que ele vai procurar um determinado assunto, que livros que ele vai selecionar para fazer uma determinada pesquisa, e, junto com o que ele vai pesquisar, enfim, na internet... é... algumas coisas mais de formalização também que eu vejo. Assim que a gente tem feito. Um trabalho assim, no dia, para que eles coloquem a bibliografia, como que é feita a bibliografia dentro das normas da ABNT... que ele tenha, de alguma forma... bom, a gente não vai cobrar isso de uma maneira como vai ser para fazer um trabalho mais a nível de universitário, mas a gente procura essa coisa da autoria, que tem que estar presente no trabalho, da maneira como ela é feita. Enfim, de uma forma mais padrão do que seria o resultado de uma pesquisa. Isso a gente tem trabalhado bastante também.

Nota-se, na fala acima, que os profissionais setorizados acabam por dar um suporte que, às vezes, em sala de aula, torna-se difícil para o professor. Isso significa que parte do trabalho sobre orientação da pesquisa, a utilização das informações, os modos de referenciar, tem sido feito por esses profissionais setorizados. Ressaltamos, também, que não aparece nenhuma declaração do profissional da sala de leitura neste item. Associamos essa ausência de declaração ao fato de o espaço servir a outros fins, que não especificamente a pesquisa escolar, mas a troca e o empréstimo semanal de livros literários e a realização de rodas de leitura.

4.1.3. Principais dúvidas dos alunos

Partindo do pressuposto de que os profissionais setORIZADOS acompanham de perto muitos dos trabalhos de pesquisa dos alunos, buscamos suporte em suas declarações para tentar delinear que tipo de dúvidas são mais frequentes, em se tratando dos alunos, ao pesquisarem. As declarações dos profissionais entrevistados permitiram a construção do quadro abaixo, que apresenta as dúvidas mais comuns dos alunos no cotidiano de pesquisas escolares.

Quadro 7: Principais dúvidas dos alunos

PRINCIPAIS DÚVIDAS DOS ALUNOS	
Dúvidas	Declarantes
O que o trabalho, ou o professor, solicita	BIBLIO2 / INFO1 / BIBLIO3
Onde pesquisar	BIBLIO4
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro indica que as principais dúvidas dos estudantes, concentram-se em: a) não entender o comando de pesquisa e o que deve, de fato, ser feito no trabalho de pesquisa; b) onde encontrar informações para a realização da pesquisa. Os exemplos abaixo exemplificam os dados anteriormente apresentados.

PESQUISADOR: O que você acha que é mais difícil pra eles? Que perguntas eles fazem? Que tipos de dúvidas apresentam quando precisam fazer um trabalho de pesquisa escolar?

INFO1: De pesquisa? Primeira coisa: eles não leem muito o que a gente está... a gente tem que... eu ponho escrito. A gente faz questão de colocar. Até pra eles se acostumarem com isso. Mas eles vão... eles querem a resposta imediata de tudo! Quanto mais rápido fizer o trabalho melhor. A gente volta lá: o que é mais difícil? Eu acho que é mesmo a leitura mesmo. Do conteúdo. A leitura do que está sendo pedido. Isso é muito difícil pra eles... [trecho ininteligível].

De acordo com a declaração acima, os alunos possuem dificuldade de ler as solicitações de pesquisa, bem como os roteiros e, destes instrumentos, retirar o que, de fato, precisa ser realizado. Não sabemos se os professores realizam a leitura deste material com os alunos em sala de aula antes de serem encaminhados às salas específicas.

BIBLIO4: “Aonde eu acho isso? Aonde eu acho isso? (...) Mas aonde?” Não sabem o que é um sumário, né? Pra ver aonde é que tá, pega um livro. Assim! “Aonde que eu vejo”? Aqui tem um índice. Se não tiver aqui... se não é aqui no início do livro, é no final do livro. Você tem que ver quais são as matérias, qual é o geral. É de Física? É dentro de Física? O que é? Aí tem aqui... tem as subdivisões. Então, a gente ensina porque a maioria não sabe.

Definir onde procurar informações é outra dúvida dos alunos, conforme se observa na fala acima. É na biblioteca, ou sala de informática que eles acabam buscando auxílio para realizar as pesquisas. De acordo com os profissionais entrevistados, o que falta para os alunos é uma orientação mais contundente de onde encontrar material para realizar os trabalhos de pesquisa escolar.

4.1.4.

Comandos de pesquisa observados pelos profissionais setorizados

Neste item abordamos as percepções dos profissionais setorizados acerca do que observam dos comandos de pesquisa realizados pelos professores. O quadro abaixo retrata o panorama das percepções anteriormente citadas.

Quadro 8: Tipos de comandos de pesquisa dados pelos professores

COMANDOS DE PESQUISA DADOS PELOS PROFESSORES	
TIPO DE COMANDO	DECLARANTES
Indicam um tema	BIBLIO1 / BIBLIO3
Pedem que estudantes cumpram etapas de roteiros	INFO1
Indicam que tipo de formato deve ter o trabalho	INFO1
Dão questionamentos a serem respondidos pelos estudantes.	BIBLIO2
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível perceber, as declarações, de certa forma, se diluem entre si, o que não nos permite fazer afirmações mais contundentes. No entanto, notamos que os comandos de pesquisa dados pelos professores giram em torno de solicitar a pesquisa oferecendo ao aluno como ponto de partida um tema, ou dar um tema e sugerir, ou solicitar, um formato específico de construto final; há quem ofereça ao estudante algum tipo de roteiro a ser seguido, bem como questões a

serem respondidas. As falas abaixo exemplificam de modo geral os tipos de declarações apresentadas anteriormente.

BIBLIO2: Olha só, aí isso também é uma coisa que a gente já conseguiu avançar, que eu vejo aqui. Primeiro, não é uma pesquisa, um tema, uma Revolução Francesa... que (o aluno) vai pesquisar sobre a Revolução Francesa. Acho que são temas, que são subtemas, que ele vai aprofundar o que seria a Revolução Francesa. Ele já chega com as questões mais elaboradas, com perguntas mais elaboradas. Acho que a gente já passou daquela fase que a gente dava um tema, juntava o grupo, os quatro vão fazer o mesmo (tema), por isso se vira! Não, eu acho que daí é mais. Um tema é mais restrito, acho que eles já vêm com as perguntas encaminhadas, o que eles vão aprofundar. **(São nossos os acréscimos entre parênteses)**

Neste exemplo, percebemos que os professores têm se preocupado em delimitar melhor os temas, de modo a conduzir a reflexão dos estudantes de modo crítico. Não se trata, como percebemos na declaração acima, de uma busca ampla e desfocada de um tema, mas há, por parte dos professores, encaminhamentos, tópicos, questões, subtemas que devem interagir, permitindo que o aluno, confrontando-os, crie seu entendimento sobre um tema maior e gerador da pesquisa.

INFO1: Esse [trabalho] aqui é o dos índios. Por exemplo, olha: a gente faz também um roteirinho dizendo tudo que a gente quer. Oh! O ano, as turmas... Então, assim, esse também eu acho que não tem problema [mostrar para o pesquisador]. Isso sem contar que a gente também faz aulas educativas de internet, olha [mostra na tela do computador o que desenvolve com os alunos]: de *Facebook*... a gente começa no sexto ano já orientando como é que é, como é que funciona, o que deve postar, o que não deve, como é que é...

Entendemos, com base na declaração anterior, que os roteiros têm por objetivo desmistificar o caminho da investigação a ser realizada pelos alunos e apontar para o que se deve buscar, o que se deve analisar e o que se deve construir como fruto da pesquisa. No entanto, como vimos no item anterior, há dificuldade de leitura destes roteiros; ainda que o passo a passo esteja claro, é possível que os alunos apresentem dúvidas. Não podemos afirmar se a utilização dos roteiros, de fato, favorece ou engessa o trabalho dos estudantes.

4.1.5. Relação estudante/internet em pesquisas

Ao serem questionados sobre como observam a forma com a qual os estudantes se relacionam com a internet e com as informações nela obtidas para a

realização de trabalhos escolares de pesquisa, constatamos, de acordo com o quadro abaixo, que a maior parte as declarações focalizam a dificuldade que os estudantes possuem para selecionar as informações nas fontes pesquisadas.

As outras declarações obtidas trazem para a discussão o fato de os estudantes, quando não estimulados a serem autores, ou quando não são orientados e acompanhados pelo professor, copiarem e colarem informações de internet, não aferirem a veracidade das mesmas ou, ainda, imprimir, sem nenhuma forma de tratamento crítico, o material consultado para que seja entregue ao professor.

Quadro 9: Relação dos estudantes com a internet

RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A INTERNET EM PESQUISA	
TIPO DE RELAÇÃO	DECLARANTES
Aluno não sabe selecionar as informações pesquisadas	BIBLIO3 / BIBLIO4 / BIBLIO2 / INFO1
Alunos copiam e colam material da internet	BIBLIO1
Alunos não verificam veracidade das informações	BIBLIO1
Alunos imprimem material da internet sem tratá-lo criticamente	BIBLIO1
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Questionamos os profissionais setorializados sobre o que visualizam em suas instituições de ensino, no que concerne às relações entre pesquisa, internet e plágio. As respostas de todos os participantes apontam para a presença constante do plágio em um primeiro momento do trabalho. Alega-se que esse comportamento ocorre quando não há orientação, acompanhamento ou estímulo para que o estudante faça uso de seu potencial autoral. As falas abaixo exemplificam o que dissemos nos parágrafos anteriores:

BIBLIO2: Olha, é um pouco parecido... acho que a gente vive, a gente, como professor, como aluno, a gente vive mais ou menos a mesma coisa. Acho que na internet você tem muita informação. Então, é um conhecimento que meio que se dispersa, que você pesquisa e entra num site que, de repente, levou para outra coisa. É quando você vai para um universo que não tem muito fim, né? Então... eu percebo também que ao mesmo tempo que eles têm muita informação, eles têm dificuldade de assimilar e poder, enfim, fazer as escolhas de “que caminho eu vou: essa informação que vai ser feita no meu trabalho, essa não vai”, entendeu? Então, eu acho que é muita coisa e você acaba se

aprofundando pouco também. Mas eu acho que eu percebo isso de uma maneira geral, não só em relação aos alunos, mas que a gente vive isso também. E os alunos, principalmente, eles têm a maneira deles de estudar, de trabalhar, de lidar com a pesquisa de maneira geral, com a pesquisa... até as tarefas... Eles [estudantes] são multifacetados, eles estão no computador, eles estão escutando música, eles estão vendo televisão... São muitas linguagens e é meio disperso, ao mesmo tempo que é interessante. Eu percebo que eles têm, hoje em dia, por conta desse excesso de informação, de estilo, de meios e até de possibilidades... eu não consigo ler com barulho. E eles conseguem.

O profissional sugere com sua fala que há dificuldade, não só por parte do aluno como, também, do professor em lidar com a infinidade de informações que circulam pela *web*. A declaração aponta ainda que os estudantes possuem maneiras multifacetadas de lidar com sua própria vida. Disso entendemos que é fácil para o aluno se desorientar. Portanto, existe a necessidade de um profissional que o conduza e auxilie na seleção e organização das informações que possam vir a ser usadas em uma pesquisa.

PESQUISADOR: [Para BIBLIO1] Você estava falando da questão da internet. Como você percebe a questão do copiar e colar? Você acha que isso ocorre? Fale um pouco sobre isso.

BIBLIO1: Totalmente! [risadas] Isso é totalmente frequente! É aquilo que a gente tava falando, né? Se ele não for bem orientado, não for estimulado a isso, é exatamente o que ele vai fazer: copiar e colar. Copiar e colar e ponto! (...) E é o que eu tô te falando. Às vezes, não é nem copiar e colar. Às vezes ele imprime aquilo que tá ali na... na... da maneira que tá ali. Às vezes ele não se dá nem ao trabalho de fazer isso, o copiar e colar.

A fala anterior é um exemplo de como a falta de atenção e de zelo com o que o aluno constrói, e a ausência de orientação e de acompanhamento das etapas do trabalho de pesquisa podem motivar esse aluno a fazer uso do subterfúgio do plágio.

4.1.6. Conceito de autoria

O conceito de autoria foi tema de nossos questionamentos. Perguntamos aos profissionais setORIZADOS de que modo compreendem esse conceito. As respostas foram organizadas e estão apresentadas no quadro que se segue. Note que ação, crítica e pensamento são temas associados à autoria.

Quadro 10: Conceito de autoria sob a perspectiva dos profissionais setorializados

DEFINIÇÕES DE AUTORIA	
DEFINIÇÃO	DECLARANTES
Autoria é a possibilidade de ação a partir de estímulos	BIBLIO1 / BIBLIO2
Autoria é expressar-se criticamente	INFO1
Autoria é saber questionar	BIBLIO3
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que duas declarações apontam que ser autor – na relação professor-aluno / ensino-aprendizagem – é um comportamento no qual o estudante, a partir de motivações dadas pelo professor, passa de sujeito paciente a sujeito agente. Trata-se da capacidade de o estudante desenvolver sua autonomia a partir daquilo que lhe é proposto.

Essa proposta está relacionada à ideia de que a atividade realizada pelo aluno seja, para ele, interessante, estimulante. Nesse sentido, entendemos que haverá autoria em um contexto de pesquisa em que o tema de investigação apresentado pelo professor ao estudante seja estimulante, permitindo uma postura mais ousada do aluno, uma postura que fuja do mero modelo de repetição de conteúdos, passando a um estado de ação crítico-criativa que apresente suas visões sobre um dado objeto de pesquisa.

BIBLIO3: Acho que quando... selecionam mais de um autor, mais que uma obra, mas que, num dado momento, se posicionem, questione. Aqui, de modo geral, todos eles têm um pensamento muito crítico, muito reflexivo. Isso é um comportamento dos nossos alunos, principalmente dos mais velhos. Eles têm uma postura reflexiva. Olha, eu acho que só o desejo de revisar o que já existe na literatura, já é um exercício autoral. Ele já tá preocupado em investigar o que existe pra poder trabalhar e acrescentar algo dele. Então eu acho que ele já tá fazendo um exercício. Já tá se disciplinando a isso. Agora, a gente também observa muito isso e isso faz muito parte da trajetória do colégio... de escrever, fazer a pesquisa.

Essa visão, de certo modo, está diretamente relacionada às demais declarações apresentadas no quadro, uma vez que, ao ser estimulado, um estudante pode agir de modo mais autônomo, criando seus mecanismos de expressão e de questionamentos sobre os temas que investiga e sobre o mundo que o cerca.

BIBLIO1: Eu acho que é quando, de novo, quando ele é estimulado a procurar saber mais por conta dele. Quando ele é... quando a ele é só pedido para fazer um trabalho, eu acho que fica [aprende] muito pouco. Mas quando ele se interessa pelo assunto, fica, né... Eu acho que fica. Porque ele foi lá, foi interesse dele, partiu dele. Ele quis saber sobre aquilo. Então, fica... fica... fica guardado pra sempre, acho. Quando ele... quando parte dele o interesse de procurar saber aquilo. Agora, quando ele tem que fazer um trabalho, porque é um trabalho só, uma rotina de escola, assim como ele tem que ler, assim como ele tem que estudar aquela apostila, assim como ele tem que decorar aquele texto, assim como ele tem que saber aquela fórmula, né?, aí eu acho que fica muito pouco. Fica o suficiente pra fazer a prova. E depois que acabou aquela prova? Não sei!

4.1.7. Autoria em pesquisa escolar

Este item é um dos principais no que diz respeito a responder nossa pergunta central de pesquisa. Assim, fizemos o mesmo questionamento para os profissionais setORIZADOS e professores de disciplinas, a fim de sabermos se os mesmos percebem posicionamentos autorais dos estudantes em seus trabalhos escolares de pesquisa. O quadro abaixo aponta as declarações dos profissionais setORIZADOS sobre o tema em foco.

Quadro 11: Percepções sobre a existência de autoria em pesquisas escolares

EXERCÍCIO DA AUTORIA EM TRABALHOS ESCOLARES DE PESQUISA	
OCORRÊNCIA DE POSICIONAMENTO	DECLARANTES
AUTORAL	
Ocorre/estudantes se posicionam criticamente	BIBLIO3 / BIBLIO4 BIBLIO2 / INFO1
Ocorre/estudantes se posicionam quando o tema é interessante	BIBLIO1/ BIBLIO2
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que a maior parte das declarações, segundo os profissionais setORIZADOS, indica que a marca autoral dos estudantes em seus trabalhos de pesquisa tem ocorrido. Segundo esses profissionais, os posicionamentos críticos têm sido o principal modelo de expressão dessa autoria nos trabalhos de pesquisa.

Há ainda duas declarações que permitem lapidar a compreensão dessa ocorrência de autoria, identificando que sua presença se faz viva quando o tema pesquisado é interessante para os jovens estudantes, o que pode ser compreendido

como um dos movimentos de fomento à construção autoral sob a visão dos entrevistados do núcleo setorizado. A fala abaixo transcrita exemplifica as declarações apresentadas no quadro:

BIBLIO1: Olha, quando eles fazem trabalho, de novo, eu não sei responder isso pelos colegas, né?, de disciplina... mas, assim, pela minha prática, ali, sala de leitura, quando eles fazem um trabalho, de fato, de pesquisa, né?, quando o cara é estimulado a realmente procurar saber sobre aquele assunto, eu acho que eles têm uma visão crítica sim. Eles questionam, eles criticam... do jeito lá deles, às vezes até debochando. Às vezes, simplesmente num deboche, né? De alguma coisa, por exemplo.... sei lá... da época... A gente fez um trabalho agora sobre o Machado de Assis, né? E é lógico que eles... é... “caramba, mas que roupa!” Ou, enfim... qualquer coisa que eles falam é... é... até debochando, né? Como eles falam: “zoando”, né? É uma crítica! Né? Eu acho que é um espaço pra você falar alguma coisa, a partir desse deboche dele, dessa crítica dele, eu acho que é um espaço que ele tá te abrindo pra você fazer ele pensar. Né? É... pra você ver, né? É... uma...uma...você falou isso e na mesma hora eu me lembrei do seguinte: quando você fez a pergunta na mesma hora me veio na memória um momento em que a gente tava falando... é... lendo lá um determinado conto e tal... e a gente viu algumas imagens, também de época, e tal, e eles falaram da roupa, né? Da época, daquela roupa da época, né? Aquelas mulheres com aqueles vestidos longos... as mulheres com as saias enormes, rodadas e... muito fechadas e tal... e alguém... os homens de terno... e alguém falou assim: “é... caramba! Maior calor no Rio de Janeiro”, porque o nosso trabalho tinha esse objetivo também, de falar do Rio de Janeiro, né? E aí, por conta da, da cidade e tal. “Caramba! O maior calor no Rio de Janeiro” e tal, né? Então, assim, isso abre um espaço pra gente falar por que eles usavam essas roupas? Né? De onde vinham essas roupas? Né? Realmente, era um calor louco! Por que eles tinham que usar essas... essa roupa fechada, eles tinham que usar essa roupa fechada, os homens de terno... de gravata... porque mudou tanto, que hoje o pessoal anda de camiseta, sem camisa na rua... né? Então, assim... qualquer... e eles falaram num tom de deboche, assim, de “pô, caraca, né, e tal..”. Mas assim, ele tá... eu acho que é uma crítica! Né? Isso é uma crítica! Ele tá te... te abrindo aí uma porta pra, exatamente, você trabalhar isso aí, né?

4.1.8.

Percepções gerais sobre a formação do estudante pesquisador de 6º ao 9º ano

Quando questionados sobre como observam a relação, de um modo geral, do estudante com a pesquisa escolar, sua preparação para a realização desta atividade, percebemos que todos os profissionais setorizados que participaram da empiria são enfáticos ao afirmarem que os jovens de 6º ao 9º ano precisam ser orientados, com maior atenção, sobre os caminhos para a realização deste tipo de tarefa escolar.

Embora essas declarações possam parecer lugar-comum, acreditamos que são pertinentes e que merecem atenção, se pensarmos no contexto desta tese: estamos analisando declarações de profissionais de escolas de excelência e que

apresentam preocupação com o fazer investigativo, bem como com a construção de autorias.

Quadro 12: Percepções sobre a formação investigativa dos estudantes

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PESQUISADOR	
PERCEPÇÕES	DECLARANTES
Alunos precisam aprender a pesquisar	BIBLIO1 / BIBLIO3 / IBLIO4 BIBLIO2/ INFO1
Total de entrevistados	5

Fonte: Elaborado pelo autor

O exemplo abaixo aglutina as visões dos participantes setorizados de todas as instituições e que partilham da mesma opinião: se o aluno não está preparado para pesquisar, é preciso que seja orientado. Vejamos:

BIBLIO2: Eu acho que eles precisam de muita orientação ainda. Acho que precisam dessa orientação, desse percurso que ele vai fazer em relação à pesquisa. Eu acho que essa clareza tem que estar muito mais elaborada, porque eu acho que eles ainda precisam de mais ajuda. Então, nesse sentido, eu acho que não estão [preparados para pesquisar], eles têm menos autonomia. O [estudante] mais velho já vai ter mais autonomia. Acho que é isso, é uma questão também de, enfim, de escala mesmo. Você vai conquistando... são etapas que você vai ter que passar. Os do fundamental... eu acho que ainda precisam de uma direção maior, de uma orientação maior, de um acompanhamento maior do professor. Então, assim, faz parte também do trabalho da biblioteca, também, esse início. Eles têm um momento que eles vêm aqui, por exemplo, até em relação à biblioteca, que, às vezes, a gente tem, tem um momento também que a gente explica muito para eles o que é uma biblioteca, como que a biblioteca tá organizada, como que eles vão se, vão se orientar, enfim... a biblioteca... a nossa biblioteca é organizada de uma maneira, enfim, igual a uma biblioteca que ele vai encontrar lá fora: com as classificações, com as orientações... A gente explica o que é uma classificação, como que a gente organiza isso, de ver na estante, enfim... Então a gente também faz... para ele chegar numa biblioteca e ele conseguir se orientar, como que os livros estão organizados numa biblioteca... Então a gente trabalha muito no início, no 6º ano, como é estar aqui nesse ambiente, como procurar os livros na estante, como que eles estão... então assim, tem um trabalho mais próximo. Aqui é muito legal também. Assim, porque aqui eles convivem com os pequenos, vamos dizer assim, no 6º ano, eles convivem com os alunos do 3º ano [do Ensino Médio], apesar deles estarem em turnos diferentes, mas eles vêm, quer dizer, aqui eu tenho esse grupo de alunos que é da tarde [aponta para o grupo que está na biblioteca pesquisando], eles vieram mais cedo, mas o do Ensino Médio, eles ficam muito na escola, muito, muito. Muitos ficam à tarde para estudar. Então os do fundamental veem... então, são modelos também que eu tenho...

4.2. Resultados dos professores

Nos itens seguintes, apresentaremos, com base nas entrevistas realizadas, os resultados obtidos a partir do grupo de professores de disciplinas específicas participantes. Trata-se do conjunto de declarações e de seus declarantes, de acordo com as indagações chave que nos auxiliam a responder as questões de pesquisa.

4.2.1. Definição de pesquisa escolar

Como apresentamos em nossa revisão de literatura, o conceito de pesquisa escolar é difuso. Assim, neste trabalho de tese, damos ênfase aos entendimentos que alunos e professores possuem sobre o conceito em tela, baseados em suas experiências cotidianas. Essas definições, de certo modo, norteiam as práticas de pesquisa que encontramos nas escolas participantes da empiria.

O quadro abaixo destaca as principais declarações dos professores entrevistados ao serem colocados diante do questionamento: *como você define uma pesquisa escolar?*

Quadro 13: Definições de pesquisa sob a ótica dos professores

DEFINIÇÃO DE PESQUISA	
DEFINIÇÕES	DECLARANTES
É uma prática que consolida o assunto da sala	PROF4 / PROF5 / PROF7 / PROF10 / PROF12
É construção do conhecimento	PROF1 / PROF3 / PROF5 / PROF11
É um levantamento com fins práticos	PROF13 / PROF14 / PROF15
Não define	PROF8 / PROF9
É uma prática mobilizadora	PROF1 / PROF6
É uma prática pedagógica	PROF2
É uma prática que liga escola ao mundo	PROF1
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que a maior parte das declarações gira em torno de a pesquisa ser uma prática consolidadora dos temas estudados em sala de aula, assim como uma prática que permite ao aluno construir caminhos para a aquisição do conhecimento. No primeiro caso, a pesquisa surge como uma possibilidade de se cumprir o currículo escolar, permitindo que o aluno tenha contato com elementos

que não puderam ser discutidos em sala de aula, aprofundando, dessa forma, seu conhecimento sobre um tema.

PROF3: Então, a pesquisa escolar seria uma forma de... é... seria não um fim, mas um caminho de produção de conhecimento. [...] Pra mim, pesquisa escolar é isso. É um caminho de construção de conhecimento, um intermeio de um projeto.

Percebemos aqui que o professor vê a atividade de pesquisa como um caminho de aprendizado que vai se construindo durante a vida escolar do estudante. Já as falas abaixo indicam que o professor pensa a pesquisa como uma possibilidade de ir além, de complementação, de acréscimos àquilo que foi trabalhado em sala, para que se possa sair da esfera da superficialidade e para que o aluno se aprofunde nos temas estudados.

PROF7: Bom, sempre que eu peço para um aluno fazer uma pesquisa, é porque eu vou... é porque eu quero que ele aprenda além do que eu tenho na sala de aula. Quero que ele tenha um *plus*.

PROF4: Em geral é um trabalho extraclasse, ou pode ser na classe, mas em geral ele é extraclasse. E está relacionado à consolidação de conteúdos, assim, no geral. Geralmente, você vê um conteúdo na sala, faz exercícios, o trabalho escolar visa, a pesquisa escolar visa a consolidar esse assunto. Então, o aluno então já tem uma introdução, já sabe mais ou menos o que é esse assunto. E pesquisar a temática daquele tema já proposto permite a consolidação, o assentamento do conteúdo, de uma outra maneira.

Quando a pesquisa escolar é definida como um levantamento de dados com fins práticos, os professores, de certo modo, se preocupam com o fato de que a atividade proposta seja mais que uma busca de fontes, e que essa prática possa ter, para o estudante, uma aplicabilidade. Essa aplicabilidade pode ser em sua vida escolar ou na sua vida em sociedade.

PROF15: É... a pesquisa, na verdade, é você tentar, vamos dizer assim... nem resgatar a palavra. É unir várias informações de um determinado assunto e, a partir dessa percepção, desses conceitos ou não conceitos que são errados ou não, você criar alguma coisa que pode ser nova ou não. Você pode pegar todas aquelas informações e criar uma coisa nova, ou fazer com que o aluno chegue a uma determinada conclusão utilizando aqueles meios.

4.2.2. Disciplinas que mais solicitam pesquisas

Conforme apresentamos no capítulo de metodologia, é possível perceber que não entrevistamos professores de todas as disciplinas. Desse modo, a tabela que se segue apresenta uma visão panorâmica dos entrevistados acerca das suas percepções relacionadas às disciplinas escolares que mais solicitam trabalhos de

pesquisa aos alunos. A partir do questionamento *em sua visão, que disciplinas pedem mais trabalhos de pesquisas?*, obtivemos:

Quadro 14: Disciplinas que mais solicitam pesquisas segundo os professores.

DISCIPLINAS QUE MAIS SOLICITAM PESQUISAS	
DISCIPLINAS	DECLARANTES
História	PROF2 / PROF5 PROF6 / PROF9 PROF8 / PROF9 PROF12 / PROF13 PROF14 / PROF15
Geografia	PROF2 / PROF5 / PROF6 / PROF7 PROF8 / PROF9 PROF12 / PROF13/ PROF14 / PROF15
Ciências	PROF4 / PROF5 / PROF6 / PROF9 PROF12 / PROF13 PROF14 / PROF15
Português	PROF2 / PROF3 / PROF4 / PROF5 / PROF6 / PROF7/ PROF9 / PROF14
Matemática	PROF3/ PROF6/ PROF13
Artes	PROF3 / PROF4/ PROF15
Outras	PROF6 / PROF10/ PROF11
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

É perceptível que as áreas de humanas e linguagens se destacam nas declarações dos entrevistados. Há professores que acreditam que todas as disciplinas solicitam pesquisas – estas declarações estão inseridas no item *Outras* – assim como também se insere a Educação Física. Sobre essas disciplinas, os dados construídos não nos permitem traçar nenhuma afirmação mais contundente.

PROF12: Acredito eu, né, pelo que a gente vê as crianças, às vezes, comentando... História, Geografia e Ciências. Mais ou menos nessa ordem.

PROF10: Olha... aqui, a coordenadora, ela organiza bem essa divisão. Por exemplo, ano passado, a feira foi de História, e a gente chamou cultural, esse ano foi de Ciências, tá? Então, assim, o foco da pesquisa, por ano, fica numa disciplina. Eu vejo aqui na escola, um trabalho de pesquisa feito em todas as disciplinas, todas. Eu acho muito legal porque cada disciplina pede um tipo de pesquisa diferente, né? Quer dizer, se você for pegar Português, é possível que a pesquisa vá mais para literatura, história em quadrinho. Então, eles levam as crianças..., eles são adolescentes [risos], levam as crianças para ver Mafalda, entendeu?

Percebemos também algumas declarações acerca das solicitações pela disciplina de Matemática. De modo geral, ainda que tenhamos ouvido declarações referentes a essa disciplina, vimos, na visão dos professores, que ainda se pede pouca pesquisa de Matemática. Talvez isso se deva ao fato de os professores encontrarem obstáculos em se solicitar pesquisas na área de exatas, como se estas disciplinas possuíssem um formato fechado, não cabendo ao aluno espaço para

entendimentos, questionamentos ou discussões que estejam além do que está no livro didático ou sendo ministrado.

PROF15: Eu acho que... a que menos... vou dizer as que eu acho que menos têm! Porque eu acho que é um número menor. Eu acho que Matemática menos, Geometria e Matemática eu acho que é difícil realmente fazer uma pesquisa nesse sentido. A não ser quando eles fazem pesquisa de matemáticos que trouxeram alguma coisa... Pitágoras... eu acho que só.

4.2.3. Pesquisa como instrumento avaliativo

As pesquisas escolares, segundo os professores, e conforme exemplifica o quadro, possuem um viés avaliativo. Ao serem questionados sobre a relação entre os trabalhos de pesquisa escolar e notas, percebemos que quase todas as declarações giram em torno de uma nota ser atribuída ao aluno no momento da apresentação ou entrega dos trabalhos.

As atividades de pesquisa podem fazer parte do corpo fixo de instrumentos avaliativos das escolas²¹ e podem, ainda, ser solicitadas a fim de reforçar ou recuperar as notas de alunos que não se saíram bem nos exames dos bimestres.

Quadro 15: Pesquisa como instrumento avaliativo.

PESQUISA COMO AVALIAÇÃO	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Sempre para nota	PROF2 / PROF3 / PROF4 / PROF5 / PROF6 / PROF7 / PROF8 PROF10 / PROF11 / PROF12 / PROF13
Algumas para a nota	PROF1 / PROF15
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PESQUISADOR: Esses trabalhos de pesquisa... eles geralmente são utilizados como uma forma de avaliação? Sempre são para nota, sempre vai ter uma nota?

PROF3: É, sim. Porque em Português a minha nota, ela é constituída pela prova, pelo teste, pelos trabalhos e pela participação. Então esses trabalhos valem a participação, o envolvimento... Eu incluo na nota também.

²¹ Cada escola estabelece de que maneira os professores podem avaliar os alunos, quantos e quais serão os instrumentos avaliativos e que peso cada instrumento terá.

Devemos evidenciar o fato de que, sob a ótica dos professores, se não se atribuir uma nota aos alunos, os mesmos não realizam as pesquisas solicitadas, conforme exemplifica a fala abaixo:

PROF5: Sempre é um tipo de avaliação senão não vem [a pesquisa].

Há, no entanto, quem discorde do fato de a pesquisa escolar estar tão vinculada à nota, sendo esta considerada moeda de troca para que um trabalho seja realizado:

PROF1: Por exemplo, a gente em artes organizou esse ano um evento que chama em trânsito nos museus. Foi o primeiro ano que a gente organizou isso, que é de um sábado, leva algumas turmas em museus distintos. [...]. A primeira pergunta foi: “ah, professora, se eu não for eu vou perder ponto”? Não, não faz essa pergunta. [...] E foi um aluno que eu já tive uma discussão ano passado super brabeira com ele, dum trabalho que eu passei, e ele fez a mesma pergunta. E aí eu lembro que depois eu dei um passa fora né? E ele falou: “mas eu não tô entendendo porque você ficou tão irritada”. Porque eu fico irritada? [...] “É porque você não tá entendendo, né? Eu pergunto isso pra todos os professores e ninguém nunca me questionou de eu tá perguntando isso”. Aí eu fiquei super sem graça e falei: olha, então você vai me desculpar, você tem razão. Eu é que tô errada, eu é que tô equivocada. Na verdade a escola é que está operando com a ideia de que, que a moeda de troca é a nota. Não é a experiência, não é o conhecimento, não isso.

4.2.4. Comandos de pesquisa

Entendemos que um comando de pesquisa pode estimular o aluno a ser autor ou apenas incitá-lo a repetir conceitos ou copiar o que está posto nas fontes de busca. Assim, partindo dessa suposição, perguntamos aos professores como estes solicitam pesquisas aos seus alunos, de modo que nos exemplificassem suas ações em sala de aula neste momento específico.

As respostas permitiram que traçássemos um panorama de como os professores de disciplinas específicas têm atuado em suas solicitações de pesquisa. O quadro abaixo exemplifica os tipos de comandos dados, permitindo-nos algumas análises sobre a relação entre a forma de se solicitar um trabalho, a sua execução e os construtos finais apresentados.

Quadro 16: Modelo de solicitação de pesquisas pelos professores.

MODELO DE PROPOSTA DE PESQUISA	
COMANDOS DE PESQUISA	DECLARANTES
Pedem que os estudantes sigam as ordens dadas em um roteiro sobre um tema.	PROF2 / PROF3 / PROF6 / PROF9 / PROF11 / PROF12 / PROF13 / PROF14 / PROF15
Pedem aos estudantes para pesquisar tema trabalhado em sala.	PROF5 / PROF9
Apenas pedem uma pesquisa sobre um tema (que não necessariamente tenha sido trabalhado em sala de aula).	PROF8
Pedem pesquisa sobre um tema e marcam data de entrega.	PROF10
Pedem a pesquisa em um determinado formato.	PROF7
Apresentam questionamento desafiador a ser respondido.	PROF1
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível notar que as declarações mais frequentes estão ligadas a comandos que se preocupam em dar ao estudante uma gama de caminhos de pesquisa e organização do trabalho que foge da mera apresentação de um tema.

PROF6: É, eu acho que antes de um trabalho eu costumo abordar um tema pra que você saiba o que pesquisar. E, às vezes, eu dou umas orientações sobre a apresentação: se eu quero no papel almaço, se eu quero na cartolina. Geralmente eu peço mais coisas com cartolina e... por exemplo, esse ano eu trabalhei com jogos e pedi pra eles apresentarem. E eles não chegaram a fazer uma grande pesquisa. Mas ano passado a gente conseguiu fazer melhor. Eles foram pesquisar a origem das palavras pra fazer um jogo. E aí, geralmente eu mostro onde pesquisar e como eu quero esse jogo, como é que eu quero esse trabalho e a apresentação. Mas, basicamente, explicar o tema pra você não... não passar uma pesquisa sobre alguma coisa que eu não te falei, pra que você aprenda aquilo pela própria pesquisa. E dando diretrizes sobre apresentação e onde você vai encontrar isso.

Declarações de que os alunos ainda não estão preparados para pesquisar aparecem em quase todas as entrevistas. Essas falas são seguidas de afirmações que traduzem a ideia de que é preciso um comando mais detalhado ao se solicitar uma pesquisa, bem como um acompanhamento mais contundente para que os alunos a desempenhem com maior sucesso.

PROF9: Então nós temos que pegar essa pesquisa, com esse aluno, e ensinar a ele que eu não quero uma cópia do que foi do Google ou [...] aquilo ali, copiar e colar. Ele tem que ter noção de que ele tem um roteiro e, a partir daí, eu tenho que dar esse roteiro pra essa criança. [...] Então eu tenho que ter o roteiro. E essa criança, ela tem que preencher esses roteiros. A introdução, definição, a importância, é... qual será a importância pra que esse aquífero daqui a vinte anos... poluindo esse aquífero o que vai acontecer? E ele tem que estar dentro dessa definição. Geralmente, as pesquisas escolares, elas não ultrapassam

duas folhas, três folhas porque são... é o básico, do básico, do básico pra aquela criança começar a saber, a procurar numa internet, né? Porque hoje em dia só se procura na internet, não se usa mais as bibliotecas, infelizmente – eu tenho saudades do meu tempo de biblioteca nacional – e... conseguir tirar daquele texto ou de vários textos da internet um texto seu, próprio, da sua autoria.

4.2.5. Relação internet e pesquisa

Foram percebidas, em todas as entrevistas realizadas, declarações sobre o uso da internet para a realização de pesquisa. Ao serem questionados sobre como veem a relação dos alunos com o uso da internet em pesquisa escolar, encontramos o que se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 17: Percepção dos professores acerca do uso da internet em pesquisas escolares.

INTERNET E PESQUISA	
USOS	DECLARANTES
Não sabem selecionar o material	PROF3 / PROF4 PROF9 / PROF11
Copiam e colam	PROF2 / PROF4 PROF8 / PROF10
Fazem bom uso	PROF5 / PROF6 PROF7
Não aferem veracidade da fonte	PROF4 / PROF15
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que estão bastante diluídas entre si as declarações relacionadas à internet e pesquisa. Se o uso da ferramenta é comum, também é comum a dificuldade de seleção de materiais e o ato de copiar e colar.

PROF4: Ah, a maioria deles sabe que a internet tem tudo, como fonte de informação, mas noventa e nove por cento dos alunos não sabe utilizar a internet como fonte de pesquisa. Eles normalmente pegam o título ou tema, jogam no Google, por exemplo. E eu também faço a mesma pesquisa que eles, jogando no Google aquele tema, o título do tema no Google. Se você olhar os cinco primeiros sites, todos os trabalhos estão ali. Os cinco primeiros sites, todos os trabalhos de uma turma ou algumas turmas se resumem aos cinco primeiros links, né? Primeiro, segundo, terceiro da, da busca, né? Então acaba que eles não sabem utilizar. Então, eles pegam, às vezes, daquele... ou imprime, ou copia, mas [inaudível] fonte de pesquisa, né?

Neste contexto, percebe-se que os alunos, embora hábeis ao uso das novas tecnologias, precisam de orientação mais acirrada para que façam, bom uso das fontes consultadas, podendo aferir se são verídicas, confiáveis, utilizando-as de forma crítico-reflexiva, podendo, então, construir algo seu, autoral.

4.2.6. Plágio de material de internet

Ainda no contexto que relaciona internet, pesquisa e plágio, surgiram declarações que evidenciam que o plágio da internet é comum ou que o mesmo deixa de ocorrer quando os alunos estão sob vigilância do professor.

O quadro a seguir evidencia o que aqui apresentamos:

Quadro 18: Frequência do plágio a partir da internet sob a ótica dos professores.

PLÁGIO DA INTERNET	
REALIZAÇÃO DE PLÁGIO	DECLARANTES
Plágio é comum	PROF3 / PROF4 PROF6 / PROF8 / PROF9 / PROF11 / PROF12 / PROF15
Sob vigilância não há plágio	PROF5 / PROF7 / PROF10 / PROF13 / PROF14
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PESQUISADOR: Com relação ao clássico copiar e colar... a senhora já presenciou algum caso em que o aluno só fez copiar algo, colando em seu trabalho?

PROF12: Com certeza, com certeza! Eu desconfiei logo que aquilo ali não é fruto de...né? Quer dizer, você vê que aquilo nem pesquisa foi. Ele viu que tinha alguma palavra, alguma frase que estava dentro do que o professor pediu... ele vai... imediatamente cola e depois... eu sei, mas isso aqui... aí você pede uma explicação ele não sabe dar.

A fala acima indica que o plágio ocorre e que o professor atento consegue detectá-lo. Percebe-se ainda que o aluno que plagia acaba por se silenciar ao não conseguir emitir posicionamentos seus sobre o tema pesquisado. Diante desse contexto, é possível dizer que ao plagiar não ocorre aquisição de conhecimento.

PROF14: Tenho. Muito, muito. Embora eles façam, quando a gente vai fazer a correção, a gente devolve pra eles. “Não é assim, você vai refazer com as suas palavras”. Aí eles voltam. A gente nunca marca só uma aula nisso aí. A gente sabe o que vem, às vezes, até na hora da produção, que a gente está acompanhando, quando eles...[vão plagiar] “Oh, não é copiar e colar! Isso não é pesquisa, isso é uma cópia”.

Percebemos na fala acima que o professor ao detectar o plágio pede que o aluno refaça a atividade com as palavras dele. No entanto, questionamos se esse professor dá a esse aluno as ferramentas necessárias para que o texto possa ser refeito. Podemos notar também que quando o trabalho é acompanhado de perto, o

professor detecta, praticamente no ato do plágio, a sua ocorrência e adverte o aluno para que o ato antiético não seja praticado.

Na fala abaixo, o professor atrela plágio à perda de nota, como modo de se impedir que o ato seja executado. Podemos também observar que o professor exige posicionamento crítico e autoral do aluno, resguardando o seu nível de escolaridade.

PROF13: Olha, melhorou bastante. Ano passado era direto. Hoje em dia a cobrança da autoria, a verificação da qualidade do texto, a adequação da linguagem em relação ao nível escolar dele, a faixa etária dele, certo?... isso nos cabe com relação a avaliação, fica claro. Sempre que eu passo um trabalho eu estabeleço as metas, o que ele deve fazer e no que ele tá sendo avaliado: a autoria do texto faz parte da avaliação. E então, se ele almeja a nota máxima, ele tem que ter esse cuidado com a autoria do texto.

Merece destaque o fato de não encontrarmos afirmações de que os alunos não plágiam. Embora não tenhamos dados suficientes para afirmar, é possível interpretar que a ocorrência do plágio é alta.

4.2.7.

Conduta do professor em relação ao plágio

Ao serem questionados sobre o tipo de condutas nos casos em que encontram plágio nos trabalhos de pesquisa dos alunos, as declarações giraram em torno de punir o aluno com nota e mandar refazer o trabalho. Embora no item anterior algumas falas já apontassem para o assunto da conduta diante do plágio, aqui o foco está centrado nas ações anti-plágio e não apenas na percepção de sua ocorrência.

Quadro 19: Postura do professor em casos de plágio.

AÇÕES	DECLARANTES
Pune com nota	PROF2 / PROF6 PROF13 / PROF15
Pede para refazer	PROF2 / PROF3 / PROF5 / PROF7 / PROF8 / PROF9 PROF13 / PROF15
Orienta	PROF5 / PROF13
Não detecta	PROF11
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PROF2: Assim, quando eu vejo que é cópia um do outro, um do grupo do outro, eu pego e divido por dois. Tipo, todo tira dez e aí divido por dois. E quando eu vejo que é cópia da internet, eu vou tiro ponto ou mando refazer, entendeu? Depende do caso, entendeu? Depende do caso.

O professor acima correlaciona plágio com formas de trapaça, como o caso de um aluno copiar o trabalho do outro. Isso denota a dificuldade de se compreender o que é o plágio. A conduta anti-plágio, neste caso, é punir com nota e mandar refazer. Mais uma vez não sabemos se o professor dá a esse aluno ferramentas para refazer. Não sabemos sequer se o plágio ocorreu pelo fato de o aluno, justamente, não saber, por si, fazer um texto seu.

PROF9: Eu...mandei voltar, mandei refazer o trabalho. Já tive vários, mando refazer, se não refazer eu dou zero. Inclusive com cópia, ainda por cima com aquele endereçozinho aqui em cima, nem teve o trabalho de copiar e colar no *word*. Imprimiu a folha inteira. Ainda fala: “ué porque não posso dar isso”? Eu falo: porque isso não é um trabalho. É uma cópia de alguém e essa pessoa que fez isso aqui é que vai ganhar a nota e não você, né?!

PROF14: Eu devolvo pro aluno e falo assim: “esse trabalho não é seu. Esse trabalho é do autor que você copiou e colou. Duas alternativas: ou eu não vou te avaliar nisso e você vai ficar sem nota, sem nada, ou então você vai refazer. Eu vou te dar uma oportunidade, você vai refazer o trabalho. Não é [ininteligível], você vai fazer, em cima do que você pesquisou. Você vai fazer.

As duas últimas falas rememoram as anteriores no sentido de que a conduta anti-plágio tem sido punir com nota ou pedir que o trabalho seja refeito. Ressaltamos que os professores, por sua vez, não especificam em suas falas em que moldes e a partir de que mecanismos a reescrita de trabalhos é solicitada.

Apenas duas declarações foram mais pontuais no que diz respeito a orientar o aluno sobre como utilizar a informação, como evitar o plágio. Os exemplos abaixo exemplificam esse tipo de declaração de cunho educativo.

PROF5: Eu converso com eles, eu falo: oh não é bem isso, eu quero um resumo, eu quero que você procure em outros lugares, eu quero que você forme a sua ideia. Eu não quero uma coisa pronta, se eu quisesse uma coisa pronta eu pegava. E eles não são resistentes a essa observação não. Eles refazem.

PROF13: E aí eles vão extrair... vamos ler, vamos imprimir, vão botar lá a fonte, a data e vão fazer uma análise de 10 a 15 linhas, certo? Quer dizer, expliquei para eles a diferença de resumo para análise, recebi muitos resumos, certo, nesse primeiro momento eu nem descontei isso, mas no segundo agora, certo, no segundo trimestre, aí eu falo: agora vai fazer muito, você já viveu a experiência, eu já te passei a orientação, cada trabalho teve uma observação minha em relação ao porquê que a nota foi máxima ou porque que não foi, entendeu? Para que ele perceba aonde ele falhou e agora eu quero o que é uma opinião.

Observamos também a postura de um dos professores ao declarar não detectar plágio:

PROF11: Mas, é...eu...eu percebo que essa preocupação que às vezes as pessoas comentam do aluno: “ah foi lá e copiou e colou e tal”... eu fico assim, invejada, sabe? Eu falo assim: gente, esse professor realmente tem um tempo que eu não disponho pra ficar checando se ele copiou e colou, risos... Honestamente, não faço, nem tenho esse tempo não.

Entendemos que não aferir o plágio impede que sejam detectados problemas relacionados à não construção autoral e que a inobservância do plágio, caso haja, permite que o aluno entenda seu comportamento como correto, ético, ou como algo que não cause danos ao seu processo de aprendizado.

4.2.8. Dúvidas dos alunos sob a perspectiva do professor

Assim como fizemos com os profissionais setorializados, tentamos, com os professores de disciplinas específicas, traçar um perfil das principais dúvidas dos estudantes quando desenvolvem pesquisas escolares. A partir das falas coletadas nas entrevistas realizadas nesta empiria, foi possível construir o quadro abaixo, o qual lista os principais questionamentos, ou dificuldades dos alunos, referentes ao fazer investigativo na escola.

Quadro 20: Dificuldades dos alunos sob o olhar do professor

DIFICULDADES	DECLARANTES
Execução do trabalho: o que fazer	PROF5 / PROF7 / PROF8 PROF9 / PROF10 / PROF11 / PROF13 PROF14 / PROF15
Lidar com textos/leitura e escrita	PROF1 / PROF2 / PROF6 PROF13 PROF14 / PROF15
Encontrar e lidar com fontes	PROF2 / PROF3 / PROF5 PROF6/ PROF15
Valor do trabalho/Notas	PROF1 / PROF2 / PROF4 PROF5 / PROF10
Entender comandos do professor	PROF1 / PROF2 / PROF4 PROF12
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que as dúvidas principais dos alunos estão tangenciando o *modus operandi* da pesquisa. Isso significa que os estudantes têm dificuldade de entender o que precisa ser feito e de que modo o trabalho deve ser construído. A dúvida está relacionada tanto com o conteúdo quanto com a forma do trabalho.

PROF9: Falando sério. Qualquer coisa! Eles perguntam: “precisa fazer em quantas linhas?” Aí começam, “pode ser escrita à mão, posso fazer já digitado”, digitado significa que já tô colando da internet. Antigamente eles faziam digitado, aí agora eu tô fazendo ao contrário, agora vai ter que escrever à mão. Porque eu vou obrigar...esse momento que eu mando escrever à mão, pelo menos de alguma forma, ele tá copiando, mas tá recopiando aquilo numa folha de papel, ele tá fixando alguma coisa né?

A fala seguinte exemplifica a dificuldade que os alunos possuem desde o entendimento do que deve fazer, chegando à relação com o texto. O exemplo mostra como expressar-se é uma dificuldade dos alunos, o que nos suscita implicações da necessidade de se trabalhar a palavra, o texto escrito. O aluno, com base na fala a seguir, parece só conseguir se expressar a partir dos comandos dados pelo professor. Esses comandos, em linhas gerais, são artifícios da construção do pensamento crítico, tão necessários em um processo de construção autoral.

PROF1: E a ideia era que eles montassem um mural, aqueles murais são da outra sala que você viu... sobre a própria arte. E aí a dificuldade deles em dizer por palavras próprias ou de sintetizar o conhecimento, de interpretar as imagens a partir daquilo que eles tinham lido foi impressionante. Não conseguiram, não conseguiram. Aí, a ponto de pegar e por a frase tal e qual. Eu falei: mas porque você tá pondo essa frase idêntica? O que essa frase tá te dizendo? O que essa frase relaciona com essa imagem que você tá vendo aí? “Ah, eu não sei, porque tava escrito.” Não, tudo bem, mas, [...] não me diz nada, o que você pode pensar a partir daí. Então é muito difícil, Wagner. Eles não elaboram um conhecimento sobre aquilo que eles buscam, sobre aquilo que eles pesquisam. Então, assim, é... se pesquisa é a construção de um conhecimento sobre algo, né?, assim... buscar recursos, fontes e tudo mais pra elaborar um conhecimento sobre algo, eu acho que a gente ainda tá engatinhando. Sinto isso, sinto que talvez a internet tenha é... esse uso indiscriminado do Google. Põe uma palavra e a frase aparece. Talvez ainda tenha piorado ainda mais, assim, achismo puro, pode ser que daqui a um ano eu te encontre na rua e eu fale, olha, não acho mais isso, mudei, totalmente. Mas acho que essa coisa de ter tudo muito pronto, também os, os isentam de formar uma... de reformular aquilo que tá pronto. E esse... nessa aula eu fiquei muito chocada, assim, da gente... acho que só na terceira aula que eles conseguiram realmente embarcar no processo e entender o que era pra ser feito. É aquilo que eu falo né?, da dificuldade deles.

Ressaltamos ainda que, ainda que não no tempo em que o professor gostaria que a tarefa fosse executada, os alunos conseguiram desenvolvê-la. Isso denota que pesquisar e posicionar-se não é uma atividade automática. Pesquisar e expressar-se de modo autoral, crítico, demanda ensinamento, tempo, condução refletida do trabalho e entendimento de que o aluno, não necessariamente, estará pronto para construir o que o professor almeja.

A nota é outra questão dos alunos. Há mais preocupação com notas que com o aprendizado. É o que podemos notar na fala seguinte.

PROF5: E aí, quando eles se sentem desafiados, vai valer ponto? Eu falei: não! Vai valer o aprendizado. Se eles se sentirem desafiados com a questão eles vão pesquisar e querem achar a respostas.

No caso da fala acima, percebemos que o professor tentou de algum modo, mostrar ao aluno que o que importa é aprender e que uma nota é apenas um reflexo dessa aprendizagem.

PROF1: É, vamos lá. Em Artes, surge muito, assim... de... incompreensão da proposta e aí eu entendo que é falha do professor. Assim, no sentido de, bom, deixa eu ver se todo mundo entendeu. Deixa eu ver se tá claro. Senão, ou por pura desatenção deles, também né?, dos dois lados. E, às vezes, também, numa forma geral, é mais o, o, qual é o procedimento que eu tenho que fazer. O que tá sendo, me sendo, me sendo solicitado. E eventualmente a gente conversa sobre os trabalhos, né? O que foi que vocês fizeram aí.

A declaração acima mostra a relação dos alunos com os comandos de pesquisa. Há dificuldades de entendimento acerca do que se deve fazer e de que modo. O professor aponta que a incompreensão da proposta está relacionada à falha na ação do próprio professor ao solicitar a pesquisa, o que exigiria mais clareza na exposição da solicitação.

4.2.9.

Posicionamento autoral dos alunos em pesquisas

As declarações apresentadas no quadro que se segue, influenciam diretamente no resultado desta pesquisa.

Quadro 21: Percepção dos professores sobre a construção autoral dos alunos em trabalhos de pesquisa escolar.

AUTORIA EM PESQUISA ESCOLAR	
PERCEPÇÕES	DECLARANTES
Posicionam-se criticamente	PROF3 / PROF9 PROF11 / PROF13 PROF14
Alguns se posicionam criticamente	PROF2 / PROF8 PROF11 / PROF15
Não se posicionam criticamente	PROF5 / PROF7 PROF12
Posicionam quando instigado	PROF6 / PROF11
Posicionam quando tema interessa	PROF3
Posicionam quando percebem importância no que fazem	PROF7
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Encontramos apenas três declarações em que não ocorre o posicionamento do aluno em pesquisa. As demais declarações, todas, apontam para o fato de que, de algum modo, o aluno tem apresentado suas colocações autorais em pesquisas escolares.

PESQUISADOR: É possível que um aluno exerça autoria em um trabalho de pesquisa escolar?

PROF11: Com certeza, com certeza, né? É... eu fiz uma pesquisa, não sei se a [nome] comentou com você, sobre Alienação Parental, um trabalho sobre Alienação Parental com os alunos, né?! E foi uma coisa meio assim, é...eu acho que, às vezes, a gente tem situações em sala de aula que desencadeiam uma pesquisa, né? Então a gente tava no meio de uma degustação comentando sobre é...comida saudável e tal, fizemos uma aula de degustação e, de repente, começa a história de família: “ah meu pai, minha mãe, ah eu moro com meu pai, ah eu moro com a minha mãe, eu não sei o que, eu não sei o que...”. E aí a gente começou esse assunto de guarda compartilhada: “ah, mas tem alguma guarda compartilhada? O que é isso? Ah teve a lei agora né?” Foi sancionada a lei e tudo e aí, de repente, eles começaram.... Eu falei assim: olha eu fiz uma canção sobre guarda compartilhada. E trouxe a canção pra eles.

A fala anterior apresenta um modelo de atividade que fomentou posicionamentos autorais. O professor, a partir de uma prática cotidiana, começou a ouvir os comentários e dúvidas dos alunos que surgiram de modo inesperado e foram considerados autorais pela professora. Ao narrarem suas histórias de vida, correlacionando-as com o tema da alienação parental, os alunos se fizeram autores.

PROF13: Na maior parte das vezes sim. É aquilo que eu te falei: a cada ano eu percebo assim, um avanço discreto e pequeno, mas se eu comparar com 10 anos atrás, hoje eles são muito mais autores do que..., dentro dessa linha aí, do resumo, certo? [...] Quer dizer, expliquei para eles a diferença de resumo para análise, recebi muitos resumos, certo? Nesse primeiro momento, eu nem descontei isso, mas no segundo, agora, certo, no segundo trimestre, aí eu falo, agora vai fazer muito, você já viveu a experiência, eu já te passei a orientação, cada trabalho teve uma observação minha em relação ao porquê que a nota foi máxima ou porque que não foi, entendeu? Para que ele perceba aonde ele falhou e agora eu quero, o que é uma opinião? É quando você coloca, o que é uma análise? É quando você passa uma opinião sobre o assunto, o que você entendeu, de que forma você se posiciona diante daquela reportagem, como você mesmo escolheu a reportagem, foi de seu interesse buscar aquilo ali, então é óbvio que você tem uma opinião formada, você pode ter dificuldade de traduzir ela em texto, mas que você tem, tem! Então, fique à vontade, coloque aquilo que você... ah, mas se eu tiver errado? É a sua opinião, o importante é que eu perceba de que maneira isso tocou você, certo?

A declaração acima mostra que o processo autoral é gradativo e está fundamentado em etapas de orientação, explicação sobre o que se deseja e dos modos que se deseja que o aluno se expresse. Resguardados os níveis de escolaridade, e nossa impossibilidade de generalizar, percebemos que há tentativas de fazer com que os alunos se tornem autores e essas tentativas têm sido

eficazes no sentido de explorar profundamente o conhecimento dos estudantes, de modo que os mesmos necessitem se expor, questionar, opinar.

4.2.10. Formação/conceito de autor

Ao serem questionados sobre o que é ser autor e quando um aluno se torna autor, obtivemos como respostas declarações que levam em conta o posicionamento crítico do aluno, bem como o processo criativo.

Quadro 22: percepções dos professores acerca do momento em que um estudante se torna autor.

FORMAÇÃO AUTORAL	
PERCEPÇÕES	DECLARANTES
Quando se posicionam criticamente	PROF2 / PROF3 / PROF5 / PROF8 / PROF10 / PROF11 / PROF12 / PROF13
Cria	PROF4 / PROF5 / PROF6 / PROF11 / PROF14 / PROF15
Posicionam-se quando o tema interessa	PROF3 / PROF9
Não se posicionam criticamente	PROF4
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PROF4: É, eu entendo que ele é autor quando ele é, desde a pré-escola, quando ele faz um desenho, não é? E vai pra uma [inaudível] Ele assina o nome dele pra identificar, claro, o trabalho como sendo dele. Desde ali, ele já é autor. Ou ele é autor dentro de casa quando ele cria musiquinha. Mas dentro da escola né, considerando a pergunta dentro da escola.... Eu acho que, desde sempre que lhe é dada a oportunidade. Se o professor diz que o trabalho é pra trazer de casa, o aluno vai, vai fazer o mais fácil. Pegar na internet, imprimir o texto e trazer. Mas se ele tem que produzir esse texto, ele tem que ter dado oportunidades ou limites pra isso. Então eu acho que, de repente, é... respondendo a... como..., acho que a partir do momento que o aluno tem a oportunidade... é dada a oportunidade da proposta de trabalho e como ele faz isso. Eu acho que não tem um momento exato, desde que, desde a formação do indivíduo. Eu acho que tá ligado a isso, talvez.

A fala acima apresenta a visão do professor acerca da construção do aluno autor. O professor entende que o aluno é autor quando age, quando assina o nome em algo que construiu ou quando cria. Na escola, ele seria autor no momento em que lhe fossem dadas possibilidades de expressão.

PROF13: Quando, com as dificuldades inerentes da idade, quando, com o conhecimento típico do adolescente, ele leu, ele interpretou e ele vai passar para o papel ou verbalizar aquilo que ficou desse conhecimento que ele buscou. Esse para mim é o grande mérito,

quando eu me sinto bastante realizado. Quando eu vejo, por exemplo, um aluno que não é brilhante em avaliações formais, mas que usa o conhecimento que está sendo trabalhado, ora através do *Data Show*, ora através da leitura de um texto, e expõe, estando correto ou não, mas de forma corajosa, de forma pessoal mesmo, aquilo que ele ta pensando sobre, isso para mim é um ganho, é uma vitória. Por isso que aqui quando a gente trata de avaliação, a gente busca todos esses aspectos, toda a produtividade, todo interesse, o da busca, certo, não só avaliação formal em si.

A declaração acima valoriza a ação do aluno, evidenciando que, mesmo que ele não seja considerado brilhante, acaba por mostrar um pouco de si e do que entende do mundo ao realizar os trabalhos escolares. O professor, neste caso, associa o agir do aluno com coragem, superação e exposição do que pensa sobre um determinado tema.

PROF3: Eu acho que a formação deles é de construção crítica. Eu acho que as coisas são ditas pra eles, até os problemas que eles vivem no dia a dia. No começo do ano a gente teve uma questão dos terceirizados, das pessoas que limpam a escola não estarem recebendo, e as aulas atrasaram... e discutimos bastante com eles sobre essa questão do limpar a escola. Por que limpar a escola? Eles vivenciam as coisas e eles não são tratados como crianças que não compreendem. Vamos esconder deles os problemas? Não! Eles são tratados como alunos que tem que participar das discussões na escola.

Criticidade é a marca da declaração acima. A professora percebe que o aluno se faz autor ao dialogar com o mundo em que vive, ao confrontar o que aprende na escola com o que vive cotidianamente de modo reflexivo, que permita a tomada de decisões e exposições organizadas de pontos de vista. Trata-se, segundo a professora, de alunos que participam de discussões na escola.

4.2.11.

Motivações para autoria dos alunos em pesquisas

Ao serem questionados sobre a possibilidade de autoria em trabalhos de pesquisa escolar realizado pelos alunos, os professores participantes declararam, com maior ênfase, situações em que o trabalho solicitado estimula o aluno. Este trabalho, por sua vez, deve ser acompanhado pelo professor a pretexto de que haja orientação, retirada de dúvidas e auxílio na construção dos produtos finais.

Este estímulo e acompanhamento, por sua vez, permitiria que a autoria fosse construída, evitando-se o plágio e fomentando a construção da voz autoral dos alunos.

Quadro 23: Situações em que o aluno consegue ser autor em trabalhos de pesquisa escolar.

MOTIVAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO AUTORAL EM PESQUISA	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Quando é estimulado/acompanhado	PROF1 / PROF3 / PROF5 / PROF6 / PROF9 / PROF10 / PROF12 / PROF14
Quando expressa o que pensa	PROF1 / PROF3 / PROF7 / PROF8
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

A declaração abaixo aponta os caminhos que motivam o aluno a se tornar autor em um trabalho escolar de pesquisa. Notamos que os professores pretendem que os alunos mostrem a si mesmos nos trabalhos, a partir das perspectivas das quais enxergam o mundo. Ser autor, na concepção abaixo, não tem relação com reprodução de saberes, e, sim, com a exposição do que se entende sobre algo, sobre o olhar do aluno sobre um tema, sobre suas escolhas, gostos, lentes de observação.

PROF1: Eu acho que é um, é um pouco disso que eu tô te dizendo. Por exemplo, quando ele monta um mural, se ele realmente vai montar com a perspectiva dele, do que ele entendeu daquilo, ele tá pondo a autoria dele ali, né. Agora, se ele tá só reproduzindo, ele não tá pondo tanto, mas ele selecionou algum... com, com, conteúdo ali pra reproduzir né. E ficou evidente assim! Eram quatro grupos. O mural era tipo esse aqui que tá coberto pelos armários, mas que tinham quatro partes. Cada grupo ficou é... Com um artista. Todos os grupos tinham os mesmos artistas. E, e aí, claro, cada grupo então tinha um conhecimento para além daquele conteúdo histórico ou de algo que eles tinham ouvido. De algo que eles já tinham vivenciado. E acho que aí tem uma questão, quer dizer, uma autoria a partir da vivência deles, né? Do que eles conseguem, a partir da bagagem, relacionar ali, estabelecer, lembrar de..., e os... as quatro partes do mural ficaram completamente diferentes. Eu vejo autoria nesse sentido né. Nesses três, nessa, nesses quatro murais que foram feitos completamente diferentes sobre o mesmo conteúdo, os mesmos artistas e com os mesmos procedimentos.

Uma declaração, no entanto, foge ao padrão das demais uma vez que aponta para o fato de que o aluno se faz autor em pesquisa à medida que amadurece. Entendemos, a partir da fala do entrevistado, que com a prática e através dos anos, o aluno adquire maturidade e passa a manejar melhor seu potencial autorial.

PESQUISADOR: A senhora acha que é possível que um aluno exerça autoria num trabalho de pesquisa escolar? Há possibilidades de ele ser autor fazendo uma pesquisa escolar?

PROF14: Na minha série ainda não, mas nas séries seguintes, assim, nono ano, Ensino Médio, eu acho que já tem.

4.2.12. Formação e preparo para o ensino de pesquisa

Embora pareça lugar comum, uma vez que, no Brasil, os cursos de formação de professores dedicam mais espaço à teoria que à prática (Gatti, 2010), as declarações deste item da empiria dialogam com nossa dissertação de mestrado (Dias e Eisenberg, 2013), quando dizemos que licenciandos não sabem e não aprendem a fazer pesquisas na universidade, a não ser que estejam inseridos em grupos de pesquisas.

PESQUISADOR: Você acha que a sua, o seu curso de licenciatura te deu um embasamento para você ensinar pesquisa na escola?

PROF1: Um curso que não tem monografia? Que assim, tudo bem, eu tô falando dessa coisa do ensinar pesquisa. Uma pesquisa não formalizada. A mesma coisa que eu tava falando pros licenciandos né? Que eu acho que tem duas coisas quando a gente ensina artes. Um é a pesquisa artística, como é que você desenvolve um trabalho artístico, que, às vezes, a gente coloca fora.

PROF7: De jeito nenhum, de jeito nenhum. E isso é uma coisa que eu estou sempre aprendendo ainda, né? Quando meus colegas, gosto muito de Língua Portuguesa, então, quando meus colegas dizem de uma experiência bem sucedida, como trabalhou determinada coisa, falei “Ih, vou fazer isso, esse trabalho é uma coisa boa”.

Quadro 24: Percepção dos professores sobre sua formação para ensinar a pesquisar.

FORMAÇÃO E PREPARO PARA O ENSINO DE PESQUISA	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Universidade não prepara	PROF1 / PROF2 / PROF4 / PROF6 PROF7 / PROF8 PROF9 / PROF11
Universidade prepara	PROF10 / PROF12 / PROF13 / PROF14 /PROF15
Aprendeu pela experiência de pesquisa	PROF3
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Operamos com um número de entrevistados que não nos permite traçar generalizações. Porém, apenas 5 dos 14 entrevistados se sentiram preparados por seus cursos de licenciatura para ensinar a pesquisar.

No entanto, quando explicam como se deu essa preparação, percebemos que a mesma ocorreu dentro das escolas durante os estágios. Ou seja, os então licenciandos aprenderam vendo outros professores ensinando a pesquisar, mas não se tratou de um esforço da universidade para tal.

PROF10: Sim, fui preparada, eu fiz práticas de ensino aqui, apesar de eu ter me formado pela UFRJ, como eu era aluna máster, eu escolhi, eu pedi para meu orientador que eu não queria dar aula no CAP, porque o CAP não era um exemplo de colégio público, e eu queria experimentar o que era, realmente, você trabalhar em uma escola pública. Pedi para fazer minha prática de ensino nessa escola e depois, quando eu passei, eu pedi para vir para cá, entendeu? Mas, assim, eu me lembro sim, eu me lembro muito bem, porque eu tive realmente que lidar... não faz de conta, mas no real, realidade da prática de aula, entendeu?

4.2.13.

Propostas de pesquisas que fomentam a construção autoral

Ao serem questionados sobre o tipo de pesquisa que poderia ser solicitado para que houvesse construção autoral dos alunos, obtivemos como respostas o que o quadro abaixo exemplifica:

Quadro 25: Sugestões de modelos de pesquisas que permitam o fazer autoral.

MODELOS DE PESQUISAS QUE FOMENTAM AUTORIA	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Trabalhos estimulantes	PROF5 / PROF6 / PROF7 / PROF10 / PROF11 / PROF14
Trabalhos acompanhados pelo professor	PROF2 / PROF3 / PROF4 / PROF11 / PROF12
Trabalhos que provoquem reflexão	PROF8 / PROF11 / PROF13
Outras	PROF15
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PROF4: O que eu tento fazer sempre é definir junto com eles o trabalho, o método, como eles vão ser avaliados. E, nessas etapas de avaliação que eu comentei anteriormente, pra deixar claro pra eles o que eles precisam dedicar. Quais são, qual é o passo a passo. Ou ele tem que produzir uma coisa em sala, em sala, pra poder acompanhar esse processo até pra ajudar eles ou não. E verificar, né?, que foi ele que fez aquilo e tal. [...] Então, às vezes os alunos, “eu posso”, sei lá, “eu posso fazer um cartaz”? Não era uma proposta minha antes, mas o aluno faz. [...] Então, normalmente eu só peço uma semana antes, com planejamento... me apresentar um planejamento. E pra evitar que deixe tudo pra cima da hora e de que recursos ele vai utilizar. Então eu tento ser um pouco mais versátil, sei lá, possível até pra eles verem outras formas de pesquisa. É o que eu tento.

A fala abaixo aponta para um elemento relevante. O professor fala sobre o pós-pesquisa, o que, em linhas gerais se relaciona com aquilo que será feito juntamente com os alunos a partir do que eles construíram na pesquisa. Esse comportamento implica discussão, análise do que se apresentou como resultado final, reflexão e posicionamento crítico, uma vez que coloca o aluno numa posição de agente diante da construção de seus saberes.

PROF11: Ah... eu tenho que pensar um pouco mais pra falar sobre isso, mas assim, é... eu acho que... a gente sempre tem que partir, sempre tem não, mas é bom que a gente parta de algo que realmente interesse pra eles. Né?! É...e... e quando a gente tem a possibilidade de ouvir esses alunos sobre o que eles podem trazer pra aquela pesquisa, ao invés da gente dizer pra eles trazerem ou isso ou aquilo, sabe? É...eu imagino que fique também mais...que eles se envolvam mais com isso sabe? É... e.. e eu acho que o mais importante é o pós pesquisa, é o que que a gente vai fazer com o número de informação que ele pegou, como é que a gente deixa essas informações é...ganhar asas, sabe? Porque como é que a gente valoriza o trabalho que eles fizeram pra que ele se sintam realmente importantes, né?! Por terem realizado aquela pesquisa, enfim, valorizar mesmo sabe? Eu acho que essa escola, ela tem essa preocupação, a [nome da coordenadora] sempre abre espaços pra isso, sabe? É...e... e a gente tem vários momentos dentro da escola pra que eles compartilhem o que acontece aqui né?

De acordo com o que foi exposto no quadro anteriormente apresentado, notamos que as declarações mais enfáticas se dividem entre solicitar um trabalho que possa ser acompanhado pelo professor e que este possa estimular o aluno a posicionar-se de modo autoral. As 3 declarações que apontam para um modelo de pesquisa que promova reflexão, de algum modo se correlaciona com as demais afirmações de estímulo e acompanhamento, uma vez que, participando deste processo de construção do aluno-autor, acredita-se que o professor proporcionará momentos de reflexão.

PROF13: Eu sou uma pessoa assim, eu sempre me posicionei na vida e nessa profissão como um eterno aprendiz, não tenho conceitos fechados, eu não tenho... em termos de avaliação, em termos de pesquisa, o cara já fez de tudo! [...] Quais são as suas expectativas ao visitar... [um lugar específico] eu deixava eles falarem. Eles viram o desperdício no seu nível maior, sabe? Eles viram imundície, eles viram erros assim... colossais no local que deveria ser o exemplo de... e não viram uma bolinha de papel fora do lugar... Vocês perceberam que o que vocês fizeram foi uma pesquisa de campo? Vocês foram com elementos na sua cabeça que vocês imaginavam encontrar, encontraram uma outra realidade, que seguiram um roteiro, depois vocês responderam questões relacionadas a isso, ou seja, vocês organizaram seu pensamento, certo? E depois a gente partiu pra discutir e criamos então um trabalho de feira, que era o desperdício. A gente estava propondo um combate geral do desperdício. Logo vocês cumpriram várias etapas tendo uma linha de pesquisa e não necessariamente usaram livros, ou internet.

O confronto de ideias e de visões, como podemos perceber na declaração acima, faz com que o aluno dialogue sobre as coisas do mundo, coloque-se, posicione-se e seja agente de transformações. O choque de realidades para um aluno é um mecanismo que fomenta a reflexão e sugere posicionamentos.

4.2.14. Produtos finais de pesquisa

Ao serem questionados sobre o que os alunos apresentam como produtos finais de pesquisa, encontramos uma gama diversa de possibilidades que foram divididas entre os itens constantes do quadro que se segue:

Quadro 26: produtos finais apresentados pelos alunos em suas pesquisas escolares.

PRODUTOS FINAIS DE PESQUISAS	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Desenho/figura/formas artísticas	PROF1 / PROF2 PROF6 / PROF8 PROF10 / PROF11 / PROF13 / PROF14
Texto	PROF2 / PROF3 / PROF4 / PROF5 / PROF6 / PROF9 PROF15
Oral	PROF2 / PROF3 PROF4 / PROF12 PROF15
Slide ou produto eletrônico	PROF5 / PROF7 PROF9 / PROF14
Maquete	PROF8
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que textos e produções com formatos artísticos se destacam, seguidos pelas apresentações orais. Os produtos eletrônicos ou digitais estariam alocados numa escala intermediária.

PESQUISADOR: E eles entregam o que como produto final desses trabalhos?

PROF9: Trabalho pronto escrito, antigamente era digitado, mas agora to pedindo tudo escrito [a mão]. Tô “mau”, né?! Um texto. Só um 7º ano esse ano que eu fiz diferente. Estavam dando problema nas partes sociais e ambientais. Eu pedi pra fazerem um vídeo. E eles fizeram. Ficaram muito legais. Pedi que fizessem uma jornalzinho, como uma notícia de jornal. Aí ficou bem legal. Alguns fizeram apresentação no PPT, assim bem... bem be-á-bá mesmo, fez um texto no PPT e apresentou na sala. E eu tive dois grupos que compraram a ideia, fazer o vídeo, e eles próprios eram os personagens [...] E ele falava: “que tá tendo uma enchente não sei aonde...” que não deixa de ser um trabalho e fica bem mais criativo né?!

Observamos que há uma diversidade de construtos finais, com as mais diferentes formas, usando os mais diversos materiais e tecnologias. Essa diversidade aguça a criatividade do aluno que se mostra autor em suas escolhas, na sua forma de apresentar o mundo, até mesmo na escolha dos materiais que seleciona para suas pesquisas.

PROF1: As experiências que eu tive, raras exceções, nesse, nesse projeto com a casa [inaudível], eles tinham uma tarefa de tirar fotos. Eles, cada um ganhou uma máquina descartável de filme. E aí, isso foi legal... assim, eu senti que ali eles se envolveram. Porque era um objeto novo.

Solicitar que um aluno imagine algo e compare com um fato histórico é um modelo de condução do aluno ao pensamento crítico. Nestes termos, uma cena, um filme, ou um pequeno texto literário, podem denotar autoria do aluno no contexto da pesquisa escolar. A fala abaixo retrata de forma objetiva o que aqui apresentamos.

PROF10: Basicamente, painéis, com imagens, às vezes, interpretação, que eles fazem pequenos texto, né? Tipo assim: “imaginem vocês como é que foi o suicídio de Getúlio. Leiam essa parte, eu quero uma cena de três minutos sobre o suicídio de Getúlio.” Aí, eles vão, pesquisam, veem como foi, veem as imagens, vamos no museu, porque normalmente vou e se eu não fui é porque estava fechado. E aí eles fazem umas ceninhas, eles fazem uma encenação, pode ser um trecho de um filme. Eu dou todas as possibilidades e eles escolhem né. Normalmente eles escolhem as imagens porque é o mais fácil, né? Mas, não é a única não. Maquete também.

Chamamos a atenção para o fato de que, embora possa ocorrer em todos os tipos de trabalho, é naqueles em que o construto final é um texto que problemas relacionados ao plágio ocorrem com maior ênfase. Assim, se compararmos o número de produtos finais textuais, com os outros tipos listados acima na tabela, percebemos que há mais trabalhos diversificados e de formatos inovadores e que o texto do gênero científico, cada vez mais, deixa de ser um construto final de uma pesquisa escolar.

4.2.15. Sentidos da pesquisa escolar para o professor

Tendo como referência as definições de pesquisa dos professores de disciplinas específicas, lançamos aos mesmos o questionamento: *o que a pesquisa escolar representa para o professor?*, percebemos que a maior incidência de declarações se relaciona ao fato de a pesquisa escolar ser um agente que desperta os jovens para o mundo do saber.

Nesse contexto, os professores acreditam que pesquisar é um caminho que aguça a curiosidade dos estudantes, auxiliando-os a questionar o mundo, buscar respostas e, de fato, aprender.

Quadro 27: Sentido da pesquisa escolar para o trabalho do professor.

DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Oportunidade de despertar o aluno para o saber	PROF1 / PROF6 / PROF7 / PROF9 / PROF10 / PROF12 / PROF14 / PROF15
Possibilidade de construção do saber	PROF8 / PROF11 / PROF13
Possibilidade de experienciar de modo empírico coisas do mundo.	PROF1 / PROF2 / PROF4
Prática desafiadora	PROF3 / PROF5
Total de entrevistados	15

Fonte: Elaborado pelo autor

PROF10: Eu acho que a pesquisa representa o futuro, a pesquisa é tudo. Você não está fazendo uma pesquisa agora, por exemplo? Qual é seu objetivo, não é fazer com que as coisas andem para frente e melhorem? Porque a gente vai ficar para trás, eles são o futuro. Então, eu não tenho a intenção de achar que o que eu to passando para eles é a última verdade. O que eu quero é que eles aprendam a criticar, aprendam a se interessar, desenvolvam o interesse pelas coisas né? Então eu acho que é isso, a pesquisa ela busca esse rumo, o rumo do novo né? Da coisa que se transforma, às vezes eles me trazem coisas que eu não sabia, eu tenho a humildade de me informar e depois dizer “não, tá errado.” ou “não, tá certo”, e aí eu aprendo, e eles me ensinam né? Então é uma rua de mão dupla né? Eu acho que eu não tenho nenhum problema com isso.

Ainda que a fala acima seja construída no modelo de educar para o futuro, futuro este que pode não ocorrer, o professor apresenta sua preocupação com o posicionamento crítico dos seus alunos. O desejo de que o aluno se interesse, aprenda e se reconstrua enquanto ser que busca pelo saber é a base do que representa a pesquisa para este professor. Na concepção acima, pesquisa representa informação, transformação e posicionamento.

PROF15: Eu acho que pro professor é você perceber que realmente houve interesse naquilo que você está trabalhando, e que você teve um avanço e um mergulho maior sobre as informações que você, na verdade, trabalhou em sala de aula. Que eu acho que também cabe pro aluno, eu acho que o aluno tem que se envolver mais. E a pesquisa, muitas vezes, traz, vamos dizer assim, não instrumentos, mas traz elementos que a gente não pode ter dentro de sala de aula. E esses elementos, mesmo que seja na internet, que seja no filme que você vê, que seja alguma coisa que você direcione..., por exemplo, porque, às vezes, eu estou dando uma matéria e falo “ah assisti tal filme..”, porque na verdade cabe naquele conteúdo. Então eu acho que isso também estimula um pouco mais o encantamento, que aí eu vou falar uma coisa pra você que eu falo, eu queria saber o dia que o encantamento acaba, porque o sexto ano tem um encantamento que ele vai sendo diluído nas outras séries, e o encanto acaba, e aí o aprendizado também vai pro ralo. No sexto ano eles brigam, quando eles contam as coisas eles falam, uma coisa assim, não sei te dizer, um encanto mesmo de descoberta. E aí quando vai pro sétimo, oitavo, nono, essa descoberta se dilui muito e muito fortemente, principalmente no sétimo. Então esse encantamento eu acho que, talvez, por haver a pesquisa de uma forma até mais lúdica, você consiga trilhar e voltar a trazê-los para esse encantamento, que eu acho que é o que seria o mais, vamos dizer assim, rico até. Para o professor, e eu acho que é essa a função da gente, direcionar, na verdade pegar ou orientar. Acho que é mais um educador é um

orientador do que um informador. Informação você tem na vida. Então, enfim, acho que a pesquisa... Não sei se eu te respondi.

A fala anterior expressa o entendimento de que a pesquisa representa para o professor uma forma de dialogar com o mundo, de encantar, de trazer o aluno para o universo da descoberta. O professor aponta que, à medida que se passam os anos de escolaridade, os alunos vão perdendo a curiosidade e a vontade de aprender. Nesse sentido, o questionamento proposto pelo professor pode ser entendido como um grande desafio para a educação: descobrir como, porque e quando o encantamento acaba.

PROF7: Que a gente finaliza na sala para ler os cartazes. Alguns fazem aquele tipo individual, bonitinho, o que mais que a gente já fez aqui... Ah, já tivemos também, fizemos uma pesquisa, mas foi sobre a..., era a agricultura dos povos pré-colombianos, então foi uma coisa de degustação. Eles trouxeram, “Ah, esse aqui conheceu não sei quantos tipos de batata.”, “Esses aqui inventaram o chocolate.”, aí trouxeram o chocolate, o cacau, fizemos isso. Já fiz também, estou falando não é só esse ano, em outras experiências, né? Eu também me lembro que eu trouxe aqui, foi sobre especiarias, aí eu trouxe todo o tipo de especiaria, dei para eles cheirarem, e tive um azar enorme... Um aluno era alérgico a pimenta... [risos]. Nunca mais! Aí ele começou a espirrar, aí a mãe, contou para a mãe, aí eu expliquei para a mãe, que realmente foi uma falha, não perguntei antes. Mas eu trouxe as especiarias para eles olharem, né? E ver o que que era, e tal, cheirar, experimentar, dizer o que... É o que eu estou me lembrando, assim, não faço nada de fantástico, sabe? Eu não sou muito criativa, eu faço, assim, o que eu acho que no meu dia a dia dá para fazer, que vai funcionar.

A fala acima mostra exemplos de como se confronta a realidade cotidiana com conceitos estudados. A experimentação é uma forma de pesquisa e, segundo o professor, é uma atividade simples que funciona no sentido de tocar o aluno, de aguçá-lo.

Assim, de todos esses exemplos, podemos depreender que há, por parte dos professores, o entendimento de que trabalhar com pesquisas pode ser um caminho para que o aluno tenha suas curiosidades aguçadas, podendo, a partir delas, buscar caminhos seus de entendimento de mundo.

4.3.

Resultados relativos às declarações dos estudantes

Nesta seção apresentaremos os resultados de pesquisa referentes às entrevistas realizadas com estudantes de 6º ao 9º ano. As declarações foram tabuladas de modo a facilitar a organização das declarações, permitindo ao leitor

um panorama sobre o que pensam e o que fazem os estudantes participantes, com relação aos seus trabalhos escolares de pesquisa.

4.3.1. Definição de pesquisa

Ao serem questionados sobre o que entendem como pesquisa escolar, os alunos conceituaram esse tipo de atividade de acordo com o que percebem em seu cotidiano escolar. No quadro abaixo apresentamos as definições que surgiram durante as entrevistas:

Quadro 28: Definição de pesquisa pelos alunos

DEFINIÇÕES DE PESQUISA	
CONCEITO	DECLARANTES
Modo de estudar e aprender, saber mais.	ALU1 / ALU3 / ALU6 ALU8 / ALU7 / ALU25 / ALU28 / ALU17 / ALU15 / ALU10
É um modo de medir ou de procurar algo.	ALU5 / ALU11 / ALU14 ALU13
É uma forma de tentar saber como algo acontece.	ALU2 / ALU22 / ALU27
É testar algo para responder dúvidas.	ALU4 / ALU24 / ALU20
É um modo de selecionar materiais para fazer trabalhos.	ALU22 / ALU23 / LU16
É um jeito de aprender para além da sala de aula.	ALU25 / ALU15
Ajuda na nota	ALU9
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

Os conceitos provenientes das reflexões dos estudantes, apresentam-nos um quadro em que a pesquisa escolar é vista como atividade que permite estudar, aprender e saber mais. Esta definição, por sua vez, acaba por englobar os outros conceitos constantes do quadro acima. Para se aprender mais sobre um assunto a pesquisa exige medidas, buscas, testes, seleção de fontes. Minimamente, é possível dizer que os alunos conhecem os meandros da pesquisa escolar no âmbito e formato em que é desenvolvida na escola. As falas abaixo exemplificam o entendimento de alunos que percebem a pesquisa como continuidade aprofundada do que foi estudado em sala de aula ou uma forma de conhecer, buscar por algo que não se conheça:

ALU15: É uma forma de aprofundar o conhecimento que você ganhou dentro de sala de aula.

ALU25: Então, tipo assim, você pesquisa sobre algo que você ainda não sabe, que você quer se aprofundar no assunto pra depois você, no caso de uma pesquisa escolar, é... você dar para o professor a pesquisa e, ou você tem uma outra aula falando sobre esse tema que você pesquisou.

A fala que segue apresenta um elemento diferenciado, ao apontar a palavra *interesse* como necessária no processo investigativo. Trata-se de descobrir, saber algo que não se sabe, mas que precisa estar vinculado a um interesse próprio que mobilize a investigação.

ALU17: Eu acho que assim, pra mim, pesquisa é uma coisa que você ainda não sabe e você procura saber por interesse pra ficar melhor, às vezes, melhor ainda. Pra ir melhorando, de certas formas.

4.3.2. Disciplinas que mais solicitam pesquisas

Sobre as disciplinas que solicitam mais pesquisas, a visão dos alunos, de certo modo, corrobora o que percebemos nas falas dos professores. A área de ciências humanas se destaca apontando, inclusive, a disciplina de História como a que mais solicita:

ALU7: Assim, trabalho maior de pesquisa é História. Trabalhos maiores.

ALU22: Português, que a professora dá muitos trabalhos... As outras que tiveram foram Geografia e História. Foram os três que tiveram.

ALU21: História, Ciências e Geografia.

ALU20: é... História, Ciências e Geografia.

No entanto, sobre a área de exatas, percebemos que os alunos declaram fazer pesquisas de matemática. Não temos como definir em que medida essas pesquisas ocorrem. No entanto, sob o olhar dos professores, ocorrem em menor escala.

Quadro 29: Disciplinas que mais solicitam pesquisas sob a ótica dos alunos

DISCIPLINAS	DECLARANTES
História	ALU6 / ALU2 / ALU3 / ALU6 / ALU22 / ALU23 / ALU28 / ALU27 / ALU21 / ALU20 / ALU9
Geografia	ALU26 / ALU22 / ALU23 / ALU28/ ALU27/ ALU21 / ALU20
Matemática	ALU7/ ALU24 / ALU25 / ALU26 / ALU22 / ALU13
Português	ALU5 / ALU4/ ALU7/ ALU24 / ALU22/ ALU23
Ciências	ALU24 / ALU21 / ALU20 / ALU14
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU24: Matemática... tem todo trimestre. Esse ano pelo menos teve um, pelo menos um trabalho de Matemática, tipo... de pesquisa... né? Pra valer nota, né?

ALU7: Matemática e Geografia.

Ainda que existam trabalhos de Matemática acontecendo, a julgar pelo número de declarações dirigidas a outras disciplinas, acreditamos que a área de exatas ainda fique em segundo plano no que se refere a pesquisas escolares. No entanto, perceber a presença da área de exatas como uma das que solicitam pesquisa pode ser considerado um avanço.

4.3.3. Comandos de pesquisa

Ao serem questionados sobre como os professores pedem os trabalhos de pesquisa, percebemos que praticamente se igualam as declarações de que o professor apenas dá um tema ou que o professor explica e detalha as etapas. Os alunos diferenciam *explicação das etapas* e *roteirização*. A roteirização, na visão deles, é quando o professor dá uma folha impressa com as etapas a serem realizadas.

As falas abaixo exemplificam, de modo geral, a forma como os professores têm solicitado pesquisas. Durante as entrevistas, percebemos que, de fato, dar um tema, explicar oralmente o que se deseja e marcar uma data para que a pesquisa seja encaminhada para avaliação foram comandos constantes nas escolas participantes da investigação.

No exemplo abaixo, percebemos a preocupação do professor em definir o que deseja que o aluno coloque como informação no trabalho. Não se trata, no caso, de uma explicação minuciosa sobre o formato, mas simplesmente sobre informações.

ALU17: Eles dão o tema, o que a gente tem que colocar no trabalho e a data de entrega...o prazo...

No próximo exemplo, notamos que a aluna utiliza a expressão trabalho grande. Isso no linguajar dos estudantes da escola municipal 1, significa uma pesquisa mais elaborada, que exige do aluno maior atenção. Trata-se de um trabalho com etapas bem definidas, formatos bem definidos e, conseqüentemente, será atribuída a essa atividade uma nota mais elevada.

ALU3: Bom, como ele quer que seja completado o trabalho... E quando falou das pesquisas maiores, assim, é... eles passam a data prevista e explicam como querem que o trabalho seja feito.

Quadro 30: Comandos de pesquisa sob a ótica dos alunos

COMANDOS DE PESQUISA	
COMANDOS	DECLARANTES
Dão tema e explicam formato	ALU3 / ALU25 / ALU23 ALU27 / ALU14 / ALU9 ALU11 / ALU15
Explicam e detalham etapas	ALU6 / ALU8 / ALU22 ALU28 / ALU21/ ALU13
Dão roteiro	ALU22 / ALU28 / LU16
Dão tema e marcam data de entrega	ALU6 / ALU27
Passam questões	ALU8 / ALU24
Pedem resumo	ALU4
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre roteirizar a pesquisa, o exemplo abaixo traz à luz o que, na visão dos alunos, difere-se de explicar etapas: a presença de algo impresso seria a definição para a roteirização, como já mencionamos no parágrafo introdutório deste item. Estes roteiros, quando os trabalhos são realizados em parcerias com os profissionais setorizados, são entregues ao professor de informática ou bibliotecários. Há casos em que o roteiro pode ser elaborado por ambos.

ALU28: Ele dá uma folhinha, explicando o trabalho. Além de explicar o que está escrito na folha, ele explica na folha também. Como ele quer que faz, a maneira que ele quer que apresente, se ele quer que apresente, entendeu? Porque, às vezes, é só pesquisar em grupo e entregar pra ele.

Notamos que apenas duas declarações se referem somente a *dar um tema e marcar uma data de entrega*, assim como duas falas são direcionadas ao pedido de resumos e uma fala faz alusão a questionamentos a serem respondidos. De todas as declarações, conseguimos entender que, de algum modo, os professores têm explicado o tipo de trabalho que desejam que o aluno realize, bem como o tipo de informações que nele devem constar.

4.3.4. Relação aluno/pesquisa escolar

Ao serem questionados sobre *como é fazer um trabalho de pesquisa escolar*, percebemos que, de modo geral, os alunos declaram gostar e achar interessante:

Quadro 31: Relação dos alunos com as pesquisas escolares

RELAÇÃO ENTRE ALUNO E PESQUISA ESCOLAR	
DECLARAÇÃO	DECLARANTES
Gostam e se interessam	ALU1 / ALU25 / LU24 / ALU26 / ALU22 / LU23 ALU10 / ALU13 / ALU11
Acham importante	ALU5 / ALU28 / ALU27 / ALU14
Acham difícil	ALU3 / ALU5
Gostam de alguns trabalhos	ALU23 / ALU12
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

No exemplo abaixo, a aluna explica com detalhes o porquê de gostar de fazer pesquisa escolar. Percebemos que seu interesse parte de algo que a motiva, que a faz desejar realizar a atividade. Segundo a aluna, se o trabalho não for motivador e interessante, torna-se enfadonho. Destaca-se na fala o fato de a aluna aparentar ter a consciência de que fazer um trabalho deve ser algo bom e que não pode apenas ser realizado por causa da nota.

ALU26: Olha, eu gosto muito. Eu acho muito legal assim, porque você tá aprendendo e você tá... eu, pelo menos, eu procuro sempre me interessar. Assim, descobrir alguma coisa que me interesse pra poder ficar motivada pra pesquisar mais. Entendeu? Por que senão é chato! Né? Você ter que ficar fazendo o negócio ali, obrigado, né? Então eu acho muito legal, assim... Em matemática a gente tem que fazer gráfico, eu gosto... Tem gente

que não, mas eu gosto. Eu fico super... eu fico fazendo o negócio feliz! Não dá pra fazer só porque vale nota, sabe?

A importância na aquisição de conhecimentos é evidenciada na fala abaixo. A aluna diz que o que aprende com a pesquisa auxilia no momento de prova.

ALU19: Eu acho importante. Você ganha mais conhecimento... o que é mais importante mesmo... antes, quando eu era menor, eu não gostava de fazer essas pesquisas, só que daí, minha mãe fica me... ela fala que vai fazer bem pra mim, que depois na hora da prova faz uma diferença...

Declarações que indicam que a pesquisa é interessante, ou divertida, também foram registradas. Esse gostar e esse interesse declarado, segundo os alunos, se relaciona diretamente com o tipo de trabalho, com o tipo de produto final que será apresentado e, principalmente, com o interesse que as atividades despertam.

ALU10: É divertido

ALU13: Eu acho interessante.

ALU11: Eu gosto.

É importante ressaltar que quando o trabalho, a disciplina ou o professor não são motivadores o interesse do aluno se esvai. Assim, observamos que este passa a fazer o trabalho sem se dedicar e, algumas vezes, plágiam.

ALU12: Olha, dependendo da matéria, a gente pode até achar a pesquisa divertida de fazer. Você pode até gostar de fazer. Por exemplo, Artes e Ciências. Eu gosto muito de fazer pesquisas pra essas matérias, mas têm algumas matérias que, às vezes, fica maçante. Você chega no site, aí tá escrito a mesma coisa... porque não só nas escolas tem essa coisa de copiar e colar, mas também, muito na internet própria. Aí você pode às vezes escrever um negócio que fica muito parecido com o site até. Você pode chegar e achar o mesmo conteúdo... ah, eu já li isso! Aí tem alguns conteúdos que são difíceis de achar.

4.3.5. Fontes de buscas

Sobre onde buscar informações para a realização das pesquisas, os alunos, em sua grande maioria, declaram pesquisar na internet. De fato, o computador passou a ser uma ferramenta usual na vida do estudante e a utilização de outras fontes ocorre se as informações da internet não forem esclarecedoras.

Quadro 32: Fontes de buscas para pesquisas

FONTES DE BUSCAS UTILIZADAS PELOS ALUNOS	
FONTES DE BUSCA	DECLARANTES
Internet como primeira fonte	ALU1 / ALU7 / ALU8 ALU26 / ALU25 / LU23 / ALU27 / ALU16 / LU17 / ALU21 / ALU20 / ALU15 / ALU14 / ALU9 / ALU13
Livros ou revistas	ALU1 / ALU4 / ALU8 ALU7 / ALU26 / ALU24 / ALU16 / ALU21 / ALU20 / ALU12
Fontes variadas	ALU8 / ALU26
Teleaulas	ALU1
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU25: Internet! Eu pesquiso muito no Google. Acho que crianças não pesquisam muito nos livros. Elas pesquisam na internet que é mais fácil, mais prático... eu, por exemplo, só vou na internet.

PESQUISADOR: Vocês geralmente pesquisam onde? O professor deu o tema, deu o assunto, deu o roteiro...

ALU16: Depende... internet.

ALU17: Internet.

ALU21: Internet

ALU16: Internet e, assim, a gente pode começar na sala. Se a gente começar na sala a gente começa nos livros...

ALU21: Livros...

ALU16: ...que também tem muito conteúdo... a gente tem muitos livros bons aqui.

PESQUISADOR: Na biblioteca? Vocês visitam a biblioteca?

ALU16: Não só na biblioteca, nos livros didáticos...

ALU21: Mas em casa, assim, na internet, porque facilita muito. Você vai ficar pesquisando no livro...

ALU20: ...tem que achar no livro... é...

ALU15: Eu uso mesmo a internet [sorri]

ALU9: Internet

ALU14: Internet...

ALU13: Google...

Percebemos que a internet é, realmente, o meio mais utilizado nas buscas dos alunos. Cabe refletirmos como essas buscas são feitas, que tipo de descritores os alunos utilizam em suas buscas, que tipo de sites são referências para eles e de que modo lidam com a facilidade promovida pela tecnologia. De que modo esses alunos aprendem a pesquisar? Diante da gama de informações possíveis de serem encontradas, torna-se fundamental que haja entre alunos e professores diálogos que permitam pensar como a internet pode ser utilizada de modo inteligente, produtivo, coerente e ético e de que maneira as informações podem ser trabalhadas, permitindo que o aluno reflita e expresse seus posicionamentos.

4.3.6. Orientação dos professores

Apresentamos aqui a visão dos alunos acerca do tipo de orientação dada pelos professores durante o processo de construção da pesquisa escolar. Vemos que, de modo geral, os alunos relatam algum tipo de orientação nos trabalhos oferecidos pelos professores. Embora tenham surgido nove declarações de que os professores *não orientam*, se somarmos as declarações do tipo *sempre orientam*, *orientam quando solicitados*, *orientam dando roteiros*, *orientam dando dicas*, percebemos que o número de falas praticamente se equipara às declarações de que os professores não orientam.

Quadro 33: Entendimento dos alunos sobre a orientação dos professores durante o processo de pesquisa.

ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES	
AÇÕES	DECLARANTES
Não orientam	ALU6 / ALU4 / ALU1 / ALU14 / ALU24 / ALU26
Explicam matéria e pedem trabalho	ALU1 / ALU2 / ALU4 ALU7 / ALU6
Alguns orientam	ALU7 / ALU4 / ALU11 / ALU25
Orientam dando roteiros	ALU5 / ALU25 / ALU24 ALU27
Sempre orientam	ALU4 / ALU3 ALU5
Orientam se solicitado	ALU5 / ALU28 / ALU14
Orientam dando dicas	ALU9 / ALU12
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU4: Eu acho que não. Até porque eles não explicam, quer dizer, não fala, não auxiliam no decorrer do trabalho. Ele passa, explica como deve ser feito e marca a data de entrega.

O aluno acima relata sua necessidade de ser acompanhado durante o processo investigativo. Para isso é preciso entender a pesquisa como prática processual e não como um simples produto.

ALU2: Às vezes podem dar algumas dicas, assim... dicas tipo, “ah, faz isso”, “não faz isso porque vai prejudicar”...

ALU12: “Ah, vai pra sala de leitura. Lá tem muitos livros e você pode escolher pra pesquisar...” o professor de Geografia já fez isso comigo.

PESQUISADOR: Vocês recebem roteiros para fazer as pesquisas?

TODOS: Sim! Quase sempre!

Nas falas acima, percebe-se que o professor, de algum modo, dá caminhos, roteiros para o aluno: fontes de buscas e o que os alunos chamam de dicas, que podem ser entendidas como orientações sobre o que fazer ou não fazer, dependendo do que se tem como objetivo.

Nas declarações a seguir, percebemos que os alunos confundem o que é um roteiro com um texto norteador para uma discussão. Podemos também observar que a prática utilizada pela professora fomenta o diálogo entre o que foi lido e o mundo social em que vive o aluno. Na nossa concepção, isso seria um bom exemplo de fomento à autoria, ainda que não consideremos essa prática como pesquisa.

PESQUISADOR: E nestes roteiros vem o quê? As etapas... perguntas? O que vem neles?

ALU25: Não... na verdade ele [roteiro] te fala coisas sobre o assunto. Não fala: “faça essa pergunta”! Coloca alguma coisa sobre o assunto.

ALU24: Tipo, a professora de Português fala uma coisa que é muito legal: “sobre o que você entendeu no texto”? e pelo seu conhecimento de vida, escreva uma redação sobre um determinado tema...

Assim, ainda que o tipo de orientação possa não atender às demandas dos alunos, não se pode negar que algum tipo de orientação é prestada. Nossa hipótese é a de que os alunos confundem orientação com auxílio prático para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa.

4.3.7. Auxílio para a realização das pesquisas

Questionados sobre receberem ajuda para a realização das pesquisas, e de quem provém essa ajuda, as declarações dos alunos permitiram a construção do quadro que se segue:

Quadro 34: Auxílio na realização das pesquisas

AUXÍLIO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Ajuda da família	ALU8 / ALU3 / ALU24 ALU26 / ALU23 / ALU22 / ALU16 / ALU20 / ALU21 / ALU17 / ALU10 / ALU14 / ALU12 / ALU13
Não recebem	ALU1 / ALU4 / ALU5 / ALU3 / ALU27 / ALU28
Colegas de grupo	ALU23 / ALU22 / ALU20
Ajuda dos professores	ALU16
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU24: Uhm... depende da pesquisa entendeu? As vezes eu opto em procurar pela internet porque... eu não sei... eu acho que eu prefiro a internet. Só dependendo da pesquisa é que eu vou perguntar pros meus pais, pros mais velhos, porque eles podem saber mais. Eles obviamente são mais inteligentes que eu... eles sabem mais coisas, têm mais informações sobre a vida e tal...

ALU12: Às vezes porque tem coisas que não achamos na internet, mas os pais já passaram por isso e podem ajudar a gente.

As falas acima são sugestivas no sentido de que o estudante, ao não ter sua dúvida sanada pelas informações encontradas na internet, busque ajuda de pessoas mais experientes e/ou da família. Perguntar, entrevistar, acabam sendo metodologias investigativas e isso permite que o aluno confronte experiências. Ao realizar as perguntas, com base nas dúvidas encontradas na internet, o aluno está formando sua criticidade.

Apenas uma declaração está relacionada ao auxílio dado pelo professor. Esse dado revela que o aluno não associa orientação nos trabalhos com auxílio para fazer a pesquisa. Não temos elementos que nos permitam responder a essa dúvida de modo contundente. Reiteramos aqui o que foi apresentado no item anterior, no qual apontamos que, hipoteticamente, os alunos distinguem processo de orientação e auxílio prático durante a construção da pesquisa.

4.3.8.

Aprendizado a partir de pesquisas

A partir do questionamento *O que os estudantes aprendem de fato com uma pesquisa?*, listamos alguns entendimentos sob a ótica dos alunos. As declarações estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 35: Aprendizado a partir de pesquisas

APRENDIZADO A PARTIR DE PESQUISAS	
DECLARAÇÃO	DECLARANTES
Nada, pois plágiam	ALU6 / ALU4 / ALU1/ ALU23 / ALU22 / ALU16 / ALU21 / LU9
Novidades	ALU1 / ALU25 / LU23 / ALU27 / ALU16 / LU20
Conteúdo extraclasse	ALU1 / ALU28 / ALU9 ALU10
Resolver coisas/dúvidas	ALU14 / ALU12
Autonomia	ALU22
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU3: Depende de como você faz a pesquisa. Tem gente que nem aprende. Se você copia e cola da internet, você só reescreve. Às vezes, você não tá nem prestando atenção no que você tá passando pro papel, mas quando você presta atenção, você consegue aprender.

Na fala acima encontramos um posicionamento enfático sobre o plágio como limitador do aprendizado, na visão dos estudantes. A cópia por si serve para que se cumpra uma meta, mas essa meta está desvinculada da apreensão de saberes. Também é sugestiva a declaração abaixo que aponta para a ideia de que, a partir de uma pesquisa, outras dúvidas possam surgir e, por interesse próprio, o aluno busque se informar.

ALU18: A gente pode até aprender alguma outra coisa que não é relacionada ao assunto. A gente pode estar pesquisando sobre uma determinada pessoa e entra um personagem na vida dessa pessoa e você acaba querendo pesquisar, porque fala alguma coisa e te dá também muita informação. Se aparece alguma situação que você precisa dessas informações.

As respostas possuem um caráter panorâmico e não pessoal, uma vez que a pergunta não foi *O que você aprende?*, mas *o que os alunos de um modo geral aprendem*. De acordo com as falas, se os alunos copiam da internet, acabam por não aprender. No entanto, as outras declarações dão exemplos do que pode ser aprendido com uma pesquisa: coisas novas, conteúdos que extrapolem o espaço da sala de aula, a resolução de problemas. Apenas uma declaração sobre autonomia como aprendizado foi verificada.

ALU22: A se virar um pouco mais sozinhos. A não ficar muito dependendo das pessoas para a gente fazer uma pesquisa tal, para buscar o assunto desta tal matéria. Não precisar ter o trabalho todo pronto da professora e dar para a professora. A gente fazer o trabalho, explicar, chegar lá na frente e mostrar aquilo que a gente fez.

4.3.9. Principais dificuldades relacionadas à pesquisa

Partindo do pressuposto de que a atividade de pesquisa impõe desafios aos alunos, buscamos neste item saber o que os alunos apontam como maiores dificuldades ao realizarem um trabalho de pesquisa escolar.

A partir do questionamento *O que é mais complicado para você ao se fazer uma pesquisa*, recebemos as respostas que estão apresentadas no quadro que se segue.

Note, o leitor, que as declarações estão diluídas, apontando uma tendência a se creditar dificuldades ao se pensar no texto de pesquisa como produto final. Ao que parece, partir das fontes encontradas e selecionadas rumo à construção do texto ainda é trabalhoso e difícil para os alunos.

Quadro 36: Principais dificuldades ao fazer pesquisas

PRINCIPAIS DIFICULDADES AO PESQUISAR	
DIFICULDADES	DECLARANTES
Dificuldades textuais	ALU8 / ALU5 / ALU1 ALU4 / ALU24 / LU26 ALU23 / ALU22 / ALU27 / ALU28 / ALU16 / ALU20 / ALU17 / ALU21 / ALU9
Encontrar fontes	ALU4 / ALU6 / ALU8 ALU12 / ALU13
Lidar com o grupo	ALU4 / ALU16 / LU20 ALU17 / ALU21
Encontrar fontes seguras	ALU6 / ALU7 / ALU16
Formatar	ALU4 / ALU1
Selecionar informações	ALU9 / ALU14
Entender comando do professor	ALU4
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU22: Comigo já é ao contrário. Estas coisas materiais [trabalhos práticos] são mais fáceis para mim. Eu faço assim... sozinha mesmo. Mas é mais difícil pra mim, se for texto. Eu consigo começar normal, mas eu não consigo terminar. Eu vou escrevendo até... aí eu não sei montar tudo pra terminar.

A fala acima é um exemplo de como lidar com atividades textuais que impõem desafios aos estudantes. A aluna declara que lida bem com outros formatos de produtos finais de pesquisa, o que ela chama de coisas materiais. Ainda com relação a dificuldades textuais, o exemplo abaixo apresenta a dificuldade de concatenar ideias, desenvolver um assunto.

ALU3: Desen...desenvolvimento.

PESQUISADOR: Desenvolvimento? Por quê?

ALU3: Porque você tem que igualar uma coisa a outra... é... eu não sei dizer... assim...

As declarações que seguem são relevantes no sentido de compreendermos que até o trabalho em grupo pode ser desafiador para o aluno. No grupo, o diálogo será necessário para que haja consenso. Outro detalhe diz respeito ao tipo de comando e proposta de pesquisa. Se o professor pede uma pesquisa de um tema, sem que o aluno tenha que confrontá-lo ou estabelecer diálogos, fica mais fácil a busca das informações, pois, nestes casos, a facilidade de respostas pode acabar induzindo ao plágio.

ALU18: Depende da pesquisa. Se você estiver fazendo pesquisa em dupla... tem duplas que são meio chatas, né? e... você tem um pouco de dificuldade de lidar com a dupla. Mas também tem o desafio da pesquisa em si, tipo... principalmente pesquisa no caderno, que lê muito. Se for na internet você vai direto onde você quer. Você pesquisa e ele te dá o site...

ALU20: A resposta direto...

ALU17: Mas, às vezes, tem pesquisa que você lê a pesquisa e tem que fazer um resumo. Aí fica difícil montar o resumo. Você não sabe o que você vai botar de importante ali.

Tínhamos como hipótese, com base em estudos como o de Dias e Eisenberg (2013) que a falta de tempo seria apresentada como uma das dificuldades dos alunos neste processo de pesquisa, mas os dados não a confirmaram. Chamam a atenção as declarações *Encontrar Fontes* e *Encontrar Fontes Seguras*. Entendemos que, para o aluno, lidar com busca e seleção da informação ainda é um problema.

ALU4: E tem algumas coisas também que não são muito populares. Então, por exemplo, se você vai procurar na internet, pode ser difícil de você encontrar aquilo que você quer.

ALU7: E nem sempre o que você está procurando é confiável. Você pode estar procurando algo que não tá certo. Você vai colocar no trabalho, mas errado. Então eu acho que tinha que... esse é mais difícil...

4.3.10. Reflexões sobre o plágio

Por que um aluno plagia? Essa foi a pergunta apresentada aos alunos para tentarmos traçar um perfil dos porquês da cópia nos trabalhos escolares de pesquisa. De acordo com as falas, tem-se:

Quadro 37: Reflexões sobre plágio em pesquisa

REFLEXÕES SOBRE PLÁGIO	
OPINIÕES SOBRE PLÁGIO	DECLARANTES
Plagia por preguiça ou desinteresse	ALU1 / ALU7 / ALU4 / ALU5 / ALU24 / ALU25 ALU22 / ALU23 / LU28 / ALU11 / ALU13 / ALU10 / ALU12
Plagia por não entender comandos e assuntos	ALU25 / ALU27 / LU28
Plagia porque quer nota	ALU12
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

ALU22: Falta de interesse, preguiça de fazer o trabalho.

ALU23: Preguiça de fazer. Não quer fazer, faz de qualquer jeito.

Percebemos que há o entendimento de que o plágio é um ato praticado pelo aluno considerado preguiçoso ou que não se interessa pelo seu processo de aprendizado. Ainda nessa linha reflexiva, vimos que os estudantes possuem a visão de que não se deve plagiar, que as fontes devem ser sempre referenciadas, uma vez que copiar por meramente copiar é um comportamento compreendido pelos participantes da pesquisa como um erro.

Nas falas abaixo, encontramos posicionamentos sugestivos no sentido de que os alunos, de certo modo, entendem os processos que devem ser realizados para evitar o plágio. Talvez não tenham a noção exata das normas, mas possuem a ideia de que se deve dar ao outro o devido valor pelos discursos construídos.

ALU27: É, por exemplo, abrir aspas, pegar uma fala de alguém, entendeu? Por exemplo, pegar uma fala sua: eu gosto de sorvete. E daí eu abro aspas: “eu gosto de sorvete.” Fecho aspas e explico porque que eu achei interessante aquilo. O tema.

PESQUISADOR: E aí você vai indicar que aquilo ali é de outra pessoa, é isso?

ALU27: É, exatamente.

PESQUISADOR: Nesse caso você acha que pode copiar?

ALU27: É! Abre aspas e explica com suas próprias palavras depois. Eu não acho certo pegar só e ficar por isso mesmo.

Por fim, a declaração abaixo é um exemplo de silenciamento; de como o plágio silencia a voz autoral e também impede que o conhecimento seja reconstruído.

ALU1: Eu creio que, como ela disse, que é errado e que já se tornou banal as pessoas não conseguem se expressar. Porque se o professor perguntar o que ela entendeu do trabalho, ela não vai conseguir se expressar, na verdade.

Embora pouco destacada pelos alunos, a opinião de que um aluno plagia por falta de compreensão sobre o tema, passando a ter, então, dificuldade de fazer o trabalho, deve ser levada em consideração. Não estamos aqui justificando o plágio, nem com ele concordando. Pensamos que, se a dificuldade pode encaminhar um aluno ao ato de plagiar, é preciso que tal dificuldade seja detectada para que haja, por parte do professor, uma maior atenção na forma de dar o comando da pesquisa, bem como as orientações e o acompanhamento da mesma, na tentativa de minimizar o problema. Ressaltamos que isso, no caso em que, de fato, o professor percebe a dificuldade do estudante. O mesmo não ocorre nos casos em que o aluno plagia por preguiça, para obter vantagens ou quando é reincidente após orientações.

PESQUISADOR: Por que vocês acham que os alunos ainda copiam coisas da internet?

ALU28: Acho que é por não saber bem o assunto... Muitas vezes é isso: por não saber bem do assunto... não ter entendido o que o professor falou... essa falta de explicação mais clara...

ALU27: Acho que é isso também: por não entender muito bem e acaba pegando da internet e copiando...

4.3.11.

Ações dos professores com relação aos alunos que plagiam

Punir com nota, não se importar com o plágio são duas das mais frequentes declarações dos alunos quando questionados sobre como os professores agem quando detectam plágio nas pesquisas escolares. Essas declarações são seguidas da *solicitação para refazer o trabalho, orientação e segunda oportunidade para refazer o trabalho*.

Quadro 38: Ações dos professores ao detectarem plágio.

AÇÕES DOS PROFESSORES AO DETECTAREM PLÁGIO	
AÇÕES	DECLARANTES
Pune com nota	ALU25 / ALU22 / ALU28 / ALU20 / ALU16 / ALU14 ALU11
Não se importa	ALU3 / ALU5 / ALU7 ALU14
Manda refazer	ALU25 / ALU16 / ALU17
Orienta e dá outra oportunidade	ALU25 / ALU27
Não percebe o plágio	ALU8 / ALU9
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

As declarações de *mandar refazer e orientar e dar uma outra oportunidade* merecem observação. No primeiro caso, de acordo com os alunos, o professor meramente solicita a reescrita do trabalho. No segundo, há um processo de explicação de modo mais particularizado, o que permite que o aluno tome consciência, ou entenda o porquê de ter sido punido para, em seguida, refazer o trabalho.

ALU16: O professor só pede pra refazer assim, se ele percebe que você fez direito, mas tem alguma coisa errada ali, alguma coisa errada aqui... aí ele pede pra você refazer.

ALU17: Se você realmente não entendeu ele até deixa você refazer. Mas se você colou, você sabe a matéria, mas você colou por preguiça, ele te dá zero.

ALU25: Porque ainda tem professor que tem paciência de dizer: senta aqui, olha... seu trabalho está copiado do Google, da internet...

ALU24: Isso, refaz!

Entendemos esses exemplos como antitéticos, uma vez que enquanto em uma situação o professor pune com nota e solicita a reescrita do texto sem auxiliar o aluno, sem oferecer a ele ferramentas para tal, no outro percebemos que o professor orienta para, em seguida solicitar que algo seja feito.

4.3.12.

Percepção dos alunos sobre o que seria um bom comando de pesquisa

Perguntamos aos alunos como eles solicitariam uma pesquisa escolar caso fossem professores, na expectativa de entender um modelo de pesquisa que fosse a eles interessante, profícuo e palatável. Como sugestões de pesquisa observamos:

Quadro 39: Sugestões dos alunos sobre o que seria uma boa pesquisa

SUGESTÕES DE MODELOS DE BOAS PESQUISAS SEGUNDO OS ALUNOS	
SUGESTÕES	DECLARANTES
Liberdade de tema e formato	ALU6 / ALU4 / ALU25 ALU27 / ALU20
Roteirizar / orientar	ALU23 / ALU27 / ALU16 / ALU20
Dar opinião/expressar-se	ALU2 / ALU6 / ALU15
Escrever com as próprias palavras	ALU14 / ALU12
Demonstrar aprendizado de modo escrito ou oral	ALU4 / ALU7
Pesquisas de campo / empíricas	ALU22
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

Entendemos que as respostas denotam o modelo de pesquisa que os alunos gostariam de fazer. De modo geral, estas pesquisas seriam mais livres: a) respeitando as curiosidades dos alunos e não especificamente ficando presas ao conteúdo da sala de aula ou do livro didático; b) pesquisas com construtos finais escolhidos pelos alunos de acordo com suas aptidões ou habilidades.

ALU7: Eu daria a liberdade dele fazer aquele trabalho como ele quisesse, slide, cartaz, mas que ele explicasse o que que ele fez, falasse mais daquele assunto, explicasse sobre o trabalho, o tema do trabalho... pra ter certeza que aquilo que ele fez, ele entendeu.

ALU27: Tipo, eu acho que eu daria... que nem eles fazem aqui... porque acho que fica mais claro... pro aluno. Eu daria a folha explicando o que eu queria, escolhendo um tema, um tema no trimestre ou no semestre, porque eu dei vários temas... cada grupo poderia escolher um tema, aí eu explicaria cada tema e na folha também tava explicando.

Talvez os achados de pesquisa deste item sejam os mais reveladores da empiria. Isto porque os alunos evidenciam com seus dizeres o que precisam para se tornarem autores crítico-reflexivos.

ALU20: É... eu daria um roteiro e falaria: cada dia é pra vocês fazerem um determinado passo. Aí eu veria, diariamente, como tá aquele passo. E também, deixar os alunos com mais liberdade pra poder né?... sei lá, você pega lá o trabalho, faz o roteiro... só que em vez de você dar o trabalho só e depois checar as respostas dos alunos, dar uma pesquisada nas respostas que tem na internet e deixar eles fazerem o trabalho. Se tiver alguma cópia, vê que tem cópia e faz alguma coisa sobre isso e, se não, dá uma nota boa e... também fazer esse esquema de cada passo um dia também é legal.

ALU3: Além do que a [nome do colega], a [nome do colega] e o[nome do colega] falou, a explicação pra turma. Não exatamente para a turma toda, mas para o professor, para explicar o que você fez. Porque, tá, você pode expressar a sua opinião ali e isso já vale muito, mas também, você também pode falar como que você fez, oralmente, essas coisas, porque você vai saber o que aprendeu. Por exemplo eu tô fazendo um trabalho sobre o presidente. Aí eu só posso só ler e colocar a minha opinião. Mas se eu falar com o professor o que eu achei sobre ele, verdadeiramente, o que eu aprendi sobre ele... o que eu não falaria...

A cada fala, algo novo se acrescenta no sentido de dar um bom comando de pesquisa, de acompanhar o aluno, de verificar o plágio, de roteirizar – ou de dar elementos que permitam que a pesquisa seja realizada. Os alunos, com suas declarações, demonstraram um estado de consciência do que têm produzido como pesquisa e do que lhes falta para avançar. Na fala abaixo, percebemos como a aluna correlaciona a pesquisa com o contexto sócio-histórico e de como vê importância no confronto de ideias, no diálogo para a construção de saberes.

ALU22: Ah! Eu faria isto também, mas eu acho que... ia ajudar mais... por exemplo, se fosse uma pesquisa de campo, entrar com a direção da escola para fazer um passeio, colocar o aluno no campo, para eles ficarem lá pesquisando, para eles voltarem com as

coisas... quando eles voltassem para a escola, ver o que eles fizeram e tal, fazer a pesquisa e eles...

E por fim, percebemos o tipo de declaração que repete um modelo de pesquisa já cristalizado na escola e que se preocupa mais com a formalidade da situação de pesquisa, no instrumento avaliativo, na prática no exercício ético, sem, no entanto, demonstrar ética no ato de ensinar, de acompanhar, de aferir plágio, de auxiliar o aluno no cotidiano da atividade investigativa.

ALUN14: Ah... eu sou uma pessoa muito chata. Então provavelmente eu ia ler cada um e não ia ter saco de ficar pesquisando. Então... eu pegaria sites que eu sei que estão corretos, botaria no trabalho: quero uma revisão do conteúdo desses sites pra sei lá quando. Porque eu já vou saber o conteúdo que tá no site e se tiver copiado e colado eu vou perceber. Eu já li. E ia ser feito a mão, claro.

4.3.13.

Conceito de autoria

O que é um autor? Com esse questionamento, direcionado aos alunos, buscamos observar o que os mesmos entendem como autoria. O quadro abaixo apresenta definições desses estudantes para o conceito de autoria.

Quadro 40: Conceituações de autoria sob a ótica dos alunos.

CONCEITO DE AUTORIA DOS ALUNOS	
DEFINIÇÕES	DECLARANTES
Quem faz algo próprio	ALU8 / ALU3 / ALU27 ALU20 / ALU16/ ALU10 ALU12
Quem expressa opiniões e sentimentos	ALU1 / ALU3 / ALU28 ALU16 / ALU9 / ALU17
Quem faz textos	ALU16 / ALU21
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fazer algo próprio descreve de modo panorâmico o que os participantes entendem sobre ser autor. No entanto não há muita clareza nas falas dos alunos sobre o que seria esse *algo próprio* e de que modo ele seria expresso. De acordo com o que percebemos durante as entrevistas, a criação de produtos diversos, acompanhada pela exposição crítica do pensamento sobre um determinado tema definiria o papel autoral dos nossos alunos entrevistados.

ALU20: Quando ele cria uma coisa que é diferente das outras. Mesmo sendo parecidas, tudo veio dele mesmo, sem cópia...

ALU4: Que autor em si, mostra autonomia. Mostra algo próprio. É você mostrar algo que você encontra, acredita. É o que você acha, o que você pensa. É o seu mesmo! Autor, eu creio que seja similar a próprio.

Notamos que os estudantes evidenciam suas necessidades de expressar sentimentos, ideias, dúvidas. E isso é apontado, durante as entrevistas, como uma maneira de se tornarem autores. Os exemplos abaixo ajudam a compreender esse posicionamento.

ALU3: Tem um ponto também, porque nem todo professor dá o direito de você se expressar.

GRUPO: É...

ALU2: É... depende do professor também.

PESQUISADOR: Então, se você tem a liberdade de se expressar você se sente autor?

GRUPO: Sim...

ALU2: Porque aquilo que você escreveu vem de você.

ALU5: Isso significa que você é importante, que você tem uma voz.

PESQUISADOR: Como é que é? Repete pra mim, bem alto.

ALU5: Significa que você é importante, que você tem uma voz. Que você pode mostrar sua opinião em tudo.

PESQUISADOR: Entendi...

ALU1: Quando ele dá a opinião dele. A opinião dele vai expressar o que ele sente, ou o que ele acha...

As falas acima denotam postura crítica e domínio do assunto sobre o qual versam. Na simplicidade das palavras, esses estudantes descrevem, definem, sugerem ações que podem auxiliá-los e que apresentam a necessidade de serem percebidos como seres agentes no mundo, que possuem importância ao se posicionarem. É preciso que prestemos atenção à fala que destaca que nem todo professor dá espaço para esse processo de construção autoral. Mais uma vez esses jovens estudantes parecem clamar por respostas urgentes para os seus anseios.

Já nos exemplos abaixo, os alunos apontam que ser autor tem relação com o domínio de um dado assunto. Com base nos exemplos, é possível dizer que há autoria quando o tema de pesquisa está bem assimilado, permitindo que o estudante produza discursos, expressando-se sobre ele. Na segunda fala, o aluno toca no tema do plágio ao afirmar que não basta copiar e que é preciso que haja expressão dos próprios pensamentos e palavras.

ALU28: Exatamente. Acho que quando ele tá sabendo a matéria, entendendo direito ele pode fazer algo com seus próprios pensamentos ou palavras. Assim pode tornar ele um autor.

ALU18: Ele pode até ler, entender, mas, pra mim, ele tem que dar a opinião sobre aquilo. Falar o que ele acha disso, não só copiar. Mesmo lendo e entendendo.

Duas declarações enfatizam que fazer textos é um modo de se constituir autor. No entanto, não há clareza sobre esse tipo de texto e a partir de que motivações ele é construído. Desse modo, não podemos tecer afirmações mais objetivas sobre esse modelo de construto. Não sabemos se os alunos se referem à autoria em textos científicos, resumos, resenhas, ou em textos literários. Não podemos afirmar tampouco de que modo escrever um texto define alguém como autor.

PESQUISADOR: O que você acha que é um autor?

ALUN18: Quando ele faz um texto?

ALU21: Redação!

4.3.14. Percepções sobre autoria na escola

Em que situações um aluno se torna autor dentro da escola? Esse foi o questionamento que apresentamos aos alunos participantes desta pesquisa no intuito de conhecer não apenas o que entendem como autoria, mas, ainda, em que situações ela pode ser exercida. O quadro abaixo agrupa o conjunto de percepções:

Quadro 41: Percepções sobre atividades que permitem o exercício autoral

PERCEPÇÕES SOBRE AUTORIA	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Quando o professor solicita	ALU4 / ALU7 / ALU3 ALU25 / ALU24 / ALU23 / ALU22 / ALU11 / ALU13
Nas atividades de algumas disciplinas	ALU5 / ALU9 / ALU10 ALU26 / ALU24 / ALU28 / ALU27
Nos trabalhos orais	ALU4 / ALU7 / ALU5 ALU23 / ALU15 / ALU13
Em qualquer tipo de trabalho escolar	ALU1 / ALU13 / ALU26 ALU16 / ALU17
Quando há liberdade	ALU5 / ALU1 / ALU25
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

Primeiramente, notamos que, ainda que os estudantes percebam a necessidade de expressão, como vimos no item anterior, os comandos do professor estão diretamente relacionados com a possibilidade do fazer autoral. O aluno, assim, poderia ser autor nos momentos em que o professor solicitar a expressão de pensamentos, sensações, percepções de mundo. Os exemplos apontam, ainda, que nem todo trabalho autoriza a expressão autoral, assim como há matérias que não se relacionam com construção de autorias.

ALU3: Tem um ponto também, porque nem todo professor dá o direito de você se expressar.

ALU11: Só quando o trabalho fala pra você expressar a sua opinião.

ALU22: No início do ano teve um trabalho de Português que era pra você falar o que você acha do mundo hoje em dia. Tipo, eu expressei tudo o que eu achava. Eu falei tudo o que eu achava do mundo e tal... enfim, eu não falei uma coisa que eu achava que a professora ia querer escutar e tal... eu falei o que eu achava, assim... porque ela quer saber o que eu acho. Então foi o que eu botei.

Há, por parte dos estudantes, dúvidas de quando e em que trabalhos podem expressar suas opiniões, críticas e afins. Isso pode ocorrer devido a dificuldades de entendimento dos comandos escritos nos roteiros, ou falha na comunicação professor-aluno. Isso é perceptível quando os mesmos declaram que há matérias em que não se pode exercer autoria, ou quando esta só pode ser exercida, mais uma vez, a partir da solicitação do professor.

ALU3: É... porque não tem como você colocar sua opinião, assim, sobre o relevo. Mas se fosse assim, alguma coisa sobre geopolítica, seria bom e necessário que você desse a sua opinião sobre isso.

ALU10: E tem matéria também que fica meio difícil você poder botar o que você acha, né? Tem algumas matérias que não dá.

O exemplo abaixo marca a necessidade de correlacionamento entre os conteúdos estudados e a vida que os alunos vivem no mundo social. Falar do passado, na visão dos mesmos, é difícil porque as fontes já registraram o que houve, de modo que esse registro não pode ser questionado. Se o tema trabalhado fosse algo do presente, próximo de sua realidade, ele poderia se expressar opinando, uma vez que o objeto da discussão seria algo, para eles, tático.

ALU28: Até porque a gente não sabe muito da matéria, no caso de história, no caso é uma história passada. Se fosse a matéria presente, seria mais fácil. Mas a história passada

o conhecimento é pouco. Só o que ela dá e o que a gente sabe e o que a gente vê na internet.

ALU27: A gente não presenciou esse fato.

PESQUISADOR: Vocês já duvidaram de alguma coisa que vocês tenham estudado?

ALU27: Já, mas... só lendo ali a gente não tem como saber se é verdade ou não.

ALU28: Eu nunca duvidei de nada...

ALU27: A gente não presenciou aquilo.

Seguindo no mesmo trecho de entrevista, os alunos reforçam a ideia de que certos conceitos ou temas não aceitam questionamentos. Neste caso, percebemos que os alunos não questionam por acreditarem no que lhes é apresentado. Os mesmos afirmam a crença de que o que está posto, e que não foi presenciado por eles, deve ser aceito como verdade.

PESQUISADOR: Vocês questionam isso? Vocês estão fazendo uma pesquisa: puxa! Será que isso aconteceu mesmo? Será que isso foi assim? Vocês não colocam perguntas no trabalho, um questionamento?

ALU27: Não. A gente acaba aceitando porque eu não tenho...

ALU28: Conhecimento...

ALU27: Convicção... toda a certeza de que isso é mentira.

Na sequência, aparecem os trabalhos orais que, segundo os alunos, permitem a troca de opiniões. Estes trabalhos seriam debates a partir de um dado tema. Pelas falas, notamos que os alunos lidam bem com este tipo de apresentação e que a exposição no grupo acaba se tornando uma regra da atividade. Assim, todos, em algum momento, colocam o que pensam sobre o tema que está em foco.

ALU15: Na aula de português é muito legal, porque tipo... cada bimestre ela vai fazendo alguns debates. O último foi... o último debate que a gente teve foi sobre a redução da maioria penal. E cada um teve que recolher argumentos contra ou a favor e depois expor sua opinião no debate que a gente teve aqui. Muito legal o debate.

Cinco alunos declararam sempre ter a liberdade de expressão crítica em seus trabalhos. Desse modo, essas declarações indicam que, seja qual for o tema, ou o comando, o aluno vê a necessidade de fazer suas próprias reflexões sobre o que pesquisam. Para esses alunos parece ser claro que um posicionamento é esperado pelos professores.

PESQUISADOR: quando vocês fazem pesquisas, vocês dão a opinião de vocês sobre os assuntos que estão pesquisando?

ALU16: sim... é uma coisa muito importante, porque assim... eu sou o tipo de pessoa que gosta muito de questionar o que tá escrito. Eu questiono até os professores de vez em quando. Porque eu tenho uma visão de certas coisas diferente do que tá escrito num certo lugar ou daquilo que o professor tá falando. Então eu tento sempre dar a minha resposta e

depois eu explico pro professor o que eu entendo pra ele ver de onde eu tirei aquilo. Pra mim é isso.

Há ainda as declarações que se referem à liberdade dada pelo professor no que diz respeito ao tema ou ao formato da pesquisa. Essa liberdade seria uma espécie de fomento à construção autoral. Se o tema, o modo de apresentar ou o produto final são livres, os alunos tendem a ampliar seu modo de se expressar.

ALU25: Eu gosto disso.... a nossa escola é uma escola muito aberta pra gente perguntar... ou pra gente fazer, expor nossas opiniões... sobre tudo, tipo, sobre o mundo... entendeu? Isso é que é legal na nossa escola. O diferencial das outras escolas. É que aqui a gente tem muita liberdade para se expressar e perguntar.

ALU13: Mas eu acho errado se o professor dissesse tudo o que você precisa fazer no trabalho, senão você ficaria limitado. Entendeu? Preso naquilo que o professor tá mandando você fazer. Às vezes tem um assunto que você acha mais interessante, um que você acha menos interessante... e você quer fazer mais sobre uma coisa e você não vai poder porque ele pediu que você fizesse isso, e isso, e isso. Então, acho melhor mesmo que o professor dê a liberdade de você dentro daquele assunto que você quiser.

4.3.15. Autoria nos trabalhos de pesquisa escolar

É possível ser autor em trabalhos de pesquisa escolar? A partir deste questionamento, identificamos as percepções dos estudantes acerca das possibilidades de construções autorais em pesquisas escolares. As declarações permitiram, também, que se compreendesse como se dá esse processo.

Quadro 42: Percepção da autoria em pesquisa.

POSSIBILIDADE DE AUTORIA EM PESQUISAS ESCOLARES	
DECLARAÇÕES	DECLARANTES
Quando opina /expressa	ALU1 / ALU5 / ALU24 ALU22 / ALU27 / ALU28 / ALU21 / ALU20 / ALU17 / ALU16 / ALU10 / ALU13 ALU14
Não/conceitos estão prontos	ALU26
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível observar que treze alunos apontam que é possível ser autor na pesquisa escolar, desde que nela seja possível opinar, apresentar expressão do pensamento sobre o tema pesquisado.

PESQUISADOR: Dá pra ser autor fazendo pesquisa?

ALU10: Você pesquisa sobre o assunto e depois fala mais a sua opinião.

ALU14: É...

ALU10: O que você entendeu...

ALU13: Você expressa sua opinião sobre aquele texto, aquela coisa que você pesquisou.

ALU14: Ou você escreve algo... junta tudo o que você sabe sobre o assunto e bota de uma forma, claro, organizada, no papel... computador, não sei... onde você estiver escrevendo...

No exemplo abaixo, a aluna reforça a ideia de que existe a possibilidade e, mais que isso, que o aluno necessita expor seu pensamento. Contudo, no fim da fala, percebemos que a aluna se refere à sugestão, ou pedido, do professor para que haja exposição autoral. Isso fica evidente quando a aluna aponta que se o professor pedir que a opinião seja dada, o aluno deve fazê-lo. Como falas deste tipo foram constantes durante as entrevistas, pensamos que, de fato, uma solicitação mais pontual do professor mobiliza o aluno no sentido de que se faça autor de seus dizeres.

ALU17: É... quando ele dá a opinião dele. Ele tem que ar a opinião dele, tem que se expressar. Mas se ele ficar calado o professor nunca vai saber o que ele entende sobre o assunto. Então você não pode ficar calado. Se o professor diz: o que você pensa disso? Você tem que dar a sua opinião.

Encontramos apenas uma declaração contrária, partindo do entendimento de que há casos em que o conhecimento está posto e que, com relação a ele, não cabe opinião ou questionamento.

ALU26: Por exemplo, no caso do sangue... impossível! Como é que você vai dar a sua opinião sobre o sangue?

Notamos, na fala anterior, que o aluno não percebe, no comando de pesquisa dado pelo professor, possibilidades de se constituir autor.

4.3.16.

Situações que fomentam liberdade para o exercício da autoria na escola

Neste item os alunos apresentam suas visões acerca de que situações favorecem o processo de construção de autoria. De acordo com o quadro abaixo é possível perceber que a redação de Língua Portuguesa se destaca como a atividade que mais permite liberdade de expressão autoral. Em seguida, aparecem os

trabalhos em que o aluno pode opinar, seja por liberdade de expressão ou solicitação do professor.

Quadro 43: Situações que fomentam liberdade para construção autoral.

LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO AUTURAL	
SITUAÇÕES	DECLARANTES
Quando faz redações	ALU8 / ALU1 / ALU4 / ALU3 / ALU25 / ALU24 ALU26 / ALU23 / ALU27 ALU28 / ALU21 / ALU20
Quando pode opinar	ALU8 / ALU14 / ALU9 ALU11 / ALU12
Quando se expressa oralmente	ALU16 / ALU17 / ALU14 ALU12
Pesquisas escolares	ALU20
Quando faz peças teatrais	ALU22
Total de entrevistados	28

Fonte: Elaborado pelo autor

As falas abaixo exemplificam as declarações da tabela anterior acerca de serem as redações de Língua Portuguesa os trabalhos escolares em que os alunos sentem mais liberdade para expressarem autorias.

ALU26: Eu acho que em redações, sim, porque às vezes as redações pedem pra você criar uma história, argumentar sobre alguma coisa... sabe? Então, eu acho que redação, porque é você que tá fazendo ali. Você não tá respondendo a nenhuma pergunta, você não está fazendo análise de nenhuma pesquisa, então, é você. O que tá pegando é a sua opinião.

ALU23: Eu acho que no de Português. Porque, por exemplo, no primeiro trabalho a gente podia escrever o que a gente... porque era um... era pra gente comparar um filme e um conto. E aí a gente podia falar o que a gente achava, o que o texto queria dizer... a gente podia se expressar, falar o que a gente achava sobre aquele texto. Eu acho que acontece mais em Português.

ALU4: Redações.

ALU1: Principalmente em redações.

ALU3: A não ser em trabalhos de História e Geografia que o professor pede pra você fazer isso [posicionar-se, argumentar sobre um dado tema].

ALU20: É, porque você vai estar criando. Você vai estar criando mesmo tendo alguma coisa limitada, seu pensamento limitado, você vai estar criando alguma coisa sobre esse assunto que possa ser diferente das outras redações e outras pesquisas até. Textos... qualquer coisa assim...

Ainda na linha reflexiva dos tipos de trabalhos que fomentam a exposição autoral, os estudantes citaram os trabalhos orais. As falas abaixo exemplificam essa colocação:

ALU14: Normalmente a gente se expressa com mais liberdade (trecho confuso) é mais a professora de Português e às vezes a professora de Ciências. Elas fazem aquela rodinha e mandam a gente falar sobre o assunto...

ALU16: Que a gente responde as perguntas junto com a turma e com o professor. Assim, a gente pega uma folha que eles dão e a gente faz junto. E você, baseado em alguma resposta que seu amigo dá errado, pode ter uma parte certa, você pode se basear naquilo, você pode construir uma resposta certa e pode ser uma resposta muito boa, né? então, pra mim, isso é um momento que assim, que você mais pode se dar bem, você também pode ouvir muito a opinião dos outros, né? Você pode ver a opinião de todo mundo. Inclusive do professor.

Os trabalhos orais, apontados anteriormente, partem de uma pesquisa prévia sobre um determinado tema. Isso porque, talvez, o formato de apresentação favoreça a troca de ideias e a expressão de sensações ou posicionamentos. Isso significa que os alunos são motivados a falar, a se expor diante do grupo, a evidenciar seu pensamento sobre o mundo.

Entendemos que o mesmo poderia ser feito em um texto resultante de pesquisa, mas percebemos em nossa empiria que esse modelo de produto final vem, gradativamente, sendo substituído por outros construtos. Isso permite que sejam trazidas para o debate algumas questões: primeiramente, por que o texto tem deixado de ser trabalhado? Se os estudantes apontam dificuldades com materiais escritos, seja na leitura, seja na escrita, não deveriam ser estimulados a escrever mais? Estaria, de fato, o professor apto a ensinar a construir um texto resultante de pesquisa?

Em segundo lugar, questionamos: porque solicitar um texto de pesquisa – que o aluno aponta como uma dificuldade –, dar zero para esta atividade quando o aluno plagia, mas não ensinar a construir? A ética exigida do estudante se assemelha em que sentido com a ética do trabalho docente nesse contexto?

Os estudantes, tanto nas declarações sobre as redações, quanto naquelas em que mencionam os trabalhos orais, evidenciam a necessidade de expressão. Isso fica mais claro quando declaram abertamente que os trabalhos em que podem se expressar com mais liberdade são aqueles em que podem traduzir em palavras, escritas ou faladas, suas opiniões e visões de mundo. O exemplo abaixo exemplifica essa situação:

PESQUISADOR: Falem uma coisa pra mim: que tipo de trabalho vocês fazem, na escola, em que vocês conseguem se expressar com mais liberdade?

ALU14: Aqueles que dizem “dê a sua opinião”!

ALU13: É...

ALU9: Exatamente...

PESQUISADOR: E como são esses trabalhos?

ALU11: Normalmente falar de um assunto. Fazer pesquisa sobre um tal assunto e depois falar sua opinião sobre ele. Normalmente é assim.

Duas declarações isoladas surgiram neste item da empiria. A primeira quando o estudante declara que se expressa com liberdade em aulas de teatro:

ALU22: Bem, nos trabalhos de artes cênicas, que eu gosto muito. E tem muitos trabalhos de decorar textos e fazer algumas cenas e tal... ou você mesmo recriar e fazer... sozinha ou com grupo e nisso eu me expesso muito. Então, artes cênicas... é pra você se expressar mesmo. E eu sou bem expressiva nas coisas que eu penso, eu me expesso muito. Então... artes cênicas.

A segunda declaração que merece ser evidenciada é aquela que aponta que a pesquisa é um tipo de trabalho que permite expressão livre da autoria. Embora quando questionados sobre a possibilidade de se construir autorias em trabalhos de pesquisa os alunos tenham afirmado ser possível ser autor, aqui, neste item, com um novo questionamento, as pesquisas não foram expressivamente apontadas. Apenas um estudante declara ser possível expressar-se de modo autoral em pesquisas escolares.

ALU20: Eu acho que quando você tem mais liberdade pra fazer as coisas, perguntar e tal... é mais quando você tá fazendo trabalho em grupo, que você tem um grupo de amigos, já... todo mundo já se conhece... aí fica um clima mais leve e dá pra você perguntar, falar sua opinião... e, sei lá, ninguém vai te criticar.

4.4. Roteiros de pesquisa

Quando interrogados acerca do uso de roteiros de pesquisa escolar, em todas as escolas as declarações de alunos e professores apontaram para o uso de roteiros: desde roteiros esquematizados no quadro negro até roteiros impressos, entregues aos estudantes. Apenas o colégio escola privada forneceu cópias de roteiros de turmas de sexto e oitavo ano para que pudéssemos analisar. Reproduzimos abaixo um dos roteiros para uma análise inicial:

Figura 3: Roteiro de pesquisa 1/ 8º ano

Aluno (a): _____ nº: _____
 Professor(a): _____ Data: / / Turma: _____

PROJETO DE TRABALHO INTEGRADO-HISTÓRIA/INFORMÁTICA
2º TRIMESTRE

OBJETIVO:
 Incentivar a pesquisa histórica orientada. A partir da pesquisa, os alunos vão enriquecer o conteúdo da sala de aula e do livro didático, expandindo seu conhecimento e construindo uma autonomia no aprendizado. Diversificar as fontes de consulta é fundamental para fazer a diferença no aprendizado.

TEMA:

GRANDES PERSONAGENS DA HISTÓRIA

- Leonardo da Vinci
- Michelangelo
- Luis de Camões
- Miguel de Cervantes
- Fillipo Brunelleschi
- Nicolau Copérnico
- Galileu Galilei
- André Vesalio
- Martinho Lutero
- Henrique VIII

TAREFA:
 Cada grupo fará

- 1º - a busca do material disponível em sites;
- 2º - a seleção das informações e ilustrações adequadas;
- 3º - caso precise uma busca em outras fontes de consulta poderá ser feita por conta própria de segunda para quinta- feira;
- 4º - anote no caderno e/ou crie uma pasta com o material selecionado: informações e imagens;
- 4º - a montagem de um power -point para apresentar para a turma, no máximo em 5 slides + o da bibliografia e identificação dos alunos (nomes, nº e turma)

Fonte: Elaborada por professor do colégio privado

Figura 4: Continuação do roteiro 1 / 8º ano

DICAS PARA A PESQUISA

Use linguagem própria, simplifiquem as informações de forma a se tornarem compreensivas aos colegas. Lembrem-se que ninguém estudou o seu autor...

Todos os componentes do grupo tem que assumir a responsabilidade sobre a pesquisa e sobre a produção do power point e todos participarão de uma apresentação para a turma.

Cuidado na montagem do Power point: Equilibrar as imagens no conjunto. O texto tem que ter uma letra legível à distância. Não escrevam demais. Não se esqueçam de colocar as fontes da parte escrita e das imagens...

AVALIAÇÃO:

O trabalho vale 2,0 pontos. A distribuição será feita pelos seguintes itens:

- Atitude adequada na Informática.
- Conteúdo apresentado.
- Capricho e criatividade.
- Bibliografia completa.
- Apresentação em sala.

Fonte: elaborado por professor do colégio privado

4.5. Análise do roteiro

Analisando o roteiro acima, percebemos que o mesmo:

- a) foi desenvolvido para um trabalho considerado como sendo de pesquisa para a disciplina de História, integrado ao setor de informática;
- b) apresenta como objetivo a complementação de um tema discutido em sala de aula e presente no livro didático; o objetivo apresentado é o que o professor deseja fazer, mas não contempla o que se espera do aluno;
- c) solicita dos alunos a diversificação das fontes de consulta, mas não apresenta que fontes podem ser essas e onde podem ser encontradas. Essas fontes darão informações diferentes daquelas apresentadas em sala de aula pelo professor ou pelo livro didático? Está-se lidando, neste caso, com uma busca em instrumentos distintos acerca de um mesmo objeto a ser estudado?;
- d) apresenta um tema norteador que não faz elos com o universo do aluno. Entendemos, no entanto, que o professor deseja que o aluno conheça as personalidades históricas listadas.

O roteiro propõe ainda:

- a) consulta/busca em sites. Essa sugestão dá ao aluno, ao mesmo tempo, liberdade para explorar sites diversos, porém a não indicação de alguns sites, pode deixar o estudante perdido em meio à infinidade de informações disponíveis na web. Não percebemos comandos que fomentem no aluno a necessidade de confrontar as informações para aferir se são verdadeiras e confiáveis;
- b) selecionar informações e ilustrações: que tipo de informações e ilustrações? Essa poderia ser uma dúvida do aluno;
- c) a possibilidade de buscas em outras fontes além da internet, mas não indica que fontes poderiam ser essas, nem onde poderiam ser encontradas. Essa busca extra fica a cargo do aluno (“por conta própria”);

- d) a anotação das informações pesquisadas e o arquivamento das mesmas, seja em caderno ou no computador; não houve até aqui seleção, organização das fontes;
- e) a construção de slides em que as informações pesquisadas sejam utilizadas. Se não houve seleção das fontes, organização das mesmas e aferição da veracidade, torna-se questionável o sentido de o estudante utilizá-las em seu produto final de pesquisa;
- f) que o aluno liste a bibliografia utilizada, mas não indica como fazer referências, nos casos em que houver paráfrase ou citações diretas de trechos dos textos. Quem dará essa orientação?

Dando continuidade à análise, é possível perceber que o roteiro sugere:

- a) que se use linguagem própria, mas não explica o que seja uma linguagem própria. Entendemos linguagem própria como linguagem autoral. Todavia, não há no roteiro caminhos de como se construir essa autoria, que tipo de construções poderiam ser utilizadas e de que maneira o estudante poderia fazer uso das informações obtidas na pesquisa sem deixar de marcar sua posição autoral; no entanto, devemos ressaltar que não temos elementos que nos permitam afirmar que uma possível orientação não tenha sido realizada em sala de aula;
- b) clareza e linguagem acessível aos colegas que não conhecem o personagem a ser apresentado;
- c) responsabilidade ao grupo, mas não designa tarefas, o que pode deixar o aluno num impasse, sem saber como se organizar no grupo. Por outro lado, a ausência de informação pode ser entendida como possibilidade de os estudantes fazerem uso de sua autonomia para organizarem seu trabalho de pesquisa;
- d) formatação e estilo para a apresentação. Que formatação e que estilo? Essas poderiam ser dúvidas dos alunos.

Sobre a avaliação, o roteiro indica que o estudante será avaliado por:

- a) comportamento durante a montagem dos slides;

- b) conteúdo apresentado (o aluno aqui não conhece a expectativa do professor e também não sabe se pode apresentar o que lhe parecer mais interessante. O que interessa ao aluno atende à demanda do professor para uma avaliação?);
- c) capricho e criatividade;
- d) bibliografia completa, o que entendemos como uma listagem de fontes consultadas, mas não há no roteiro indicações de que o estudante deva referenciar possíveis trechos utilizados nas apresentações;
- e) apresentação oral em sala de aula.

Em linhas gerais, é possível dizer que os roteiros de pesquisa podem ser via de mão dupla: por um lado, podem ser um norte para o aluno; por outro, podem restringir sua liberdade criativa ou não partir daquilo que é interessante para ele, mas que atende à demanda de cumprimento curricular do professor.

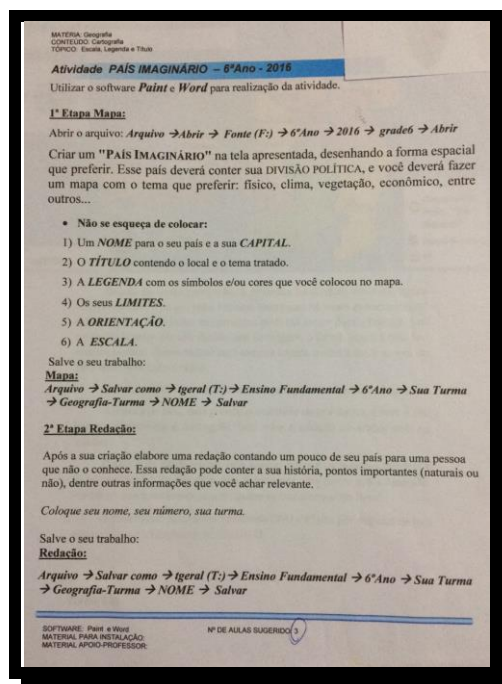
Pelas informações recebidas da profissional de informática que nos concedeu entrevista no colégio privado, entendemos que a atividade proposta é combinada entre o professor de disciplina específica e o profissional do laboratório de informática. Fica nas mãos do professor de informática dar as noções formais da pesquisa ao aluno. Talvez por esse motivo, não estejam presentes no roteiro detalhes que poderiam ser trabalhados de modo expositivo em sala de aula com o grupo.

Tivemos a oportunidade de ver os produtos finais deste trabalho de pesquisa. Vimos que são esteticamente muito bem construídos, dentro da sugestão do professor; a autoria e a originalidade ficam concentradas nos aspectos artísticos da pesquisa: formato, ilustrações, animações, fontes utilizadas, sons e também nos textos.

Notamos, ainda, que não há referência, no corpo do trabalho, aos autores consultados. Acreditamos haver uma série de textos copiados ou parafraseados, mas essa afirmação só se faria consistente se tivéssemos acesso ao material para averiguação.

4.6. Análise de roteiro 2

Figura 5: Roteiro de trabalho de pesquisa / 6º ano



Fonte: Elaborado por professor do colégio privado

Este roteiro apresenta:

- a) as ferramentas de informática que o aluno deve utilizar para realizar a atividade;
- b) indicações pontuais de como o aluno deve abrir os programas do computador;
- c) comando do que será realizado, a partir do que foi trabalhado em sala de aula;
- d) possibilidade de confronto entre o que o aluno criará e o que já estudou;
- e) comando de como salvar a atividade no computador;
- f) segunda ordem da atividade: a construção de uma redação em que o aluno explicará para outra pessoa um pouco mais do seu país imaginário. Neste sentido, percebe-se que para imaginar, a partir de elementos reais estudados, o aluno poderá se posicionar e apresentar de modo autoral sua forma de ver o mundo;
- g) comando de como salvar a redação final.

Percebemos neste roteiro uma definição mais elaborada das etapas e do que o aluno deve construir. Não podemos, no entanto, afirmar que o roteiro engesse ou dê nortes aos estudantes. De qualquer modo, ainda que tenha suas etapas bem definidas, a presença de um professor durante o processo é fundamental para que o aluno seja auxiliado em suas possíveis dúvidas e para que exercite de modo reflexivo sua autoria.

Durante o processo, o professor poderia lançar questionamentos aos grupos, fazendo-os refletir sobre o que constroem e em que sentido isso altera seu conhecimento ou sua posição no mundo.

Conseguimos cópia de um dos trabalhos realizados a partir deste roteiro, o qual será analisado no item seguinte.

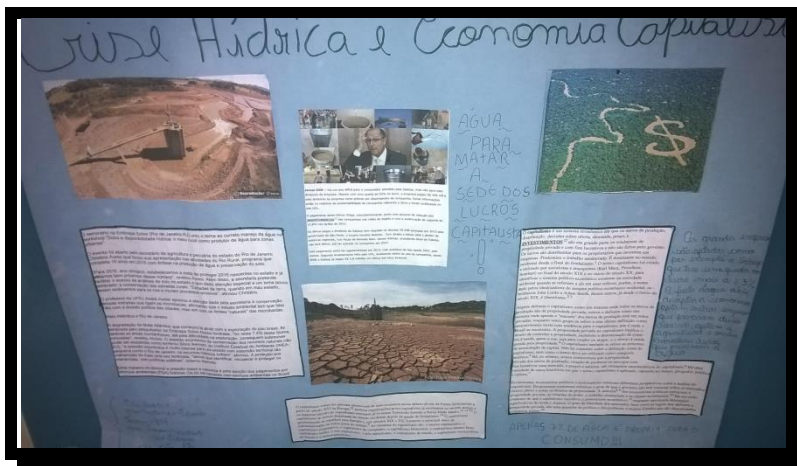
4.7 Resultados de trabalhos de pesquisa escolar

Um dos destaques desta empiria são os modelos de construtos finais de pesquisa realizados nas escolas participantes. Percebemos nas mesmas que os construtos finais, provenientes de uma pesquisa escolar, têm se modificado e não se limitam ao tradicional texto de pesquisa. Ao fim de um trabalho de pesquisa, – através de materiais que nos foram mostrados pelos professores e profissionais de biblioteca e informática – os estudantes têm construído produtos mais dinâmicos e criativos, mais próximos de seus interesses.

Trata-se do uso de computadores para a confecção de slides, jogos, pequenas animações que fogem ao formato textual trivial, mais próximo da linguagem da pesquisa científica em que os métodos e relatórios são padronizados.

Há de se observar, no entanto, que alguns destes trabalhos que são considerados interessantes ou criativos, nada mais são que repetições de conceitos, ou plágio de material de internet.

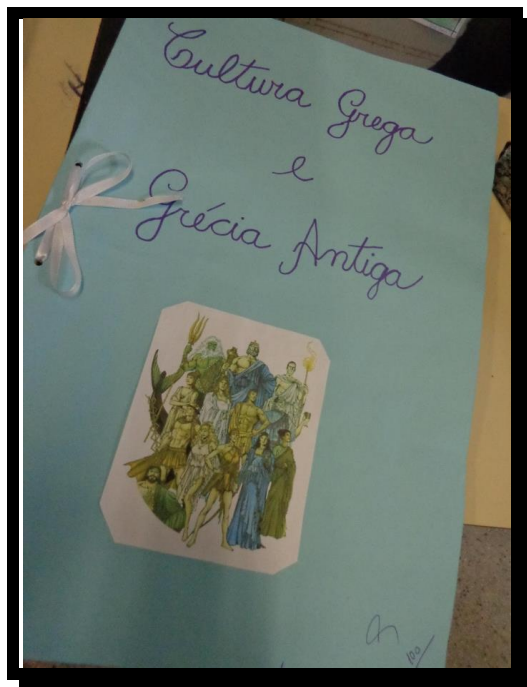
Figura 6: Produto Final - Geografia / Cartaz- Água



Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal A

Na figura acima, podemos observar um trabalho de Geografia sobre recursos hídricos. Segundo a professora que sugeriu a pesquisa, antes de confeccionarem o cartaz, os alunos tiveram aulas sobre o tema. Desse modo, o que a professora chama de pesquisa, na verdade é uma tarefa escolar em que os alunos deveriam selecionar materiais diversos de internet, jornais e revistas, criando um banco de dados que pudesse servir como eixo introdutório para um debate. Se o propósito era o de recolher fontes diversas, podemos dizer que o objetivo foi cumprido. Não sabemos se o debate ocorreu.

É possível notar que há, na figura, um apanhado de recortes de internet relatando o problema hídrico em São Paulo no ano de 2014. Não há posicionamento dos alunos no texto apresentado no cartaz. Isto se justifica pelo fato de o comando da chamada pesquisa ter sido recolher notícias sobre o problema hídrico. Esse comando não dá margem ao posicionamento autoral. Não percebemos tampouco a indicação das fontes consultadas.

Figura 7: Produto Final – História / Cultura Grega e Grécia Antiga

Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal A

No trabalho acima, percebemos algumas diferenças em relação ao primeiro apresentado. Os alunos fizeram uma busca por fontes diversas que os permitissem delinear como se configurava a vida na Grécia antiga. Reuniram fotos de diversos momentos do cotidiano grego antigo e, a partir destas fotos, fizeram uma maquete com o que lhes parecera mais interessante. Na figura que se segue, é possível ver o construto final da atividade.

Figura 8: Produto Final - História / Cultura Grega e Grécia Antiga 2

Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal A

As maquetes de todos os grupos seriam expostas em uma feira cultural e, neste momento culminante da atividade, os estudantes deveriam apresentar o que era aquela maquete, o que simbolizava, para que servia, dando ao público visitante informações sobre o tema estudado. Neste trabalho, não percebemos indicações de fontes consultadas, nem havia texto. A autoria, neste contexto, estaria evidenciada na liberdade criativa dos alunos, na seleção dos materiais, no que definiram como mais interessante a ser mostrado em público e, possivelmente, no que apresentaram oralmente.

Figura 9: Produto Final - Ciências/ Vulcões



Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal B

A figura acima mostra a reconstrução do mecanismo de funcionamento de um vulcão. A atividade foi solicitada para um trabalho de ciências e, após leituras em sala sobre o que eram os vulcões e como se manifestam na natureza, os alunos foram desafiados a construir um vulcão.

A sala foi dividida em grupos e cada grupo criou o seu vulcão utilizando materiais diversos. Para que o vulcão artificial entrasse em erupção, os alunos passaram por etapas de um processo de entendimento de uma reação química ocorrida a partir da mistura de antiácido e água e cada grupo explicou para os demais colegas, porque o seu vulcão reconstruído se distinguia dos demais. O

objetivo da atividade era diferenciar os tipos de vulcões, ampliando o que já se havia estudado em sala de aula.

De acordo com o que os professores participantes da empiria relataram em suas declarações, a autoria neste tipo de trabalho está centrada na criatividade, na forma pela qual cada grupo apresentaria o seu trabalho, na seleção dos materiais, na forma de apresentar e, principalmente, no quesito oral, em que os alunos deveriam expressar o que aprenderam.

Figura 10: Produto Final - História/ Sociedade Feudal



Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal B

A figura acima retrata a reconstrução de um feudo. Cada grupo envolvido deveria, a partir de uma pesquisa sobre a sociedade feudal, reconstruir algo que achasse interessante e, em seguida, cada grupo apresentaria em uma feira cultural os resultados de suas pesquisas.

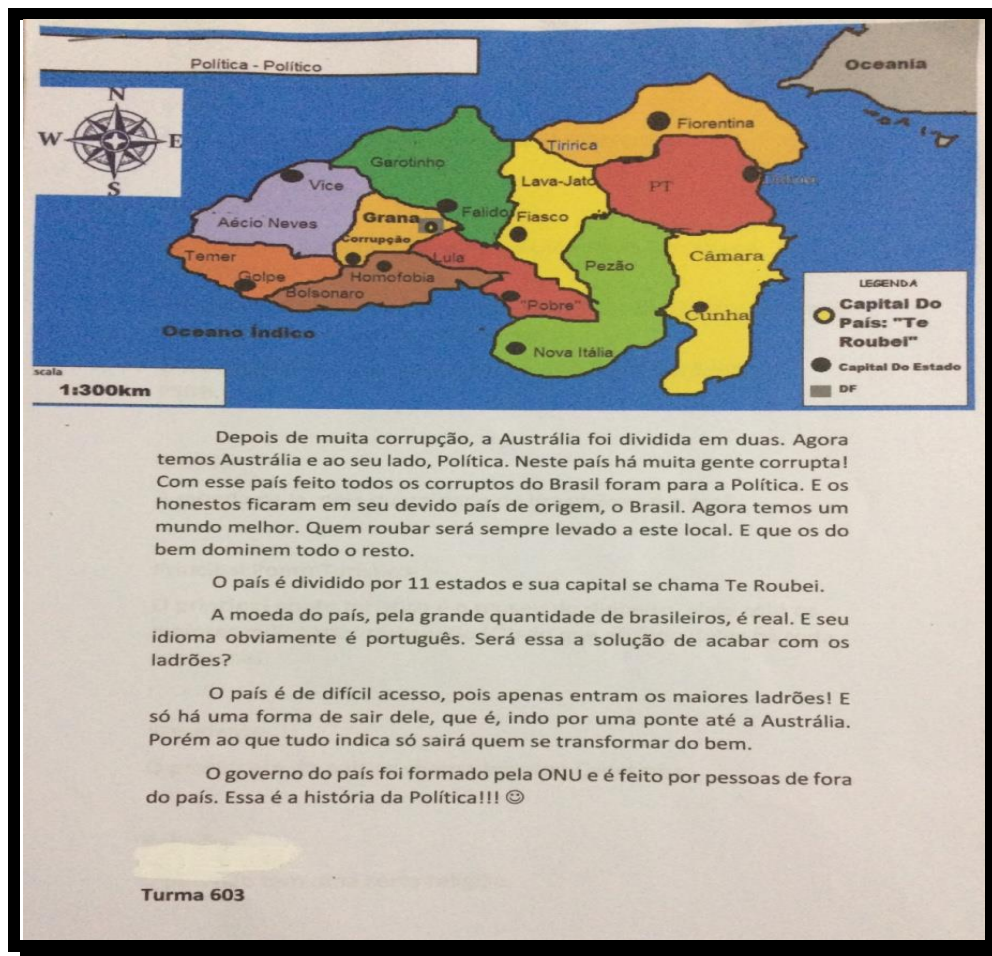
Figura 11: Produto Final - História / Sociedade Feudal 2

Fonte: Produzido por alunos do Colégio Municipal B

Na figura acima, percebemos outro resultado final sobre o mesmo tema de pesquisa. É possível verificar a diferença de materiais utilizados e formas distintas de olhar os fenômenos pesquisados. Neste contexto, e baseando-nos nas falas dos professores, cada aluno traz o seu olhar sobre um mesmo assunto e isso seria, na visão dos docentes, um modelo de autoria.

O trabalho abaixo parte de um estudo sobre as diferenças entre a geografia física e humana. Trata-se de um trabalho realizado em parceria entre o professor de Geografia e o setor de informática da escola privada. A partir de estudos realizados em sala de aula, os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática, onde deveriam criar um país imaginário, utilizando os conhecimentos sobre escalas de mapas, geografia física, geografia humana. O trabalho foi realizado em meio à turbulência política por que passou o Brasil em 2015 e alguns pontos devem ser evidenciados:

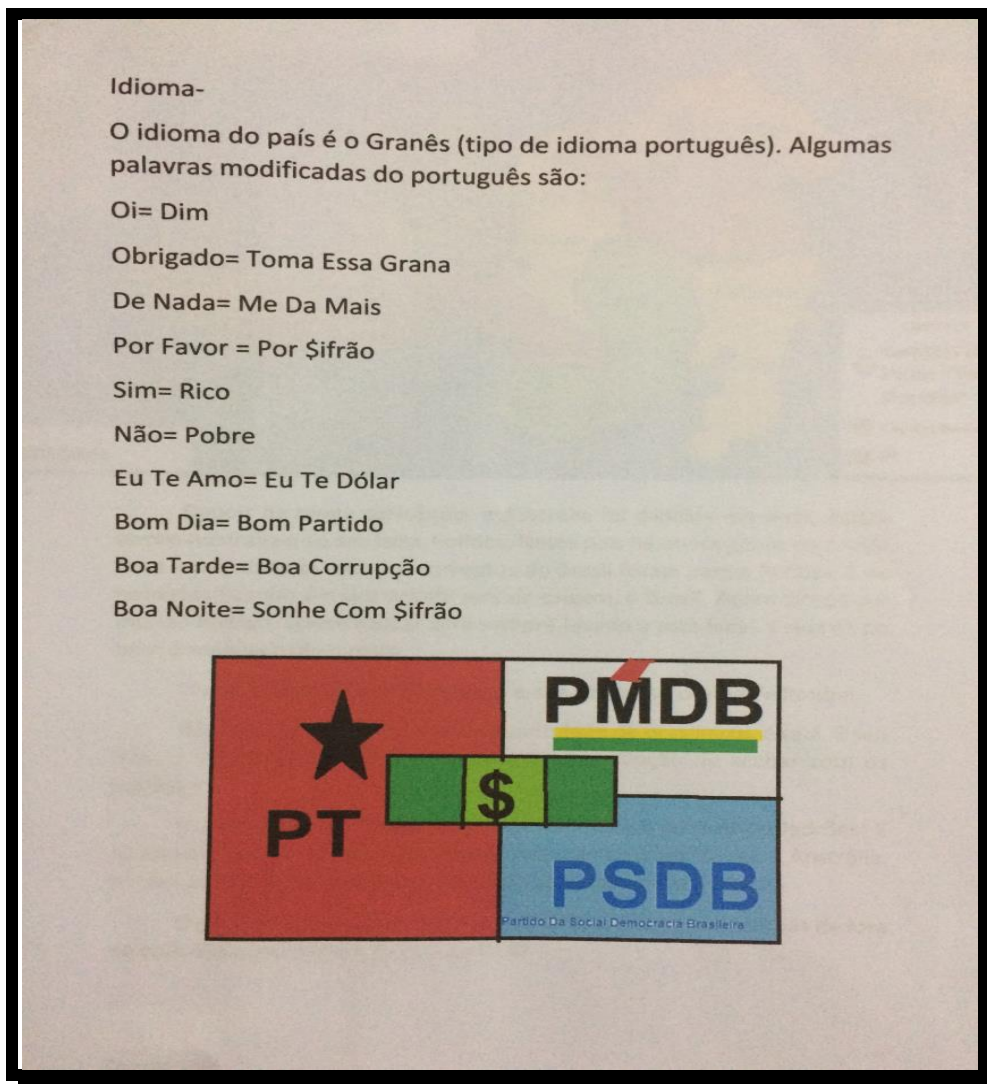
Figura 12: Produto Final – Geografia e Informática /
Geografia Política, Física e Humana



Fonte: Produzido pelos alunos do Colégio Privado

- há referências à conjuntura política brasileira;
- há uma crítica, de certa forma irônico-sarcástica, no texto quando se nomeia o país fictício como Políticia. Nesse país, habitam os políticos corruptos que saíram do Brasil. Neste contexto, percebe-se um posicionamento crítico sobre a realidade brasileira e o que se espera como um país bom para se viver;
- o desejo de que haja punição para os políticos corruptos e que os mesmos sejam banidos do convívio social;
- os nomes dos políticos e partidos em evidência no momento da construção do trabalho;

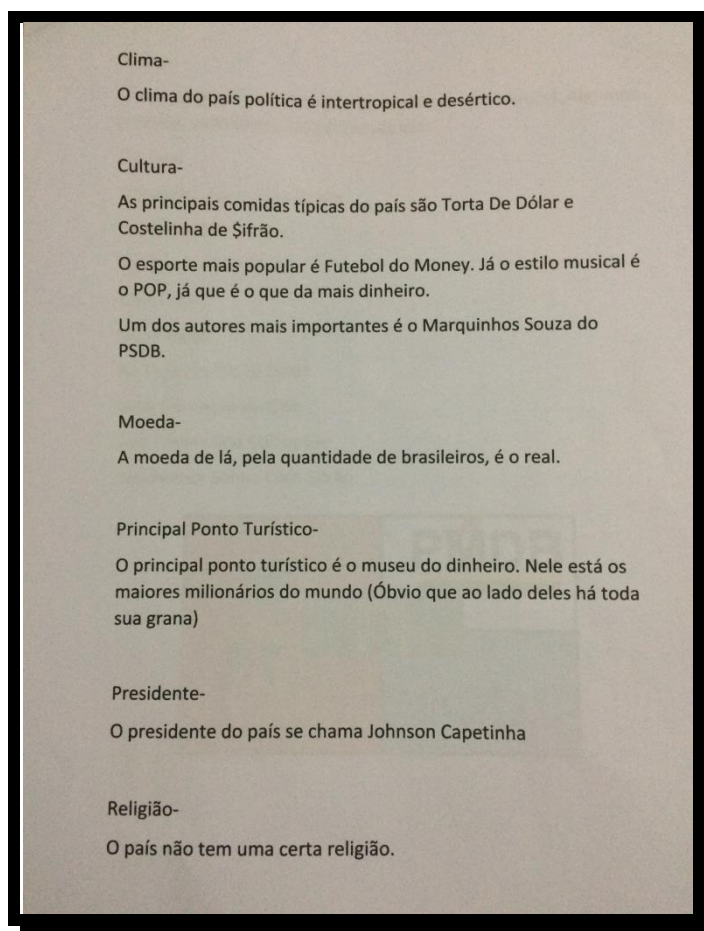
Figura 13: Produto Final Geografia e Informática / Continuação 1



Fonte: Produzido por alunos do Colégio Privado

A figura acima dá continuidade ao trabalho apresentando:

- os partidos, que na visão dos alunos são os mais corruptos, são movidos a dólar (como se pode apreender a partir da nota de dólar sobreposta sobre os três partidos envolvidos);
- as formas de tratamento, todas fazem menção ao capitalismo, o que pode ser interpretado como a sobreposição dos aspectos materiais sobre os humanos;

Figura 14: Produto Final – Geografia e Informática / Continuação 2

Fonte: Produzido por alunos do Colégio Privado

Ainda sobre o mesmo trabalho, na figura acima encontramos elementos que fazem alusão a dinheiro, às comidas típicas, o tipo de esporte praticado no país imaginário e o ponto turístico. Esses elementos, através de um tom ficcional, expõem de modo direto a crítica dos estudantes ao modelo político brasileiro em vigor.

Em relação aos demais trabalhos aqui apresentados, percebemos no construto final da atividade *um país imaginário* acima apresentada, um maior posicionamento autoral, crítico e criativo por parte dos alunos.

Há, todavia, professores que declararam solicitar construtos finais de pesquisa em forma de texto, o que seria um formato mais tradicional e próximo ao que se constrói de modo padronizado, com metodologia, apresentação de dados e conclusões. Não tivemos acesso a esses trabalhos.

A escola privada permitiu que uma professora nos apresentasse em um computador o que a escola produz. Foi possível conhecer todos os trabalhos,

porém, não nos foi autorizada a reprodução na tese. Esta escola forneceu dois roteiros de pesquisa utilizados por professores para que compreendêssemos como elas são encaminhadas. Não tivemos acesso tampouco aos trabalhos construídos no colégio de aplicação.

5 Discussão acerca dos dados construídos

5.1. Sobre as escolas participantes da empiria

Não vimos nas escolas participantes diferenças que possam ser caracterizadas como relevantes. As falas, as práticas e os resultados de trabalhos escolares, assim como os modos de solicitação dos mesmos, considerados como sendo de pesquisa são semelhantes entre as escolas.

Não houve divergências entre as falas dos professores, dos alunos e dos profissionais de biblioteca e de informática entrevistados. As mesmas dialogam, e são similares dentro dos contextos das questões de entrevista propostas, não apresentando contrapontos.

5.2. Profissionais setorizados

Os profissionais de biblioteca, sala de leitura e laboratório de informática, quando solicitados, atuam como aqueles que se responsabilizam por colocar em prática as pesquisas, ou práticas pedagógicas sugeridas ao estudante pelo professor. São esses profissionais que, nos casos de trabalhos mais elaborados, acompanham o processo de realização das buscas, organização dos materiais e construção dos produtos finais. Esse resultado dialoga com os achados de pesquisa de Oliveira et al (1999), no qual atendentes de bibliotecas acabaram por assumir uma postura de orientação das pesquisas escolares.

Nossos dados de pesquisa divergem da pesquisa de Oliveira et al (1999), quando os autores indicam que as atendentes de biblioteca participantes de seu estudo não possuíam formação para o trabalho de acompanhamento de pesquisas escolares dos estudantes. No caso das nossas escolas participantes, as bibliotecárias do colégio de aplicação e do colégio privado possuem formação específica e desempenham o trabalho acima referido.

Na escola Municipal 1, o auxiliar de leitura não mais se responsabiliza por essa tarefa de orientação de pesquisas, uma vez que o contexto do espaço foi modificado com o passar dos anos, tornando-se área dedicada à leitura literária.

Na escola municipal B não conseguimos realizar entrevista com o profissional agente de leitura. Houve um problema de ordem pessoal do profissional que impediu a realização da entrevista.

No colégio de aplicação não encontramos um profissional específico que cuide de um laboratório de informática. Também não há um profissional específico de laboratório de informática nas escolas municipais participantes. No entanto, essas escolas disponibilizam computadores para uso dos alunos.

Apenas no colégio privado encontramos um professor responsável por um espaço de informática. Este professor realiza, através de parcerias com professores de disciplinas diversas, o que denomina de trabalhos de pesquisa escolar. Este profissional dá todo o suporte necessário ao aluno, desde o entendimento dos comandos da pesquisa, passando pela busca e seleção de fontes e tratamento das mesmas para a elaboração dos construtos finais de pesquisa. Neste caso específico, foi possível perceber as etapas necessárias ao trabalho de pesquisa escolar que objetivam uma análise crítica do que os alunos constroem ou do que é construído junto com os alunos, conforme sugerem Mottet e Gagné (2013) e Peters (2015). Ainda sobre este caso específico, percebemos que o trabalho é mediado pelo professor, como argumenta ser necessário o estudo de Ninin (2008).

5.3. Sobre as visitas às salas setorizadas

De acordo com as falas dos profissionais setorizados entrevistados para esta investigação, as visitas dos estudantes às bibliotecas ou à sala de informática é frequente. No caso das bibliotecas, não necessariamente para consultas a livros, o que também ocorre, mas o recurso mais buscado pelos estudantes é a internet, o que corrobora a fala dos alunos entrevistados. Essas visitas se dão: a) por livre iniciativa, quando precisam de alguma fonte de consulta; b) por sugestão ou ordem do professor; c) quando o trabalho de pesquisa é uma parceria entre o professor de disciplina específica e o profissional terceirizado e d) no caso da sala de leitura da escola municipal 1, quando querem ler ou fazer empréstimos de livros literários, uma vez que o espaço em tela não mais se destina à pesquisa.

Dentro deste contexto, percebemos diferenças entre nossos achados de pesquisa e o estudo de Oliveira (1999), que aponta que os alunos não

frequentavam bibliotecas para pesquisar, mas para ler ou estudar para provas. Em nossa pesquisa, os alunos buscam as bibliotecas para pesquisar e, talvez, essa diferença sugira mudança no entendimento da função das bibliotecas ou retrate uma especificidade de escolas participantes de nosso estudo que são escolas de excelência no município do Rio de Janeiro. Não podemos, desta forma, tecer conclusões mais contundentes.

5.4.

Sobre a metodologia de pesquisa utilizada na empiria

As perguntas dos roteiros de entrevista foram profícuas e permitiram responder as questões de pesquisa. O processo de transcrição é moroso e exige do pesquisador perspicácia no controle do tempo da realização das entrevistas para que as mesmas possam ser tratadas e analisadas em tempo hábil.

Sobre as entrevistas coletivas com os alunos, pode-se dizer que foram úteis no sentido de permitir trocas de experiências entre os estudantes, de modo que as declarações dos mesmos fossem mais elaboradas, ampliando o conjunto de materiais a serem analisados e permitindo maior consistência nas conclusões.

Como almejávamos entender como as escolas selecionadas para a investigação entendiam, propunham e se relacionavam com a pesquisa escolar, a metodologia empregada cumpriu com os objetivos. No entanto, para um estudo mais detalhado, talvez um único estudo de caso pudesse revelar minúcias que não atingimos com nossa lente de análise do objeto de pesquisa em questão.

Acreditamos que uma pesquisa que apenas analise trabalhos dos estudantes possa revelar novos dados e apontar para novos caminhos de reflexão, assim como acreditamos que uma pesquisa quantitativa pode dar respostas mais abrangentes, ainda que partam de instrumentos pautados no tipo de questionamentos que aqui propusemos.

5.5.

Definições de pesquisa escolar

Há dificuldade de definição de pesquisa escolar nas declarações de professores e profissionais setorializados. Percebemos que estes se preocupam mais em apresentar os objetivos que têm com as atividades propostas que em criar

definições. Acreditamos haver banalização do termo *pesquisa*, sendo este associado a qualquer trabalho realizado pelos estudantes. Neste sentido, nossos achados corroboram as afirmações de Ninim (2008), que indica que não tem havido reflexão sobre o que é de fato uma pesquisa escolar e quais são os seus propósitos. Retomamos aqui os trabalhos de Peters (2015) e Mottet e Gagné (2013), que apostam na afirmação de que uma pesquisa escolar é uma atividade sistematizada, que diverge de outras práticas escolares, que pode e deve ser ensinada na escola.

Já o aluno, este vê a pesquisa escolar como um meio de aprofundar conhecimentos, de descobrir, de medir algo, ou de responder a algum questionamento. Contudo, os estudantes declaram responder mais ao que é uma questão do professor (proposta por este ao grupo) em detrimento da busca de respostas a dúvidas que advêm do universo sócio-histórico em que vivem. Mesmo assim, alguns estudantes declaram ser possível encontrar dúvidas novas a partir das proposições dos professores. Dessa forma, quando o professor não instiga, ou o conteúdo da pesquisa não é atraente, mantém-se uma prática repetitiva e enfadonha de construção dos trabalhos de pesquisa escolar, muitas das vezes plagiados, visando somente a obtenção de uma boa nota. O que aqui expusemos dialoga diretamente com o pensamento de Ninim (2008), que mostra que o aluno tem implicitamente a noção dos propósitos de uma pesquisa e das possibilidades de criação de criticidade que a mesma oferece.

Esta dificuldade de definição que os professores apresentam chamam a atenção se pensarmos que entrevistamos 2 doutores, 4 mestres, 8 especialistas e 1 graduado. Esses perfis indicam que quase a totalidade dos professores entrevistados desenvolveu alguma pesquisa em nível de pós-graduação. Disso, depreende-se que: a) há, sob a ótica dos professores entrevistados, diferença entre a pesquisa na universidade e na escola; b) os professores não refletem sobre o conceito de pesquisa escolar, que deve ser sistematizada, mediada, acompanhada, orientada, gerando reflexões críticas; c) a pesquisa escolar é confundida com outros tipos de práticas pedagógicas. Assim, nossa hipótese inicial de que esses professores teriam maior cuidado na condução de trabalhos de pesquisa não se confirmou.

5.6. Disciplinas que mais solicitam pesquisas

De acordo com as declarações dos professores, História, Geografia, Ciências são as disciplinas que mais solicitam trabalhos de pesquisa escolar. Este dado dialoga diretamente com o estudo de Oliveira (1999), que também afirma serem esses componentes os que mais solicitam pesquisas. No entanto, na visão dos alunos, há uma diferença. Para estes, História seria a disciplina que mais solicita pesquisas. Em seguida, viriam Geografia e Matemática seguidas de Português e Ciências. As percepções dos professores estão baseadas nas disciplinas que acreditam solicitar mais pesquisas. De qualquer modo, História e Geografia coincidem como sendo aquelas que mais pedem trabalhos de pesquisa aos alunos.

Cabe notar que, nas declarações dos professores, disciplinas como Matemática pedem poucos trabalhos por serem conteúdos fechados e que, em tese, não solicitariam pesquisas, a não ser que se quisesse saber algo sobre a vida de algum matemático ou outro assunto do gênero.

Assim, se pensarmos no que propõe Orlandi (2006) sobre correlacionar o aluno e seu mundo socio-histórico, poderíamos dizer que mesmo as matérias exatas podem ser contestadas, questionadas ou apresentadas ao aluno como um desafio a ser descoberto. Talvez, se o professor pensar na aplicabilidade da disciplina em um contexto cotidiano, seja possível solicitar pesquisas atraentes, criativas e interessantes para os estudantes.

5.7. Relação pesquisa e nota

A relação entre pesquisa e nota nas escolas participantes da empiria é direta. Isso significa que, de acordo com as declarações dos professores, é atribuído um grau, ou uma nota, às pesquisas realizadas. Essa assertiva se iguala àquilo que é declarado pelos estudantes, quando afirmam que todos os trabalhos de pesquisa escolar tem uma relação direta com a nota. Coincidem também as falas dos dois grupos quando abordam ser a pesquisa um dos instrumentos avaliativos do bimestre ou período letivo. Isso significa que o aluno pode fazer

uma prova, um teste e uma pesquisa ou ainda ser avaliado por outros instrumentos, sendo a pesquisa um deles.

Acreditamos que essa relação pesquisa/nota se dê mais para que o aluno se comprometa com o trabalho realizado. Neste aspecto, os dados nos permitem concordar com o que afirma Fernandes & Freitas (2009) sobre a avaliação escolar: avaliar não começa e tão pouco termina quando uma nota é dada a um aluno por uma atividade realizada. Canário (2006) também discute o assunto, dizendo que uma boa avaliação deve priorizar as perguntas dos educandos em detrimento às meras soluções. Desse modo, para ele, assim como também acreditamos, vincular a aquisição do conhecimento à pesquisa, sem que se tenha que atrelá-la sempre a uma nota, pode ser um caminho viável para que o aluno questione sem a obrigação constante de acertar. Esse acertar constante, que muitas das vezes é estimulado pelos próprios pais, acaba por criar *rankings*, gerar competitividade e, assim, o conhecimento, de fato, fica em segundo plano. Essa competitividade e necessidade de boas notas, entendidas como sinônimo de saber, podem, inclusive, levar o aluno pesquisador a buscar o subterfúgio do plágio, dentro do raciocínio de que “os fins justificam os meios”.

A pesquisa, no entanto, nos termos em que opera Luckesi (2005), pode ser utilizada como instrumento avaliativo se for útil para aferir o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Avaliar, ainda segundo ele, é gerar conhecimento sobre o estado de aprendizagem do aluno. Ter sempre a pesquisa atrelada a uma nota acaba, como vimos nas declarações de professores no capítulo anterior, funcionando como moeda de troca e isso, em hipótese alguma, é avaliar. Partimos do pressuposto de que a pesquisa deve estimular o aluno, deve fazer com que ele queira saber sobre si e sobre o mundo. É preciso que se eduquem, nesse caso, professores e alunos, para que compreendam que saber extrapola os limites de uma prova, de um texto ou trabalho de pesquisa.

5.8. Modelos de propostas de pesquisa

Percebemos através dos dados construídos que tanto professores quanto alunos declaram que os comandos de pesquisa dados pelos primeiros partem de um tema a ser investigado ou de um roteiro a ser seguido. Geralmente, esse tema

já foi discutido, lido, trabalhado em sala de aula e o professor solicita a pesquisa para que o aluno complemente informações, ou reforce o conteúdo ministrado. Entendemos, assim como Peters (2015) que essa configuração de comandos é rotineira e faz parte da cultura escolar, como prática assimilada pela experiência do professor enquanto estudante ou por falta de aperfeiçoamento nos cursos de formação. Percebemos nas declarações de professores e alunos que dar um tema, explicar o formato e marcar uma data para que o trabalho de pesquisa seja entregue, dificilmente cumprirá o que se espera como resultado de uma pesquisa.

Neste sentido, nossa colocação crítica sobre os modelos praticados, recai em: como aguçar a curiosidade e o interesse do aluno para que faça uma investigação criteriosa e que, de fato, responda aos seus anseios de estudante? Em nossa dissertação de mestrado Dias e Eisenberg (2013), deparamo-nos com a mesma situação: a forma com a qual o professor solicita a pesquisa pode fomentar autorias, ou construir o plágio.

Assim, é preciso que na pesquisa escolar, os temas a serem investigados possuam, minimamente, algo que faça o aluno pensar. Não adianta solicitar do mesmo uma pesquisa sobre problemas hídricos, se as informações selecionadas pelos alunos não puderem ser confrontadas, questionadas, entrando em diálogo com outras informações, de outros grupos, de modo a se aprofundar o tema. É nesse diálogo que agrupa vozes, aos modos bakhtinianos, unidos a um caráter de construção da criticidade, que autorias em pesquisa escolar são fomentadas.

Ouvimos declarações de alunos que clamam pela possibilidade de se posicionarem nos trabalhos, de se manterem motivados a saírem em busca de respostas, em busca de sanar suas curiosidades e, dessa maneira, construírem uma história própria como autores no mundo ao qual pertencem.

5.9. Internet, pesquisa e plágio

A internet é uma das fontes de pesquisas mais utilizadas pelos alunos. E acreditamos que sim, deva ser utilizada. Trata-se de um manancial de informações sonoras, visuais, textuais disponibilizado aos estudantes. Há uma mudança de contexto com a chegada da internet, uma vez que essa possibilita a independência do aluno no que diz respeito a procurar se informar sobre aquilo que é do seu interesse, sem que o controle do que vai aprender esteja inteiramente nas mãos do

professor. Trata-se da liberdade e autonomia proporcionadas por um simples toque digital que leva a uma fonte de possível informação. Nesse processo de busca por fontes, é preciso que o professor oriente o estudando, de modo a auxiliá-lo a evitar a cópia.

Há professores que demonizam a internet como se ela fosse a principal responsável pelo plágio em pesquisas. Contudo, o plágio já ocorria antes do advento da ferramenta digital, sendo praticado a partir da cópia de textos e imagens de livros didáticos, revistas, jornais ou enciclopédias.

Há quem afirme, como vimos nas declarações dos professores, que, em pleno século XXI, o aluno deve escrever a mão aquilo que encontrou em suas buscas, sob a alegação de que isso força, minimamente, o exercício de leitura e que, desse modo, algum conteúdo lido e copiado será retido pelo estudante. Talvez aí esteja a resposta: reter conteúdos não necessariamente significa saber, conhecer. Por quanto tempo o aluno reterá o que copiou ou leu? Numa outra direção, por quanto tempo o aluno guardará consigo o que de fato aprendeu?

Assim, partindo dos dados de pesquisa que construímos para este trabalho de tese, traçamos a reflexão de que a internet deve ser utilizada pelos alunos e mediada pelo professor. Não basta dar um tema e solicitar que se digite tal tema no Google. É preciso ensinar ao aluno o que se pode digitar como descritor para uma busca, deixar que o aluno navegue por diversos sites e, em seguida, auxiliá-lo a aferir se aquelas informações são consistentes, verídicas e dignas de atenção. Em seguida, o professor deve orientar o aluno a como tratar essas informações: citando, referenciando, ou parafraseando de modo referenciado. É preciso ressaltar que paráfrase sem referências implicam plágio.

Na sequência, o que fazer com as informações tratadas? Construir um texto, organizar um debate, fazer uma peça teatral? Seja qual for o produto final, este precisa estar vinculado à exposição de um pensamento crítico. Ainda que o objetivo do professor com a pesquisa seja que o aluno consiga compilar uma gama de informações sobre um dado assunto, não haverá reconstrução do conhecimento, aos moldes de Demo (2009), se não houver comparação entre as informações, confronto de ideias, diálogos que permitam a construção de marcas autorais.

As falas dos professores dão respostas aos problemas que eles mesmos identificam: “os alunos não sabem selecionar material da internet, os alunos

copiam e colam, os alunos não aferem a veracidade das informações”. E quem vai ensinar? Quem vai assumir o compromisso ético e sem álibis de observar a dificuldade do aluno e solucioná-la? Não seria essa a função do professor?

Como minimizar o plágio se não se fizer um controle dos trabalhos a fim de observar se os mesmos são plagiados? Vimos no capítulo 4 que há professores que não aferem plágio. Se não aferem, como vão ajudar o aluno? Relembramos aqui que nem todo plágio é proposital. Mesmo em tempos de informação veloz, ainda há dúvidas sobre o que se pode ou não fazer com material de internet. Nossa dissertação de mestrado Dias e Eisenberg (2013) apontou para o fato de que licenciandos tinham dúvidas sobre a utilização da internet em pesquisa. O que dizer então dos alunos do Ensino Fundamental?

Percebemos através dos dados, que os professores têm lidado com a problemática do plágio ora dando nota zero para trabalhos plagiados, ora solicitando que o aluno refaça os textos. Se, em tese, o aluno que plagia é um aluno que, potencialmente, tem dificuldades de se constituir autor, de que adianta refazer um texto se a ele não forem oferecidas as ferramentas necessárias para tal? É esse o diálogo que fazemos com os trabalhos de Jeffrey (2012a; 2012b), quando abordam o contexto ético que circunda o ato de plagiar.

E o que dizem os alunos? Estes afirmam, de fato, que a internet é a primeira fonte de suas buscas e que plagiam por preguiça ou desinteresse. Esse desinteresse, segundo eles, pode estar relacionado com o tema do trabalho, com a disciplina ou com o professor que solicitou a pesquisa. Ouvimos declarações com a assertiva de que quem plagia erra, o que demonstra que, pelo menos no grupo de alunos entrevistados, o plágio é entendido como um ato incorreto. Com relação ao aluno que plagia por preguiça, podemos dizer que se trata de um estudante que não está preocupado com o conhecimento, com o saber, não se sente desafiado. Esse tipo de aluno existe em qualquer ciclo de escolaridade, mas há, no entanto, o aluno que plagia involuntariamente. É o caso daqueles que fazem paráfrases, mas não as referenciam. Este caso é o que exige maior cuidado, pois se o professor não estiver atento, ele voltará a plagiar, sem se dar conta de que plagia. Sendo devidamente orientado, esse aluno pode ser um autor em potencial, ao contrário do que plagia por nota, por desinteresse ou preguiça, que, mesmo sendo orientado, poderá repetir o ato até que seja devida e rigorosamente punido.

5.10. Dificuldades dos alunos

São inúmeras as dificuldades apontadas pelos professores, profissionais setorializados e alunos. No entanto, essas podem ser condensadas em: *como fazer uma pesquisa?*

Essa dúvida engloba o entendimento da proposta, o manejo técnico da prática, ou seja, que formato, que cor, que tamanho de fonte, se é um filme, uma peça teatral, um texto, uma resenha. Engloba ainda a busca e a seleção de fontes. Os alunos usam a internet, mas não necessariamente conseguem, por si, saber se o que leem é verdade, se é de fato útil para o seu trabalho, se a informação merece destaque. E como operar com as informações?

Não é raro ouvirmos entre nossos colegas e até mesmo professores de altos postos dentro da academia, que sentem dificuldade em operar com este ou aquele referencial teórico. E o estudante do Ensino Fundamental? Como é para ele operar com a gama infinita de informações possíveis de serem encontradas no universo virtual?

Assim, destacamos que o professor deve orientar esse aluno, fazendo com que reflita sobre seus posicionamentos autorais, dando a ele as minúcias necessárias para a execução da pesquisa. É preciso que se tenha o entendimento de que o tempo de compreensão e ação do aluno difere do tempo que o professor julga ser necessário para realizar uma dada tarefa. Trabalhar com pesquisa é tarefa árdua, mas, se bem realizada, pode apresentar ao estudante e ao professor novos caminhos de entendimento do mundo.

5.11. Trabalhos que mais estimulam a construção autoral

As escolas investigadas entendem a importância do espaço da pesquisa para a construção autoral; contudo, a construção desse espaço ainda é deficitária. A única proposta concreta que encontramos nas declarações até o momento para que ocorra autoria em pesquisa escolar é a alteração no modelo de pergunta a ser feita ao estudante. Há professores que sugerem que não se deve perguntar um conceito direto, pois é fácil de os estudantes encontrarem a resposta na internet. Assim, sugerem que as questões de pesquisa deem espaço para que o estudante se

posicione, coloque-se e opine sobre o que leu nas diversas fontes consultadas. O tipo de questão proposta é decisivo no que tange a facilitar o plágio ou o posicionamento autoral.

5.12.

Formação do professor para o ensino de pesquisa

Embora já esperássemos que boa parte dos entrevistados apontariam para a não formação para o ensino de pesquisa, lidar de frente com tais declarações é algo impactante. Este impacto nos induz a trazer para o debate a necessidade de formação para o profissional docente, para que o mesmo consiga, ao menos, projetar ações, criar mapas conceituais prevendo o trabalho com os alunos e podendo, dessa forma, compreender, ele mesmo, o porquê de se solicitar uma pesquisa, de que modo a deseja, o que espera dos alunos.

É preciso se fazer cumprir o que Gatti (2010) aponta em seu artigo, quando fala da necessidade de menos teoria e mais objetividade no preparo do professor para enfrentar os problemas cotidianos. O Professor, como disse Perrenoud (2001), age na urgência e decide na incerteza.

As declarações são enfáticas ao apresentarem que é a sala de aula que tem preparado os professores, é a repetição de práticas que tem emoldurado os trabalhos destes. Sim, uma prática pode ser replicada, mas dentro de um determinado contexto.

Ainda que tenhamos apenas um professor sem pós-graduação, o que pressupõe que apenas ele não teve, obrigatoriamente, a missão de fazer uma pesquisa, e que todos os demais deveriam compreendê-la como algo sistematizado, complexo, mas repleto de possibilidades, vimos banalizar-se o conceito de pesquisa, e que qualquer prática escolar é vista como tal. Isso mostra que a realidade cotidiana do professor e a cultura de cada escola acabam por fazer com que esse profissional se formate e passe, gradativamente, a seguir o caminho que outros fazem.

Desse modo, não importa se o professor é doutor, mestre, especialista. Percebemos que há acepções diversas para a pesquisa escolar, que há dificuldade para defini-la e, assim, é fundamental que haja cursos de capacitação para quem

está atuante no magistério, bem como preparação universitária para os futuros professores.

5.13. Produtos finais de pesquisas

Há dois modelos de trabalhos considerados como sendo de pesquisa: um livre e criativo e outro mais científico e formal nas escolas participantes.

Abre-se com isso duas vertentes de pensamento:

1ª) É bom que haja liberdade de questionamento e escolha dos caminhos para a realização da pesquisa e de seus produtos finais, que podem ser músicas, poemas, maquetes, cartazes, peças de teatro...

2ª) A pesquisa mais formal, tendo textos como produtos finais, tem sido menos utilizada.

Não vemos problema na diversificação dos produtos finais, desde que estes não sejam meramente repetições de conceitos ou de práticas. É possível ser crítico numa música, num texto de teatro, numa pintura, num filme. É esse entendimento que alunos e professores precisam operacionalizar: qualquer que seja o produto de uma pesquisa, é preciso que o mesmo permita, minimamente, que o conhecimento seja reconstruído, aos moldes de Demo (2009).

5.14. Conceito de autor

A autoria, na visão dos professores, e de alunos, é entendida como exposição de opiniões, de questionamentos ou reflexões que marquem um olhar diferenciado do aluno sobre um determinado problema. Esses posicionamentos, por sua vez, ainda que se apresentem através de produtos diversos, devem expressar uma reflexão. Fazendo uma analogia com o que ouvimos acerca do plágio, o aluno que plagia não consegue sequer comentar sobre o assunto da pesquisa, o que denota seu total silenciamento.

5.15.**Espaço para construção autoral em pesquisa escolar**

Os dados apontam que, nos termos em que as escolas pesquisadas compreendem a pesquisa escolar, é possível dizer que existe espaço para que o aluno se posicione de modo crítico e autoral. Os professores entrevistados apresentam clareza no entendimento de que uma pesquisa precisa trazer o aluno para um local em que seu pensamento seja crítico-reflexivo e, assim, abrem possibilidades diversas para que este aluno se exponha.

A criatividade na solicitação de modelos diversos de trabalhos dialoga com esse ideal de que a pesquisa se aproxime do que é interessante para o aluno. Criatividade, na visão dos professores entrevistados, fomenta autoria.

Na visão dos estudantes, é mais fácil ser autor em redações, nas aulas de português. E, segundo as falas dos mesmos, a redação permite criar histórias. Na visão dos estudantes, o texto literário, permite originalidade e exposição de pensamentos e sensações, assim como o texto de pesquisa, desde que o professor peça para que o posicionamento seja apresentado, ou elabore um comando que impeça o aluno de meramente repetir informações de fácil acesso.

Reforçamos, no entanto, a ideia de que é preciso que este espaço seja problematizado, discutido, para que os trabalhos não passem a ser um conjunto de exposições criativas, mas sem posicionamentos reflexivos dos alunos.

5.16.**Limitações da pesquisa**

Este trabalho de tese possui algumas limitações que devem ser apresentadas ao leitor. Primeiramente, é preciso que fique claro que nossos resultados não permitem generalizações uma vez que só podemos falar da realidade encontrada em quatro escolas de excelência da cidade do Rio de Janeiro.

Outra limitação é a amostra. Entrevistamos uma amostra pequena, composta por estudantes e professores de escolas de excelência. Estes participantes nos foram disponibilizados pelas coordenadoras escolares de cada instituição investigada. Assim, ainda que nos tenha sido dito que houve uma seleção que garantisse a diversidade dos entrevistados, é preciso ter em mente que os mesmos podem ter sido escolhidos de modo parcial. Desse modo, foi preciso

olhar com cautela os dados, de modo a não nos deixarmos convencer apenas pelos discursos dos entrevistados.

A relação com a literatura internacional pode ser compreendida como uma limitação desta tese, uma vez que os descritores utilizados para as nossas buscas em portais acadêmicos nos levaram para caminhos diversos, mas não focados no que, definitivamente, queríamos estudar: a construção da autoria a partir do trabalho de pesquisa escolar.

Sobre a formação dos professores participantes, apesar de quatorze dos quinze entrevistados serem pós-graduados, apenas dois possuem doutorado e quatro possuem mestrado. Ainda que devêssemos crer que todos os pós-graduados, de algum modo, e em algum momento, estiveram ligados ao fazer investigativo, é preciso cautela ao se fazer afirmações que relacionem a formação dos participantes com suas ações na escola. Não temos mecanismos para afirmar com precisão o que estes participantes sabem, efetivamente sobre pesquisa.

Sobre o conceito de autoria, este trabalho responde apenas sobre como ser autor em pesquisa escolar, o que sob nossa lente de observação, deve estar ligado a um compromisso com o que se diz, com o diálogo que se estabelece com outras vozes, a pretexto de se evitar o plágio e criar conhecimento. Autoria no campo da cognição poderia ter outros significados, o que permite novas investigações.

Essa pesquisa também não dá conta de responder como e quando os alunos aprendem a se relacionar com a escrita do texto científico. Acreditamos que este tema também fica aberto para novas investigações.

Outra limitação deste trabalho relaciona-se com o que abordamos tangencialmente quando discutimos que o professor também deve ser autor para que haja uma composição objetiva do trabalho com a construção autoral de seus alunos.

Não abordamos aqui o plágio realizado pelos professores e apontamos tangencialmente quais são os elos existentes entre a ética do trabalho docente relacionada ao aluno que plagia e relacionada ao próprio trabalho do professor, o que, em tese, o impediria de plagiar para montar suas aulas ou preparar atividades e provas. Este assunto, possivelmente, será nosso próximo tema de pesquisa.

6 Considerações finais

Então eu acho que isso também estimula um pouco mais o encantamento, que aí eu vou falar uma coisa pra você que eu falo, eu queria saber o dia que o encantamento acaba, porque o sexto ano tem um encantamento que ele vai sendo diluído nas outras séries, e o encanto acaba, e aí o aprendizado também vai pro ralo. No sexto ano eles brigam, quando eles contam as coisas eles falam, uma coisa assim, não sei te dizer, um encanto mesmo de descoberta.(PROF15)

O momento de finalização de uma missão investigativa é curioso. Curioso porque além do que se produz como dados, seguidos de uma análise criteriosa de falas de agentes que mobilizam a escola – somos tomados pela sensação de que muito mais poderia ser feito, de que outros caminhos ainda precisam ser desbravados e de que muitas dúvidas ainda pairam em nossa mente. Talvez essa seja a fórmula de aprendizado a partir de pesquisa. Talvez enquanto pesquisador eu tenha respondido com a empiria as minhas próprias dúvidas sobre o ato de pesquisar.

E o que é pesquisar? Se para uns a pesquisa é uma atividade vital no processo de ensino-aprendizagem, para outros se reduz a uma mera busca por fontes para obter respostas a perguntas, infinitas vezes, já respondidas pelos livros didáticos e consideradas as únicas possíveis, sem que possa haver questionamento ou crítica do que se encontra nas fontes.

A definição de pesquisa escolar, que é difusa, pode interferir de modo direto no processo de solicitação de atividades investigativas na escola, no desenvolvimento da atividade pelos alunos, assim como nos construtos finais das investigações – resultados de pesquisa e exposição dos mesmos.

Acreditamos que a forma de se solicitar uma atividade de pesquisa deve ser levada em consideração. Isso porque o comando utilizado para se solicitar um trabalho de pesquisa poderá definir se o aluno será autor do trabalho realizado ou um mero repetidor de conceitos.

Talvez, enquanto pesquisador, eu tenha conseguido me colocar no lugar daqueles que começam a dar seus primeiros passos rumo aos trabalhos escolares com cunho de pesquisa e, por esse motivo, quem sabe, eu tenha reconhecido nas

falas dos entrevistados meus próprios dilemas enquanto autor. Nada mais coerente que isso, afinal, o conhecimento se faz a partir da valorização das dúvidas em detrimento das meras e exatas respostas repetidas.

Tornamo-nos autores e agentes no mundo, em um contexto social, cultural e histórico, se dermos sentidos às palavras, sentidos dialógicos que são continuidades de sentidos dados por outros estudiosos em suas missões investigativas. E é nesse diálogo que as ideias se criam. É nesse diálogo que percebemos as possibilidades de análise de um dado tema e as formas mais objetivas para começarmos a trilhar rumo ao esclarecimento.

Sim, as escolas investigadas têm aberto suas portas e dado espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas. Sim, esta é a resposta a nossa questão central de pesquisa: há, espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisas realizados por alunos do 6º ao 9º ano nas escolas pesquisadas. Foi perceptível em todas elas a preocupação do professor para que seu aluno tenha seu pensamento reflexivo bem construído e que as vozes dos alunos possam expressar tais reflexões. Também foi possível, através das falas dos alunos, perceber que há posicionamento crítico, autoral, quando há condições para tal; quando há desafio, quando o professor solicita que o aluno se expresse, quando o aluno pode comparar informações diversas criando seu entendimento de mundo.

Dessa reflexão, podemos depreender que, ao se colocar o aluno em contato com as práticas investigativas, abre-se um leque de possibilidades para análises do mundo e de si mesmo, que não devem ser vistas como fechadas ou cristalizadas. Desenvolver, juntamente com o aluno, a reflexão e a criticidade do pensar é uma ferramenta que fortalece as argumentações e desmistifica a ideia de que as verdades postas não possam ser contestadas, ou, minimamente questionadas. E como isso se aliaria ao debate da construção autoral? A construção autoral se faz no momento em que o aluno, crítico e reflexivo, acompanhado por seus professores, encontra caminhos para se posicionar, questionar o que lhe é apresentado como verdade, construindo uma trajetória própria de se relacionar com o mundo e com os conceitos que o circundam.

Para que isso ocorra, tem-se pensado em formatos diversificados de pesquisa, empregam-se ferramentas criativas, modelos novos de construtos finais do trabalho investigativo, com uso das tecnologias disponíveis, numa tentativa de aproximação com o aluno que, por muitas vezes, se mostra disperso,

desinteressado, sem perceber a função da escola para sua vida. E essa forma de trabalho funciona na medida em que o aluno gosta de desempenhá-la. Dar margem ao que pertence ao campo da criatividade aguça o alunado e cria no mesmo a necessidade de se superar, de mostrar ao mundo o que pode fazer, o que consegue ver da vida e o que consegue apresentar enquanto ser que pensa, que critica, que dialoga, que age.

No entanto, é preciso ser consciente do peso das palavras que lançamos ao mundo, já que nossos construtos textuais, ao se tornarem públicos, guardam consigo as marcas da responsabilidade e da ética. Ainda que existam espaços para a construção autoral nos trabalhos de pesquisas das escolas que fizeram parte desta empiria, percebemos que falta estruturação desses espaços. Isso significa que: 1) é preciso refletir sobre o que de fato é pesquisa; 2) é preciso que, a partir de uma pesquisa, possa haver, minimamente, possibilidades de diálogo e confronto de ideias; 3) é preciso que cada etapa da pesquisa seja pensada e avaliada pelo professor, de acordo com seus objetivos, pelo aluno, através da mediação do professor, no que concerne ao que está de fato aprendendo e, por fim, é necessário que ambos possam juntos estabelecer diálogos sobre a prática de pesquisa para que esta, de modo sistematizado, possa cumprir o seu papel de reconstrução de saberes.

Não basta refazer o já feito sem que se avance, não basta dar margem à criatividade sem que dela se extraia a reflexão crítica, não basta realizar compilações de informações se estas não tocam o aluno no que lhe é mais próximo: sua vida em sociedade. É preciso que o aluno compreenda que pesquisar é uma tarefa que segue determinados caminhos específicos a essa prática, e que é necessário agir com ética e responsabilidade, não apenas consigo, mas, também, com aqueles que receberão os resultados do trabalho realizado através das construções finais.

É preciso que o aluno aprenda como encontrar as fontes, como digitar um descritor de busca em um portal de internet, como achar a informação em um sumário, como encontrar elementos nessas informações que garantam sua autenticidade. O trabalho com essas informações deve ser minucioso, cauteloso e deve promover reflexões. A partir disso, o que fazer? A ação dependerá do objetivo que se tem com a pesquisa e do formato de construto final almejado. Por isso a importância de se diferenciar práticas rotineiras de práticas investigativas.

Tentamos deixar claro em nosso texto que partimos do que a escola entende como pesquisa e, pelo que encontramos, não há, nas instituições participantes, a preocupação em se traçar as diferenças que propusemos no parágrafo anterior. Para estas instituições o que os alunos fazem é o que chamam de pesquisa. Talvez porque esse modelo esteja cristalizado, porque talvez o que esteja sendo realizado seja fruto da experiência do professor, trazida de seus tempos de estudante, uma vez que nossos cursos de formação de professores têm cedido mais tempo às concepções teóricas que às práticas e metodologias.

Nesse sentido, exercendo nosso potencial crítico e autoral, não podemos deixar de provocar o leitor com o questionamento: quando e como a universidade preparará os futuros professores para o exercício da docência? Nesse sentido, somos enfáticos, uma vez que ainda estamos começando a tatear a questão e o mundo real escolar exige respostas mais rápidas e concretas.

Assim, encerramos nossas elucubrações com mais dúvidas que respostas. Quando a pesquisa ocupará um lugar de destaque na escola, tanto para alunos quanto para professores, no sentido de ser compreendida como prática sistematizada, que tem funcionamento próprio e objetivos a ela peculiares? Essa noção precisa ser repensada para que o ciclo de repetição dos modelos de trabalhos escolares não continue sendo reproduzido do Ensino Fundamental 1 para o 2, do Ensino Fundamental 2 para o Médio e do Médio para a graduação.

Com essa lógica do entendimento, não culpabilizamos, o professor, nem a escola ou a universidade de modo isolado, mas acreditamos que o trabalho precisa começar na formação do professor e é fundamental que haja, nas escolas, capacitação, cursos de atualização para os professores que já atuam.

É importante ver o aluno se mostrando como autor nas suas escolhas, nos seus modelos de trabalho criativos, lúdicos e atraentes, mas é fundamental que em algum momento o gênero texto científico seja ensinado. Para isso, outras questões podem ser propostas: quando? O aluno tem conhecimento deste gênero textual? Está o professor apto a ensinar esse modelo de texto?

Retomamos assim nossa análise de dados quando falamos do compromisso ético de ensinar. Se o professor dá zero para um trabalho plagiado, se manda refazer um texto, mas não ensina como se deve fazer, esse aluno não aprenderá.

Diante desses contextos, o que consideramos atos antiéticos em uma proposta de pesquisa como instrumento avaliativo? Podemos dizer que são

comportamentos antiéticos nas ações dos professores: a) propor uma pesquisa cujo problema já tenha sido inúmeras vezes discutido, sem buscar do educando seus posicionamentos; b) não fomentar no aluno o senso crítico, a exposição autoral dos seus pontos de vista; c) não esperar do aluno que vá além daquilo que os textos apresentam, deixando de valorar as incertezas da busca que podem se tornar conhecimento; d) não orientar as pesquisas; e) não acompanhar o processo de construção da mesma; f) não ler os trabalhos construídos; g) não dar o *retorno* esperado pelo educando que, muitas das vezes, recebe apenas uma nota como apreciação da pesquisa realizada; h) não aferir o plágio, entendendo que essa aferição se faz necessária, uma vez que nem todos os alunos cometem plágio por trapaça, mas por ignorância. Neste caso, aferir se torna um ato educativo, pois mais preocupante que o aluno que trapaceia, é aquele que se julga autor, que faz plágio por desconhecimento ou por lapsos no ato da escrita do texto acadêmico e, sem a devida aferição, pois ele continuará a repetir esse quadro, chegando às escolas e ensinando a pesquisar de modo equivocado; i) valorar mais a nota que o processo de construção do aprendizado.

No caso dos estudantes, os comportamentos antiéticos se concentrariam em: a) plagiar; b) não apresentar trabalhos por ele construídos; c) comprar trabalhos; d) parafrasear sem citar as fontes; e) realizar compêndios de citações de obras não lidas a pretexto de garantir uma boa nota e ludibriar o professor. Diante destes pressupostos, e pensando em um contexto da educação como ato ético, igualam-se o aluno plagiador e o professor que não ensina.

Sim, possível dizer que as vozes existem, que as mesmas desejam ser emitidas, que há espaço para tal, mas falta sistematização dessas emissões para que sejam profícuas e permitam, de fato, construções autorais repletas de autonomia, criatividade, liberdade, responsabilidade, ética e criticidade.

7

Referências bibliográficas

AGUIAR, Eliane Aparecida de. *Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito autor no contexto escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em:

file:///C:/Users/hp/Downloads/ELIANE_APARECIDA_DE_AGUIAR%20(1).pdf (acesso 17 out 2016)

ALARCÃO, Isabel (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth.(org.). *Bakhtin / Dialogismo e polifonia*. São Paulo : Contexto, 2009.

BRESSAN, Mariele Zawierucka. *Sujeito e autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento*. In.: IV SEAD - seminário de estudos em análise do discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009.

Disponível em:

<http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/4SEAD/POSTERES/MarieleZawieruckaBressan.pdf> (acesso 05 jun. 2015)

BAGNO, Marcos. *A pesquisa na escola: o que é? Como se faz?* 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN/ VOLOSHINOV. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I.R. Titunik: VOLOSHINOV, *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. In: Freudism, New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

BALDINI, Lauro José Siqueira. *Autoria é algo que se ensina?* In.: *16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*, julho de 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf (acesso 10 abr. 2016)

BARBASTEFANO, Rafael Garcia; Souza, Cristina Gomes de. *Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações*

para sua redução. In.: *Revista Produção Online*, Florianópolis, edição especial/dezembro de 2007. Disponível em: <https://producaoonline.org.br/rpo/article/viewFile/52/52> . (acesso 02 fev. 2017).

BARRETO, M.de F. Teixeira; MELO, Keila Matida de.; Stival, Beatriz Pita. Pesquisa on-line nos anos iniciais: convite ao plágio? In.: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.19, n.2, p. 33-60, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1339> (acesso 17 mai. 2017).

BARTHES, R. The death of the author. In *Image, Music, Text*. New York: Hill, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : história* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In.: *A didática em questão*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1983, p. 13-24.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. In.: *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.11/2, p. 67-81, dez. 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042/2585> (acesso 02 de mar 2017).

CHARTIER, R.. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 2002.

CLARK, John. The Ethics of Teaching and the Teaching of Ethics. In.: *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Volume 1, Issue 2, 80-84, 2004.

Disponível em: http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume1_issue2/clark.pdf (acesso 8 mar. 2017)

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. In.: *Educação e Realidade*, Porto alegre, V. 37, nº 3, p. 719 -735, set./dez, 2012.

Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/19031-142574-1-PB.pdf> (acesso 30 mai 2014)

COSTA, Janete Sander; MEHLECKE, Querte; REICHERT, Clóvis Leopoldo. Movimento da oralidade nas interações escritas em um ambiente virtual de aprendizagem: novos efeitos de sentido e autoria. In.: ABED/Congresso, 2005.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/141tcc3.pdf> (acesso 09 dez. 2016).

CUNHA, Marcos Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In.: Revista Brasileira de Educação, Nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago, p. 86 – 99, 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf> (acesso 6 mar. 2017)

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 9ª ed. revista. Campinas : Autores Associados, 2011. (a)

DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e educativo*. 14ª ed. São Paulo : Cortez, 2011. (b)

DIAS, Wagner Teixeira; EISENBERG, Zena. *Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio*. Dissertação de mestrado – PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

Dicionário *Michaellis da Língua portuguesa Online*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?OJSSID=cd131873ea50b1582cc685c11841f8d5> (acesso em 15 de abril de 2014).

DORIGATTI, Bruno. Ascensão e declínio do autor. In.: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. UFF- Universidade federal Fluminense, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/brunodorigatti.pdf> (acesso 12 dez 2015).

DORIGATTI, Bruno. Ascensão e declínio do autor. In.: I Seminário Brasileiro sobre Livro e História editorial. 8 a 11 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/brunodorigatti.pdf> (acesso 24 de nov de 2016)

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In.: *Educar*, Curitiba : Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. (acesso 14 mai. 2013).

FERNANDES, Cláudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. In.: *Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> (acesso em 15 de junho de 2013)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Ver. Ampliada – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma interação entre teoria e prática. In.: *REI – Revista de educação do Ideau*. Vol. 8, Nº 17, Janeiro – Junho de 2013. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf (acesso 27 fev 2017)

FOUCAULT, M. What is an author? In: *Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*. Ed. Josué V. Harari. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1979.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2ª edição, 1996.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 3ª edição, 1992.

FORTUNATO, M.V. *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertação Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/hp/Downloads/mfortunato%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/mfortunato%20(1).pdf) (acesso 20 fev. 2017)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.

GIORDANI, Ana Cláudia carvalho. *Geografia escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos*. Dissertação de mestrado, UFSM – universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150226> (acesso 13 maio 2016)

GUZZO, Valdemir; GUZZO, Guilherme Brambatti. O pensamento crítico como elemento de defesa intelectual. In: *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul*, v. 20, n. 1, p. 64-76, jan./abr. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/hp/Downloads/2746-11412-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/2746-11412-1-PB%20(1).pdf) (acesso 3 mar. 2017)

JEFFREY, D. (2012).(a) Le plagiat scolaire : première partie. *Formation et profession*, 20(1), 60-63. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a10> (acesso 20 dez 2016)

JEFFREY, D. (2012).(b) Le plagiat scolaire: seconde partie. *Formation et profession*, 20(2), 60-63. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a5> (acesso 20 dez 2016)

KASIM, Valéria Mattos; SILVA, Otilia Marcacci Ribeiro da. SOFTWARE DE AUTORIA APOIANDO A APRENDIZAGEM. In.: *Anais Educere -2008*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/640_552.pdf (acesso 10 jan. 2016)

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a11> (acesso 10 jan. 2017)

LEITE, Maria Isabel. Escola: espaço de autoria e expressão? In.: ANPED-Sul, 2004. Disponível em:

http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/LEITE_autoriae_xpressao.pdf (acesso 23 nov 2016)

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. (S/D). Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> (Acesso em 27 de junho de 2013)

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. In.: *Revista ABC EDUCATIO* nº 46, junho de 2005, páginas 28 e 29. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf (Acesso em 30 de junho de 2013)

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo v.7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

LÜDKE, Menga (coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M., CRUZ, G. B. da & BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf> (acesso 22 fev 2014)

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Lisboa : Editora Confluência, 1967.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. A importância da pesquisa Escolar para a Construção do Conhecimento do Aluno no Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental*.

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. (acesso em 24 maio 2011).

MOTTET, M., Morin, E. et Gagné, J.-C. (2013). Faire une recherche d'information : des habiletés essentielles à développer. *Formation et profession*, 21(1), 68-70. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a15> Disponível em: <http://formation-profession.org/fr/pages/article/21/4/263> (acesso 06 mar. 2017)

NIELS, Gary J. Academic Practices, School Culture and Cheating Behavior. "National Teleconference Addressing Issues of Academic Dishonesty" from Bowling Green State University (29 September 1995).

Disponível em:

http://www.winchesterthurston.org/uploaded/About_Us/cheating.pdf (acesso em 04 de abril de 2012)

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? In.: *Educação em Revista*, Belo Horizonte | n. 48 | p. 17-35 | dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a02n48.pdf> (acesso em 18 de março de 2014)

OLIVEIRA, I.R; CAMPELO, B.S. Estado da arte sobre a pesquisa escolar no Brasil. In.: *Transformação*, Campinas, 28(2): 181-194, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892016000200005> (acesso 17 mai. 2017).

OLIVEIRA, Sônia Maria Marques de.; MORENO, Nádina Aparecida; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. Diagnóstico da pesquisa escolar, no Ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau, nas Escolas de Londrina – Paraná. In.: *Informação & Informação*, Londrina, v. 4, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 1999.

Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1647> (acesso 12 de mai. 2015)

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3ª ed. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo : Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ª ed, Campinas, SP, : Pontes Editores, 2012.

PAIVA, Ricardo Bacelar. *Proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas instituições de ensino e do comércio ilegal de monografias*. Proposição 2010.19.07379-01. 19 de out. de 2010. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Disponível em:
<http://www.ucb.br/sites/000/20/CombatePlagioDocumentoOAB.pdf>. (acesso 20 jan. 2017).

PADILHA, Simone de Jesus. O autor entre autores. In.: *Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, n°4, p. 72-82, 2002. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1168/931 (acesso 09 dez 2016).

PAUL, Richard; ELDER, Linda. Mini guide de la pensée critique/concepts et instruments. In.: *The foudation for critical thinking*, 2008. Disponível em: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf (acesso 20 dez 2016)

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, Martine. Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. In.: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 38:3 (2015). Disponível em: <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1878> (acesso 04 jan 2017).

ROIG, Miguel. On the causes of academic dishonesty. *The write stuff – The Journal of the European Medicals Writers Association*, v.15, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.emwa.org/PastTWS/RoigDecember2006%20TWS-5.pdf> (acessado em 20 de maio de 2012).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, in: CD do Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Cenpec/SEE-SP, 2004.

SANTOS, Sávio Gonçalves dos. O ambiente em sala de aula e a ética no trabalho docente. In.: *Revista Ibero-Americana de Educação*, Nº 541, 2010.

SCHULZ, Almiro. Formação ética para o exercício da docência. In: *V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, maio de 2010.

SANTOS, Christiane C. Going Beyond Academic Integrity Might Broaden our Understanding of Plagiarism in Science Education: A Perspective from a Study in Brazil. In.: *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0001-3765201720160474>. (acesso 08 mar. 2017)

SIEGEL, H. Cultivating reason. In: CURREN, R. (Ed.). *A companion to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003., p. 305-319.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?* In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf> (acesso 30 jan 2017)

SOARES, Mara Lucia Fabiano. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral*. Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10704/10704_1.PDF (acesso 15 out 2014)

SOUZA, Juliana Christina Rezende de.; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/mestradoJuliana.pdf> (acesso 30 maio de 2016)

SOUZA, O. Escrever na Escola: formação de cidadania e espaço para prosa de autor? In.: Educação (Porto Alegre), PUC/RS, v. 21, p. 1-1, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/386/283> (acesso 20 jan. 2015)

STEFANO, Leizy Regina Fracasso. Representações de professores e alunos sobre a pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento. In.: *Iniciação Científica / Cesumar*, junho 2006, v. 08, n.01, p.71- 83 - Edição Especial. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/136/77e> (acesso 17 mai. 2017)

STORM, S. Paris & STORM, Robert D. Cheating in Middle School and High School. *The Educational Forum*, v. 71, 2007. Disponível em: <http://ww2.coastal.edu/jwinslow/tech/files/readings/cheatingmiddlehighschool.pdf> (acesso 14 de jun. de 2012)

TEIXEIRA, Silvani Soares. Autoria na escola: a escrita de lendas urbanas. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95019> (acesso 13 de mai. de 2015)

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. In.: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin/ dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. rev. – Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. In.: *Odisseia*, Número 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477> (acesso 22 out. 2016)

VASCONCELOS, Sonia M. R.. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 3, Sept. 2007 . Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300002&lng=en&nrm=iso>. (acesso 20 set. 2012.) (a)

VASCONCELOS, Sonia M. R. Writing up research in English: choice or necessity? *Rev Col Bras Cir.* [periódico na Internet] 2007;34(1). Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc> (acesso 25 nov 2012) (b)

VASCONCELOS, Sonia; LETA, Jacqueline; COSTA, Lídia; PINTO, André & SORENSON, Martha M. Discussing Plagiarism in Latin American Science. In.: *EMBOS Reports*, vol 10, nº 07, 2009 (scielo) Disponível em: <http://www.nature.com/embor/journal/v10/n7/full/embor2009134.html> (acesso 25 nov. 2012).

VASCONCELOS, Sonia. Researchers' writing competence: a bottleneck in the publication of Latin-American science? *EMBO reports* Vol. 9, Nº 8, 2008. Disponível em:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2515218/pdf/embor2008143.pdf>
(Acesso 25 nov 2012).

VINHA, Maria Lúcia. Criatividade e autoria: o processo de elaborar roteiros para animações virtuais. In.: *E-curriculum*, vol. 4, Nº 2, são Paulo, 2009. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3219> (acesso 11 ago. 2015)

WOODMANSEE, M. *The genius and the copyright: economic and legal conditions of the emergence of the author*. *Eighteenth Century Studies* 17 p. 425–448, 1984. Disponível em:
https://www.jstor.org/stable/2738129?seq=1#page_scan_tab_contents (acesso 14 de dez 2016)

SOFTWARE UTILIZADO

ATLAS.ti. Versão 6.1.1 / Student Single Use License (1993-2013) by ATLAS.ti GmbH, Berlin.

8

Anexo 1

Parecer do comitê de ética da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC – Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2015-30)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar? (Departamento de Educação da PUC-Rio).

Autor: Wagner Teixeira Dias (Doutorando do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Orientadora: Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa entender as percepções de professores, alunos, instrutores de laboratórios de informática e bibliotecários (ou profissionais de salas de leitura) acerca da pesquisa escolar no sentido de identificar modos de realização da pesquisa escolar no sentido de identificar modos de realização da mesma e dos objetivos que se tem com esse tipo de prática pedagógica. O foco é responder a questão central – "existe espaço para a construção de autoria nos trabalhos de pesquisa escolar realizados pelos alunos do 6º ao 9º ano no segundo segmento do ensino fundamental?"

A investigação será realizada em colégios públicos, privados e de aplicação da cidade do Rio de Janeiro. Serão selecionados dois colégios de cada tipo e dois alunos de cada série, respectivamente de cada escola. Fará aplicação de entrevista semiestruturada e análise dos produtos da pesquisa escolar dos alunos. Os dados coletados nas entrevistas serão analisados pelo software Atlas Ti.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de junho de 2015.

9 Apêndices

Apêndice 1 Roteiro de entrevista utilizado no piloto

O roteiro apresentado a seguir foi utilizado no piloto realizado para a montagem desse projeto. As questões foram propostas a professores de laboratórios de informática e a bibliotecários (professores de salas de leitura). O mesmo roteiro será mantido para a pesquisa do doutorado.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E DA BIBLIOTECA

- 1) Para você, o que é uma pesquisa escolar?
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Como é a rotina de pesquisas aqui no laboratório/ na biblioteca?
- 4) Como você atua nos casos em que os alunos vêm ao laboratório para realizarem pesquisas? Em linhas gerais, o que eu quero dizer é: qual a sua função?
- 5) Que disciplinas você percebe que solicitam mais trabalhos?
- 6) O que os alunos pensam, na sua concepção, sobre fazer pesquisa?
- 7) As pesquisas são para nota?
- 8) Os alunos fazem que tipo de perguntas a você ou aos professores das disciplinas que vêm fazer pesquisa, durante o uso do laboratório / da biblioteca?
- 9) Como os professores propõem as pesquisas? Poderia me dar um exemplo? Faça um trabalho sobre...?
- 10) Como os alunos utilizam a internet para fazer pesquisas? O que você costuma observar mais e o que lhe chama mais a atenção?
- 11) Com a facilidade promovida pela internet, não é surpresa que muitos alunos tendam a querer copiar e colar dos sites visitados. Como você percebe essa questão aqui entre os alunos durante a pesquisa?
- 12) Você já presenciou casos de cópia? Se sim, como você, ou os professores, lidaram ou lidam com a questão?
- 13) Pelo que se observa dos alunos em seus processos de pesquisa, o que você tem a me dizer sobre o posicionamento autoral, crítico dos alunos sobre o que é pesquisado?
- 14) Quando e como um aluno se torna autor?
- 15) Você acha que os alunos se sentem preparados para pesquisar? Por quê?

- 16) O que os alunos aprendem, de fato, com as pesquisas escolares?
- 17) Ainda no caso de cópia, os alunos são confrontados a respeito? Por quem? Como justifica seu comportamento?
- 18) Os alunos aprendem a referenciar as fontes de busca? Se sim, explique como isso é feito.
- 19) O que você me diria sobre a universidade preparar os professores para trabalharem com pesquisa?
- 20) Se você tivesse o poder de reformular os modos de fazer pesquisa, o que você manteria e o que modificaria?
- 21) O que a pesquisa representa para o professor e para o aluno, em sua concepção?

Apêndice 2

Roteiro de entrevistas para professores de disciplinas

- 1) Como vocês definem pesquisa escolar e como vocês acham que deve ser desenvolvida?
- 2) Qual a formação de vocês?
- 3) Que disciplinas costumam solicitar mais trabalhos de pesquisa?
- 4) O que os alunos verbalizam quando vocês solicitam trabalhos de pesquisa?
- 5) As pesquisas que vocês pedem são para nota? Explique.
- 6) Que tipos de perguntas dos alunos são mais recorrentes quando fazem trabalhos de pesquisa?
- 7) Como são propostos os trabalhos de pesquisa? Poderiam me dar exemplos?
- 8) Como os alunos se comportam ao utilizarem a internet para fazer pesquisas?
- 9) Ainda com relação ao uso da internet, o que vocês costumam observar mais durante o processo e que chama mais atenção?
- 10) Vocês já presenciaram casos de cópia? Caso sim, de onde os alunos copiam e como vocês costumam lidar com a questão?
- 11) No caso de cópia, como o aluno que copiou justifica seu comportamento?
- 12) Em que medida seus alunos se posicionam como autores nos trabalhos de pesquisa que realizam?
- 13) Quando e como um aluno se torna autor?
- 14) É possível que um aluno exerça autoria em pesquisa? Como?
- 15) O que os alunos de fato aprendem com um trabalho de pesquisa?
- 16) Os alunos aprendem a referenciar suas fontes de busca? Se sim, como se dá essa orientação?
- 17) O que vocês me diriam sobre a universidade preparar os professores para trabalharem com pesquisa?
- 18) Se vocês tivessem o poder de reformular os modos de fazer pesquisa, o que manteriam e o que modificariam?
- 19) Como seus alunos apresentam os resultados daquilo que pesquisaram? Que tipos de produtos finais são provenientes dos trabalhos de pesquisa?
- 20) O que a pesquisa representa para o professor e para o aluno em sua concepção?

Apêndice 3

Roteiro de entrevistas com alunos

- 1) Para vocês, o que é uma pesquisa escolar?
- 2) Em que matérias vocês costumam fazer trabalhos de pesquisa?
- 3) Vocês poderiam me dar exemplos de como seus professores pedem os trabalhos de pesquisa?
- 4) Por que vocês acham que os professores pedem trabalhos de pesquisa?
- 5) Os trabalhos são sempre para nota ou vocês fazem trabalhos por outros motivos? Quais?
- 6) Como é para vocês fazer essas pesquisas?
- 7) Onde vocês buscam material de informação para usar nesses trabalhos?
- 8) Vocês recebem ajuda de alguém para a realização dos trabalhos? Quem os ajuda?
- 9) O que vocês aprendem fazendo pesquisa?
- 10) O que vocês acham que é mais complicado ao se fazer uma pesquisa?
- 11) Pensem no exemplo: Ao fazer um trabalho de Geografia, um(a) aluno(a) copiou e colou material da internet sem expressar sua opinião sobre o que leu.
 - a. O que vocês pensam do comportamento desse(a) aluno(a)?
 - b. Vocês já viram casos como o do(a) aluno(a) acontecer nas turmas de vocês? Por que vocês acham que isso acontece?
- 12) O que seus professores fazem quando o aluno copia e cola?
- 13) Se você fosse professor e pedisse um trabalho de pesquisa aos seus alunos, como o faria?
- 14) Seus professores os ajudam a fazer as pesquisas? Como?
- 15) Vocês recebem roteiros para a pesquisa? O que esses roteiros sugerem?
- 16) Vocês expressam suas opiniões sobre o que pesquisam?
- 17) Quando um aluno pode ser autor de algo?
- 18) Você acredita que um aluno possa ser autor em um trabalho de pesquisa?
Por quê?
- 19) Por que vocês acham que se copiam coisas da internet?
- 20) Algum de vocês já copiou? Poderia dizer o motivo que o levou a isso?
 - a. O professor descobriu?
 - b. Como o professor reagiu?
- 21) Em que tipo de trabalho escolar você consegue se expressar com mais liberdade? Por quê?

Apêndice 4**Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Professores**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**PROJETO: HÁ ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO AUTORAL NOS
TRABALHOS DE PESQUISA ESCOLAR?**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: WAGNER TEIXEIRA DIAS

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – PUC-RIO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORES**

Vimos, através deste, convidar V. Sa. a participar, como entrevistado(a), voluntário(a), de nossa pesquisa de doutorado, cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

QUAIS OS PROPÓSITOS DESTA PESQUISA?

Buscaremos, através desta pesquisa, entender as percepções de professores, alunos, instrutores de laboratórios de informática e bibliotecários (ou profissionais de salas de leitura) acerca da pesquisa escolar. As questões referentes à pesquisa escolar tem despertado interesse nas duas últimas décadas, devido ao advento da internet, o que interferiu nos modos de se operacionalizar as formas de buscar material, organizá-los e aplicá-los através de atividades de pesquisa na escola. Nossa investigação visa ao entendimento das visões que os participantes citados anteriormente possuem sobre os trabalhos de pesquisa escolar, dos modos de realização dos mesmos e dos objetivos que se têm com esse tipo de prática pedagógica.

COMO A PESQUISA SERÁ REALIZADA?

O projeto envolve alunos de 6º ao 9º ano, seus professores e profissionais de bibliotecas e laboratórios de informática de instituições públicas municipais, particulares e de colégios de aplicação da cidade do Rio de Janeiro. Isto para que possamos traçar com os resultados da investigação de tese um panorama do que se entende por pesquisa escolar nestas instituições.

A pesquisa se desenvolve em quatro etapas: a) entrevistas; b) análise de produtos finais de pesquisas de alunos do recorte da pesquisa; c) análise dos dados produzidos com as entrevistas e com os produtos finais de pesquisa; d) redação da tese com o relato dos resultados obtidos.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o campo da educação, ampliando as discussões já realizadas sobre o tema em foco, apresentando reflexões produzidas a partir de um outro ângulo de observação, de um outro tempo e de um outro espaço.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos envolvidos na investigação em seus cotidianos escolares e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, a tese poderá ser acessada por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

ACEITE DO PARTICIPANTE

Dessa forma, pelo presente documento, emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante/voluntário, declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo doutorando Wagner Teixeira Dias (autoriapucRio@gmail.com / Tel. 21-982153498), sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br / (21) 996404038) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A eventual tomada de audiogravação ou videogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros participantes da minha instituição educacional poderão ser entrevistados.

Autorizo, abaixo, minha participação neste estudo.

Espaço reservado aos participantes

Nome do participante: _____

Instituição: () pública () privada () colégio de aplicação

Codinome (opcional): _____

Assinatura _____

Espaço reservado ao pesquisador

Declaro serem verdadeiras as informações neste documento apresentadas, bem como afirmo cumprir todos os itens neste documento apresentado, oferecendo a(o) minha(meu) entrevistada(o) segurança na participação desta pesquisa.

Wagner Teixeira Dias
(Pesquisador/ PUC-Rio)

Rio de Janeiro, de de 201...

Apêndice 5
Modelo de Termo de Assentimento/Alunos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
 DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE ASSENTIMENTO/ALUNOS

Prezada(o) estudante,

Meu nome é Wagner Teixeira Dias, sou professor e estudante de doutorado na PUC-Rio. Preciso de sua colaboração para realizar uma pesquisa.

Essa pesquisa me ajudará a entender como jovens alunos, como você, fazem seus trabalhos escolares, e como seus professores ensinam a fazer esses trabalhos.

Desse modo, farei algumas perguntas (uma entrevista) e gostaria que você pudesse, se quiser, responder com sinceridade para que possamos, juntos, ajudar outros estudantes ao fazer seus trabalhos de escola.

Se você quiser ajudar nesta pesquisa, agendaremos um dia e um horário para que a entrevista seja realizada, juntamente com outros colegas de sua escola. Seus pais deverão dar autorização para que você participe.

Seu nome e tudo o que você disser, será guardado sob sigilo. Ninguém saberá o que você disse, pois usaremos um apelido, que você poderá escolher.

Assim, caso queira colaborar, preciso que você assine este documento.

Caso você tenha dúvidas, estou à disposição no telefone: (21) 98215-3498 ou através do e-mail: autoriapucRio@gmail.com. Uma cópia deste documento ficará com você.

Portanto, se estiver de acordo, por favor, assine abaixo.

Estudante: _____

Pesquisador: _____

Wagner Teixeira Dias
(Pesquisador/PUC-Rio)

Rio de Janeiro, de de 201.....

Apêndice 6
Modelo de Termo de Consentimento – Pais/ Responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
 DO RIO DE JANEIRO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
 PAIS/RESPONSÁVEIS**

**PROJETO: HÁ ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO AUTORAL NOS
 TRABALHOS DE PESQUISA ESCOLAR?**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: WAGNER TEIXEIRA DIAS
ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – PUC-RIO

Vimos, através deste, comunicar que seu/sua filho/filha foi convidado a conceder, como voluntário, uma entrevista coletiva, juntamente com outros colegas da escola, para a pesquisa acima referida. Para que esta entrevista possa acontecer, é necessário a sua aprovação. Desse modo, é imprescindível a leitura deste documento para darmos encaminhamento aos trabalhos. Nossos objetivos e metodologia de trabalho encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

QUAIS OS PROPÓSITOS DESTA PESQUISA?

Buscaremos, através desta pesquisa, entender as percepções de professores, alunos, instrutores de laboratórios de informática e bibliotecários (ou profissionais de salas de leitura) acerca da pesquisa escolar. As questões referentes à pesquisa escolar tem despertado interesse nas duas últimas décadas, devido ao advento da internet, o que interferiu nos modos de se operacionalizar as formas de buscar material, organizá-los e aplicá-los através de atividades de pesquisa na escola. Nossa investigação visa ao entendimento das visões que os

participantes citados anteriormente possuem sobre os trabalhos de pesquisa escolar, dos modos de realização dos mesmos e dos objetivos que se têm com esse tipo de prática pedagógica.

COMO A PESQUISA SERÁ REALIZADA?

O projeto envolve alunos de 6º ao 9º ano, seus professores e profissionais de bibliotecas e laboratórios de informática de instituições públicas municipais, particulares e de colégios de aplicação da cidade do Rio de Janeiro. Isto para que possamos traçar com os resultados da investigação de tese um panorama do que se entende por pesquisa escolar nestas instituições.

A pesquisa se desenvolve em quatro etapas: a) entrevistas; b) análise de produtos finais de pesquisas de alunos do recorte da pesquisa; c) análise dos dados produzidos com as entrevistas e com os produtos finais de pesquisa; d) redação da tese com o relato dos resultados obtidos.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o campo da educação, ampliando as discussões já realizadas sobre o tema em foco, apresentando reflexões produzidas a partir de um outro ângulo de observação, de um outro tempo e de um outro espaço.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos envolvidos na investigação em seus cotidianos escolares e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, a tese poderá ser acessada por todos os participantes, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

ACEITE DO PARTICIPANTE

Dessa forma, pelo presente documento, emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante/voluntário, declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pelo doutorando Wagner Teixeira Dias (autoriapucrio@gmail.com / Tel. 21-982153498), sob a orientação da Profª Drª Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br / (21) 996404038) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O nome de meu filho ou de minha filha não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugeriremos a escolha de um apelido);
- b) A eventual tomada de audiogravação ou videogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários previamente agendados, dentro da escola, sem prejuízo para os estudantes participantes e de acordo com a determinação da direção ou coordenação escolar;
- d) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- e) Sendo menor de idade, o responsável legal deverá estar de acordo com as regras deste termo de consentimento livre e esclarecido para que as entrevistas possam ser realizadas. Ainda, neste caso, ressalta-se que, mesmo que o responsável concorde com a entrevista do menor, se este não quiser participar, sua vontade será respeitada.

Espaço reservado aos participantes

Autorizo, abaixo, a participação do meu filho ou da minha filha neste estudo.

Nome do responsável: _____

Nome do estudante participante: _____

Instituição: () pública () privada () colégio de aplicação

Sugestão de apelido para o filho ou a filha: _____

Assinatura do responsável: _____

Espaço reservado ao pesquisador

Declaro serem verdadeiras as informações neste documento apresentadas, bem como afirmo cumprir todos os itens neste documento apresentado, oferecendo a(o) minha(meu) entrevistada(o) segurança na participação desta pesquisa.

Wagner Teixeira Dias
(Pesquisador/ PUC-Rio)

Rio de Janeiro, de de 201...

Apêndice 7

Protocolos de análises dos trabalhos de alunos e dos roteiros construídos pelos professores

PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS TRABALHOS DE ALUNOS

- 1- Tipo de trabalho: definir que tipo de produto final foi realizado pelo aluno;
- 2- Disciplina: apontar a disciplina ou disciplinas (em caso de o trabalho ser inter ou multidisciplinar);
- 3- Supervisão: indicar (caso seja possível) quem supervisionou o trabalho (se professores de disciplinas ou profissionais setORIZADOS);
- 4- Tema: apresentar a motivação temática para a realização do trabalho
- 5- Marcadores autorais: que elementos do trabalho indicam a expressão autoral dos alunos.
- 6- Plágio: indicar se há ou não plágio nos trabalhos analisados.

PROTOCOLO DE ANNÁLISE DOS ROTEIROS

- 1- Disciplina: apontar a(s) disciplinas envolvidas no trabalho de pesquisa;
- 2- Tema do trabalho: apontar o tema principal do trabalho de pesquisa solicitado;
- 3- Elaboração do roteiro: indicar quem elaborou (professores de disciplinas, professores setORIZADOS, ou trabalho conjunto);
- 4- Objetivo(s): apontar se o roteiro indica os objetivos da pesquisa;
- 5- Elementos constituintes do roteiro: o que solicita dos alunos e de que modo;
- 6- Fontes: apontar se o roteiro indica fontes;
- 7- Encaminhamento metodológico: indicar se o roteiro dá o passo a passo da atividade;
- 8- Produto final

APÊNDICE 8

MANUAL DE CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE DADOS

Elaborado em três partes, este manual de categorias de análise de dados possui: a) um núcleo dos profissionais de laboratórios de informática, bibliotecas ou salas de leitura; b) um núcleo relacionado apenas aos professores de disciplinas específicas, entrevistados durante a empiria; e c) um núcleo composto pelos alunos e alunas que participaram como entrevistados da investigação. A identificação dos entrevistados se dá por: “**PD**” (profissionais diversos – aqueles dos laboratórios de informática, bibliotecas ou salas de leitura), “**PE**” (profissionais específicos – trata-se dos professores de disciplinas específicas) “**AL**” (alunos e alunas entrevistados e entrevistadas).

Este manual foi construído a partir das leituras realizadas para a redação da tese, bem como a partir da própria empiria, que nos revelou itens a serem incluídos.

Os exemplos apresentados podem ter sido retirados da empiria ou inventados, de modo a esclarecer ao leitor como se processou o encaminhamento da análise dos dados.

NÚCLEO DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA E DE SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA

22) DEFINIÇÃO DE PESQUISA

Como os profissionais entrevistados definem pesquisa escolar a partir do questionamento: Para você, o que é uma pesquisa escolar?

a. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entrevistado define pesquisa escolar como sendo uma das diversas práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

EX.: PD.: *A pesquisa é uma das inúmeras formas pedagógicas que o professor tem de trazer ao aluno o universo do conhecimento.*

b. MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Entrevistado conceitua pesquisa escolar como sendo uma possibilidade de construir conhecimento.

EX.: PD.: *Bom, dentre tantas possibilidades oriundas de uma pesquisa, acredito que a mesma permite que professor e aluno, juntos, construam saberes, conhecimento a partir de uma dúvida.*

c. ELO ENTRE O MUNDO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS E O UNIVERSO DO CONHECIMENTO

O entrevistado define pesquisa como atividade que permite ao aluno, a partir de uma dúvida, estabelecer elos com seu universo sociocultural.

EX.: PD.: *Acredito que uma pesquisa é uma forma que se tem de colocar o aluno em contato com seus próprios e reais questionamentos. Através da pesquisa o aluno pode investigar coisas que são do seu interesse e que, de fato, fazem sentido para ele em seu universo socio-histórico.*

d. NÃO DEFINE

O entrevistado divaga e acaba por não definir pesquisa, mas, sim, apresentar como deve ser realizada.

EX.: PD.: *A pesquisa escolar... bem...a pesquisa escolar deve ser realizada em sala de aula, sob orientação dos professores, a fim de se evitar que o aluno copie e cole da internet. Na sala de aula, podemos estar mais próximos daquilo que o aluno constrói.*

23) FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Que tipo de formação possuem os profissionais entrevistados a partir do questionamento: Qual a sua formação?

a. GRADUAÇÃO

EX.: PD.: *Possuo curso normal e graduação em...*

b. ESPECIALIZAÇÃO

EX.: PD.: *Sou graduado(a) em... e possuo especialização em...*

c. MESTRADO

Ex.: PD.: *Fiz mestrado em ...*

d. DOUTORADO

EX.: PD.: *Terminei o doutorado em 2013 em ...na universidade ...*

24) ROTINA DE PESQUISAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA

Quando os alunos utilizam os espaços em tese neste item a partir do questionamento: Como é a rotina de pesquisas aqui no laboratório/ na biblioteca?

a. FREQUENTE

EX.: PD.: *Os alunos visitam com frequência. Sempre buscam material para pesquisa ou solicitam ajuda para uso de internet nas máquinas daqui.*

b. SÓ QUANDO OS PROFESSORES PEDEM

EX.: PD.: *Os alunos vêm quando o professor pede. Não os vejo visitarem por interesse próprio. Mas quando têm trabalhos para nota eles vêm sim.*

c. QUANDO TRABALHAMOS EM PARCERIA COM O PROFESSOR

EX.: PD.: *Geralmente quando fazemos trabalhos em parceria com o professor, os alunos nos visitam. Foi assim nesse trabalho que fizemos em conjunto com o professor de literatura. Aí foi ótimo! Trabalhamos desde a busca das fontes, a escrita do texto e as normas técnicas.*

d. RARAMENTE E POR INICIATIVA PRÓPRIA DOS ALUNOS

EX.: PD.: *Raramente vêm. Principalmente por iniciativa própria. Geralmente vêm quando o professor pede ou separa algum material específico.*

e. NUNCA

EX.: PD.: *Infelizmente, nos últimos anos, não os tenho visto aqui.*

25) ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

Em que consiste a atuação do profissional de biblioteca, laboratório de informática ou sala de leitura ao serem procurados por alunos a partir do questionamento: Como você atua nos casos em que os alunos vêm ao laboratório para realizarem pesquisas? (Qual a sua função?)

a. SELECIONAR MATERIAL DE CONSULTA (LIVROS, ARTIGOS, SITES)

EX.: PD.: *Bom, a gente assume uma missão que não deveria ser apenas nossa, uma vez que trabalhar com os professores de forma paralela facilita as coisas. Mas o que temos feito é selecionar o material quando sabemos o tipo de assunto que a pesquisa engloba. Separamos tudo e deixamos à disposição do aluno.*

b. AUXILIAR NA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

EX.: PD.: *Os alunos ficam sem saber o que fazer com o que encontram nos livros ou internet. Então, auxiliamos na organização do material selecionado.*

c. TIRAR DÚVIDAS

EX.: PD.: *Os meninos chegam aqui com muitas dúvidas. Às vezes o professor manda um roteiro, o que facilita. Mas nem sempre tem roteiro. Assim, ajudamos a entender o trabalho, tiramos possíveis dúvidas sobre como podem fazer o trabalho de pesquisa.*

d. AUXILIAR NA FORMATAÇÃO E APRESENTAÇÃO FINAL DO TRABALHO

EX.: PD.: *Eles vem para finalizar o trabalho. Isso significa que vem organizar, montar, redigir, passar a limpo, imprimir...*

e. ACOMPANHÁ-LOS DO INÍCIO AO FIM DA PESQUISA

EX.: PD.: *Prestamos todo o acompanhamento, desde o início da pesquisa até o fim. Desde a seleção de material, passando pela organização, formatação e construção do produto final que pode ser um texto, um cartaz, um folder, um slide...*

26) DISCIPLINAS QUE MAIS SOLICITAM TRABALHOS DE PESQUISA ESCOLAR

Levantamento das disciplinas que mais solicitam trabalhos de pesquisa a partir do questionamento: Que disciplinas você percebe que solicitam mais trabalhos?

a. HISTÓRIA

EX.:PD.: *Acredito que na área de humanas. As disciplinas como História, por exemplo, tem mais possibilidades de solicitar uma pesquisa que uma disciplina de exatas.*

b. GEOGRAFIA

EX.: PD.: *Bom, aqui na escola, vejo muitos trabalhos de Geografia. Talvez porque a preocupação dos professores seja em relacionar o conhecimento de sala de aula com a vida do aluno.*

c. CIÊNCIAS

EX.: PD.: *Com um pouco de boa vontade, qualquer disciplina poderia solicitar uma pesquisa, nessa perspectiva de construção de algo que eu lhe disse, de buscar respostas para algo. Mas quem se aplica mesmo nesse quesito é a área de ciências.*

d. PORTUGUÊS

EX.: PD.: *É difícil responder a isso... não sei com exatidão, mas acho que Português dá ao aluno maiores possibilidades de pesquisa. Português acho*

que pede bastante. Mas há outras também que poderia citar...enfim... acho que Português em primeiro lugar.

e. MATEMÁTICA

EX.: PD.: *Aqui na escola temos alguns diferenciais. Nossos professores de Matemática, por exemplo, trabalham pesquisa de uma forma muito peculiar. Trazem para o dia a dia de sala de aula, curiosidades e dúvidas que o aluno acaba tendo que procurar respostas através do incentivo, do desafio.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *Qualquer disciplina pode pedir trabalho de pesquisa.*

27) PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE BIBLIOTECA, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E SALA DE LEITURA ACERCA DO QUE PENSA O ALUNO AO REALIZAR PESQUISAS ESCOLARES

Como os alunos percebem a pesquisa escolar a partir do questionamento: O que os alunos pensam, na sua (do profissional) concepção, sobre fazer pesquisa?

a. INDIFERENÇA

EX.: PD.: *Os alunos quando vêm pesquisar não demonstram entendimento daquilo que fazem. Sabe, são indiferentes... é apenas uma atividade escolar a mais para ele na rotina escolar.*

b. PREOCUPAÇÃO COM NOTA

EX.: PD.: *Bom, de fato, o que verdadeiramente a gente pode observar, é que a pesquisa é um trabalho que os alunos têm que realizar para obter nota. Essa é a preocupação deles.*

c. GOSTAM

EX.: PD.: *Olha, esse tema da pesquisa é sempre um manancial de pensamentos. Acho que os alunos gostam de pesquisar, mas daquele jeito que eu comentei: gostam quando são estimulados, quando a pergunta da pesquisa é desafiadora e quando eles podem usar de sua criatividade para realizar a atividade. Aí, sim, neste caso, eles se importam.*

d. RECLAMAM

EX.: PD.: *Vejo que quando eles nos procuram, na maior parte das vezes eles reclamam: Ah! É chato pesquisar... Ah! É isso, é aquilo... dá trabalho, sabe? O aluno hoje quer tudo pronto. Não quer se dedicar. E*

tudo hoje é tão mais fácil, né? Tem internet, informação... no meu tempo era só a barsa.

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, não tenho como dizer. É difícil apostar em um único movimento... Acho que depende do caso, depende da pesquisa...*

28) PESQUISA E NOTA

Levantamento acerca da pesquisa como atividade avaliativa a partir do questionamento: As pesquisas são para nota?

a. SEMPRE PARA NOTA

EX.: PD.: *Sim, os trabalhos, todos, permitem que o aluno receba uma nota.*

b. ALGUMAS PARA NOTA

EX.: PD.: *Nem sempre são para nota. Temos as pesquisas mais elaboradas, com exigências maiores. Nestes casos são para nota. Mas há pequenas tarefas de pesquisa, para ampliar um assunto, ou abrir uma discussão que não são avaliadas em termos de nota.*

c. ATIVIDADES REGULARES SEM NOTA

EX.: PD.: *O que observo é que, de modo geral, as pesquisas realizadas são atividades corriqueiras na escola e o professor, não necessariamente, avalia com nota. São atividades para conhecimento, construção de debates... enfim... o aluno precisa entender que pesquisar deve ser uma atividade fundamental em qualquer processo educativo.*

d. NUNCA PARA NOTA

EX.: PD.: *Não. Nunca são para nota. Tentamos fomentar no aluno a curiosidade e o desejo de conhecer, sem essa preocupação imediatista com nota. O aluno tem que entender que seu maior ganho é o saber.*

29) DÚVIDAS DOS ALUNOS AO FAZEREM PESQUISAS

Que tipo de dúvidas são mais frequentes entre os alunos sob a visão dos profissionais de biblioteca, laboratório de informática, biblioteca e sala de leitura a partir do questionamento: Os alunos fazem que tipo de perguntas a você ou aos professores das disciplinas que vêm fazer pesquisa, durante o uso do laboratório / da biblioteca / sala de leitura?

a. NÚMERO DE PÁGINAS/FORMATO

EX.: PD.: *Ah! As dúvidas são aquelas típicas de estudantes, né? Quantas páginas? Pode ter desenho? Pode ser isso, aquilo? Eles se preocupam com o que vão mostrar mais que com o conteúdo.*

b. ONDE PESQUISAR

EX.: PD.: *Acho que a grande dúvida dos alunos é com relação às fontes: onde pesquisar? Livros, revistas, internet? Que sites? Ultimamente é o que tenho percebido.*

c. MANUSCRITO OU DIGITADO

EX.: PD.: *Com essa era da tecnologia, muitos fazem os trabalhos a partir da internet. Então geralmente pergunta, se o trabalho pode ser digitado ou se tem que ser manuscrito. Eu peço sempre manuscrito, porque acho que ao reescrever, minimamente, eles acabam lendo e algo fica para eles.*

d. NOTA

EX.: PD.: *A pergunta mais frequente, sem dúvida é: quanto vai valer o trabalho? Eles se preocupam com nota. Se não for para nota, nem fazem.*

e. ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS

EX.: PD.: *Eles gostam de pesquisar, mas sempre perguntam como organizarão as ideias. Eles têm, hoje, uma infinidade de fontes de busca. Acham muitas coisas na internet, mas na hora de organizar essas fontes, ficam sem caminhos, perdidos mesmo. É aí que pedem mais ajuda.*

30) SOLICITAÇÃO DE PESQUISAS

De que forma os professores solicitam trabalhos aos alunos, sob a perspectiva dos profissionais de laboratório de informática, de biblioteca e de sala de leitura a partir do questionamento: Como os professores propõem as pesquisas? Poderia me dar um exemplo? Faça um trabalho sobre...?

a. ELABORAM ROTEIROS SOBRE UM TEMA

EX.: PD.: *Geralmente eles chegam aqui com roteiros prontos. Isso facilita um pouco nosso trabalho. Ajuda na seleção de fontes para o aluno. Mas nem sempre acontece.*

b. APENAS ENTREGAM UM TEMA

EX.: PD.: *Pesquisa é uma coisa tão corriqueira na rotina escolar que acho que não dão a ela a devida importância. Na verdade o professor chega na sala, abre o livro escolhe um assunto, elabora um tema, põe no quadro e só.*

c. DÃO UM TEMA E DATA

EX.: PD.: *Olha, o que vejo é isso: o professor chega na sala, passa um tema, marca a data de entrega e pronto. Pesquisar, na cabeça deles, é assim.*

d. EXPLICAM FORMATO DESEJADO

EX.: PD.: *O professor quando pede pesquisa, tem a preocupação de explicar ao aluno como quer o trabalho. Vai ser um cartaz, um vídeo? Vai ser um desenho, uma música, uma peça de teatro?*

e. APRESENTAM QUESTIONAMENTO DESAFIADOR

EX.: PD.: *Aqui temos sorte de termos professores preocupados com essa questão. Então, o que vejo sempre é que os professores têm um cuidado de desafiar o aluno e deixá-lo curioso, com vontade de descobrir algo sobre um tema. E isso, claro, vem da pergunta que norteia a pesquisa, né? Por isso, vejo que os professores sempre propõem coisas bacanas, perguntas desafiadoras, que façam o aluno pensar.*

31) INTERNET E PESQUISA

Uso da internet para os trabalhos de pesquisa escolar a partir dos questionamentos: Como os alunos utilizam a internet para fazer pesquisas? O que você costuma observar mais e o que lhe chama mais a atenção?

a. NÃO SABEM SELECIONAR MATERIAL

EX.: PD.: *Os alunos têm acesso à web. Assim, tem muitas fones de consulta ao alcance das mãos, Mas, infelizmente, não sabem selecionar material, não sabem se o site é seguro...*

b. COPIAM E COLAM

EX.: PD.: *Copiam e colam. É isso. É o caminho fácil, né? Aluno é aluno: copiam e colam.*

c. NÃO AFEREM VERADICIDADE DA FONTE

EX.: PD.: *Fico pensando que hoje eles pegam qualquer coisa de qualquer site, mas não se preocupam com a qualidade da informação. Nem tentam saber se a fonte é segura, verdadeira.*

d. IMPRIMEM DIRETO DA INTERNET

EX.: PD.: *Na verdade eles estão tão perdidos que não se preocupam mais com o que entregam ao professor. Cansei de ver aluno chegar aqui, imprimir qualquer coisa e entregar para o professor sem nem mesmo tirar as marcas, aqueles links, que vem no rodapé das páginas.*

e. FAZEM BOM USO

EX.: PD.: *Olha, quando a internet aqui na escola funciona, eu acho até que os alunos usam direitinho. Tendo os professores por perto conduzindo, eles usam bem. E gostam, né? O que é mais importante! É uma geração que gosta e se identifica com essa questão tecnológica.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *A internet para eles é facebook. Usam pra isso. Não vejo eles se informando. Querem mesmo é curtir as coisas bacanas da internet. Se usassem metade do tempo que gastam em redes sociais com estudo, seriam alunos nota dez!*

32) PLÁGIO DA INTERNET

Percepções sobre o plágio cometido pelos alunos a partir da internet: Com a facilidade promovida pela internet, não é surpresa que muitos alunos tendam a querer copiar e colar dos sites visitados. Como você percebe essa questão aqui entre os alunos durante a pesquisa?

a. PLÁGIO É COMUM

EX.: PD.: *Para eles é normal. Nada mais natural para eles que copiar algo da internet. A cópia é comum. A gente vê isso todo dia.*

b. PLAGIAM QUANDO NÃO SE INTERESSAM

EX.: PD.: *Eu acho que acontece cópia quando o aluno não gosta da pesquisa. Veja bem, quando eles se interessam, gostam do que fazem, eles capricham e fazem trabalhos ótimos! Então, se ele não gosta do assunto, do professor, se ele não se interessa, ele copia.*

c. NÃO PLAGIAM

EX.: PD.: *Isso foi bem comum. Acho que em um primeiro momento eles copiam. Mas hoje, não percebo mais isso. Eles não copiam. Talvez porque a forma de pedir trabalhos esteja mudando.*

d. OUTRAS

EX.: PD.: *Eles usam a internet de um modo muito deles, sabe? Não sei o que pensam... acham que internet é só diversão.*

33) AÇÕES NOS CASOS DE PLÁGIO

De que maneira os profissionais entrevistados percebem a detecção do plágio, assim como os professores, e de que modo esses lidam com esse tipo de ação. Questionamento: Você já presenciou casos de cópia? Se sim, como você, ou os professores, lidaram ou lidam com a questão?

a. PROFESSOR DÁ ZERO

EX.: PD.: *Quando o professor descobre, ele dá zero. Já vi isso acontecer algumas vezes.*

b. PROFESSOR ORIENTA

EX.: PD.: *Acho que em um primeiro momento o professor sabe das dificuldades do aluno. Então, quando pega a cópia de internet, por exemplo, ele orienta. Não sai dando zero apenas. Mas sempre avisando que não pode acontecer de novo.*

c. PROFESSOR PEDE PARA REFAZER

EX.: PD.: *Acho que refazer o trabalho é o melhor caminho. Pegou o trabalho e viu que foi copiado, tem que mandar refazer, para ele entender que aquilo é sério, que precisa de regras.*

d. PROFESSOR NÃO DETECTA

EX.: PD.: *Não sei se todo professor lê o que o aluno escreve. Às vezes, sim, percebe. Mas temos colegas, você sabe disso, que nem leem, né? Se não lê, não vai perceber que tem cópia ali.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, a gente auxilia aqui, né? Mas não sei, de verdade, como o professor age na sala.*

34) AUTORIA EM PESQUISA ESCOLAR

Percepções acerca dos posicionamentos autorias dos alunos a partir do questionamento: Pelo que se observa dos alunos em seus processos de pesquisa, o que você tem a me dizer sobre o posicionamento autoral, crítico dos alunos sobre o que é pesquisado?

a. POSICIONA-SE CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Sim, eles se posicionam. Do jeito deles, mas se posicionam. Acho que o fato de perguntarem coisas sobre o que é pesquisado, já indica uma forma de posicionamento crítico. No trabalho sobre Machado de Assis que fizemos, eles se perguntaram: “como as pessoas conseguiam usar aquelas roupas pesadas? Já pensou se fosse hoje, com esse calor?” Acho que isso é uma forma de se colocar, de fazer paralelos entre o passado e o presente.*

b. NÃO SE POSICIONA CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Não. Para eles pesquisa é para nota, uma atividade qualquer. Eles copiam e ponto. Não questionam, não opinam, concordam com tudo. Isso quando leem o que entregam.*

c. POSICIONA-SE QUANDO O TEMA É DE INTERESSE

EX.: PD.: *Não ocorre sempre. Acho que muito pouco. Mas, a bem da verdade, é preciso dizer que quando são estimulados, quando gostam do assunto da pesquisa, aí eles opinam, criticam, comentam sim.*

d. POSICIONA-SE QUANDO A PERGUNTA É INSTIGANTE

EX.: PD.: *Acho que eles se posicionam como autores quando a pergunta que é proposta a eles é instigante. Uma pergunta desafiadora, sabe? Jovens gostam de desafios.*

e. OUTRAS

EX.:PD.: *Acho que os alunos não sabem que podem ser autores em pesquisa.*

35) POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO AUTORAL ATRAVÉS DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções de modelos e momentos da construção ou desconstrução autoral nos alunos pesquisadores a partir do questionamento: Quando e como um aluno se torna autor?

a. QUANDO EXPRESSA O QUE PENSA

EX.: PD.: *Pergunta difícil... muito difícil isso. Mas acho que o aluno pode se fazer autor quando ele consegue expressar, seja como for, a sua maneira de ver o mundo, de pensar.*

b. QUANDO QUESTIONA

EX.: PD.: *Acho que tem várias formas. Mas vejo que é algo dele quando ele faz perguntas. As perguntas são sempre muito sinceras e parecem ser para eles importantes. Acho que fazer uma pergunta é uma possibilidade de ser autor. Ele pensa no assunto, reflete e elabora uma pergunta. Foi autor daquele questionamento.*

c. QUANDO É ESTIMULADO A EXPRESSAR-SE

EX.: PD.: *Sim, ele pode ser um autor em pesquisa quando consegue expor, quando mostra o que sente e pensa, quando é estimulado. Sem estímulo, o aluno só repete as coisas, não cria, não inova, não aprende, né?*

d. NÃO SE TORNA AUTOR

EX.: PD.: *Acho que nosso aluno de hoje não consegue ainda ser autor fazendo uma pesquisa. Ele, primeiro, não se preocupa com aprender, com*

a criação de algo. Segundo, ele só quer nota, quer tudo pronto. Não vejo nossos alunos sendo autores não.

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Autor? Não sei, será? Não sei se ele cria algo dele, original... talvez sim, ou não. Acho que temos copiadores, repetidores... difícil afirmar!*

36) MATURIDADE INVESTIGATIVA

Percepções acerca da maturidade dos alunos para o processo de pesquisa escolar. Questionamento: Você acha que os alunos se sentem preparados para pesquisar? Por quê?

a. NÃO ESTÃO PREPARADOS

EX.: PD.: *Bom, eu acho que nossos alunos querem sempre tudo pronto. Não vejo que estejam preparados para pesquisar de um modo mais profundo.*

b. NÃO ENTENDEM AS RAZÕES DE PESQUISAR

EX.: PD.: *Aluno é sempre uma incógnita, né? Mas fico pensando: será que ele sabe o porquê de fazer uma pesquisa? Será que isso faz sentido pra ele? Às vezes tudo está muito claro para o professor. Mas e para o aluno? Acho que o aluno não sabe porque pesquisa.*

c. VÊM A PESQUISA COMO AVALIAÇÃO/NOTA

EX.: PD.: *Ah! O aluno quer ser aprovado, quer nota. Para ele pesquisa é isso: uma oportunidade de melhorar nota. Só. Não está preocupado com aprender.*

d. ESTÃO PREPARADOS PARA PESQUISAR

EX.: PD.: *O aluno de hoje está mais desenvolvido, mais livre e menos dependente do professor. Acho que ele gosta de pesquisar, está preparado para buscar as respostas para suas dúvidas. Eles fazem isso o tempo todo na internet. Às vezes estão mais bem informados que o professor!*

37) APRENDIZADO A PARTIR DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções acerca do que, de fato, alunos aprendem durante e após o processo de pesquisa escolar. Questionamento: O que os alunos aprendem, de fato, com as pesquisas escolares?

a. AUTONOMIA

EX.: PD.: *Um bom trabalho de pesquisa pode fazer com que o aluno aprenda a se tornar mais autônomo, a construir o seu próprio caminho de aprendizado.*

b. SOLUCIONAR PROBLEMAS

EX.: PD.: *Quando há um verdadeiro envolvimento dos alunos com a pesquisa escolar, eu acredito que eles conquistam um espaço novo, uma ferramenta nova para solucionar problemas. E acho que aprender tem que ser assim: desafio, solução de desafios, busca por respostas. Assim ele aprende.*

c. APRENDEM O QUE NA SALA DE AULA SE TORNA INVIÁVEL

EX.: PD.: *Como o tempo em sala de aula é curto para se cumprir o currículo, eu acho que o aluno acaba aprendendo com a pesquisa algo a mais, aquele ponto que na sala de aula o professor não teve tempo de ministrar.*

d. NÃO APRENDEM

EX.: PD.: *Aos moldes do que hoje você entende e vê sendo feito como pesquisa, sinceramente, eu não acho que haja aprendizado de fato. Os alunos fazem de qualquer jeito, repetem palavras, copiam, mas nada fica de fato para ele daquilo que pesquisou.*

e. APRENDEM O QUE É INTERESSANTE

EX.: PD.: *Quando o aluno se envolve com o trabalho escolar de pesquisa, quando ele gosta, curte mesmo o que está fazendo, ele aprende aquele assunto. E aprende a ponto de discutir com o professor, de questionar e até mesmo de construir caminhos novos para o assunto estudado.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, é difícil responder a essa pergunta. Talvez o professor saiba melhor em sala de aula o que ficou de aprendizado para o aluno. Mas, sinceramente, não sei responder.*

38) JUSTIFICATIVAS PARA O PLÁGIO

Refere-se a como os alunos justificam o plágio em seus trabalhos de pesquisa. Questionamento: Como o aluno justifica seu comportamento?

a. NÃO JUSTIFICA

EX.: PD.: *Ah! Quando ele copia algo ele não nem se dá ao trabalho de justificar.*

b. ACHA NORMAL

EX.: PD.: *Ele está tão acostumado a fazer isso, que acaba achando que é normal, que é comum copiar e colar.*

c. FALTA DE INTERESSE NO TRABALHO

EX. PD.: *Quando faz o famoso copiar e colar, ele diz ter feito porque o trabalho era chato, sem graça. Ou seja, quando não se interessa, ele não se preocupa em se dedicar.*

d. DIFICULDADE DE SE EXPRESSAR

EX.: PD.: *Não é raro encontrar alunos que dizem ter copiado e colado nos trabalhos devido a dificuldades que têm ao se comunicarem, ao expressarem o que gostariam de dizer. Acham que não são capazes.*

e. FALTA DE TEMPO

EX. PD.: *A desculpa é sempre aquela: ah, não tive tempo, tinha outro trabalho para fazer...*

f. TRABALHO INÓCUO

EX.: PD.: *Já ouvi alunos dizendo que copiam porque o trabalho não serve para nada.*

g. OUTRAS

EX.: PD.: *Tem de tudo: tem os que negam, os que dizem que não sabiam que não podia copiar, que o professor não avisou que não deve copiar e colar... e por aí vai.*

39) PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Percepções acerca do ensino e aprendizagem dos processos de referenciação em pesquisa a partir dos questionamentos: Os alunos aprendem a referenciar as fontes de busca? Se sim, explique como isso é feito.

a. HÁ ORIENTAÇÃO

EX. PD.: Bom, sempre que fazem trabalhos, vejo a preocupação dos professores em orientar os meninos para fazer as devidas referências.

b. ORIENTAÇÃO DE BIBLIOGRAFIA FINAL

Ex.: PD.: *Bom, sistematicamente...? Então, Eles aprendem que tem que colocar na pesquisa de onde tiram as informações, as fontes, entende? Mas não com aquela preocupação que se tem quando se faz um trabalho na faculdade de colocar nome, ano, autor, página etc e tal. Assim não. Eles aprendem a colocar uma bibliografia final.*

c. NÃO HÁ ORIENTAÇÃO

EX.: PD.: *Não, até porque o formato das pesquisas têm mudado. Hoje, nem sempre o texto é o produto final. Acho que a preocupação é outra.*

d. DEPENDENDE DO TIPO DE TRABALHO

EX.: PD.: *Quando o trabalho final é um texto, quando o que entregam, né, é um texto, aí sim, eles são orientados a fazer isso, a referenciar e tal. Mas quando é só uma pesquisa simples para sanar alguma dúvida pequena, não. Então, isso depende do tipo de trabalho que é feito.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *As referências para eles acho que não são tão importantes assim. Acho que é melhor que eles consigam entender, aprender algo, se expor.*

40) LICENCIATURAS E PREPARO PARA O ENSINO DE PESQUISA ESCOLAR

Percepções dos profissionais acerca de como suas universidades os prepararam ou não para o ensino de pesquisa escolar a seus futuros alunos. Questionamento: O que você me diria sobre a universidade preparar os professores para trabalharem com pesquisa na sala de aula?

a. UNIVERSIDADE PREPARA

EX.: PD.: *Bom, quando me graduei, fui bem orientada a pesquisar. Posso dizer que sim, que aprendi na universidade a ensinar a fazer pesquisa.*

b. UNIVERSIDADE NÃO PREPARA

EX.: PD.: *De modo algum. Posso afirmar que não. A preocupação dos cursos não é com a aula prática em si, mas com conteúdos, teorias. Definitivamente, não, não me preparou.*

c. APRENDI PELA EXPERIÊNCIA COMO PESQUISADOR

EX.: PD.: *Não tive uma aula específica para aprender a ensinar pesquisa quando me formasse, mas creio que a experiência em grupo de pesquisa me ajudou a saber como fazer.*

d. OUTRAS

EX.: PD.: *Não sei, não tenho certeza se aprendi na faculdade...*

41) MODELO DE PESQUISA PROFÍCUO

Visões dos profissionais entrevistados acerca do que mudariam ou não no *modus operandi* da pesquisa escolar. Questionamento: Se você pudesse

reformular os modos de fazer pesquisa, o que você manteria e o que modificaria?

a. TRABALHOS MAIS ESTIMULANTES

EX.: PD.: *Acho que o diferencial num trabalho desse tipo é o estímulo. Acho que deve haver estímulo para que o aluno faça essas pesquisas, do começo ao fim. Tudo deve ser atraente, instigar o aluno, entende?*

b. TRABALHOS COM QUESTIONAMENTOS REAIS DOS ALUNOS

EX.: PD.: *Educar é estabelecer vínculo com aquilo que o aluno vive. Por isso eu acho que nada que é ensinado sem que seja importante para o aluno funciona. Acho que para uma pesquisa ser, de fato, uma pesquisa, é preciso que exista uma pergunta que ele queira responder. Não pode ser apenas uma coisa para o professor, alguma coisa pra cumprir tabela. Não! Tem que ser uma coisa curiosa, que o aluno tenha curiosidade de buscar a resposta.*

c. TRABALHOS EM SALA / NA ESCOLA COM ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR

EX.: PD.: *Hoje em dia, com esse avanço da tecnologia, é muito difícil garantir que o aluno faça algo por ele mesmo. Acho que para dar certo, o trabalho tem que ser feito na sala de aula. Isso evita até a cópia. Na sala, o professor pode acompanhar com mais cuidado, né?*

d. NÃO SABE

EX.: PD.: *Não sei, não sei mesmo te dizer. As coisas mudaram tão rápido! O aluno de hoje não é mais como o de ontem e acho que a escola ainda não entendeu como deve trabalhar com essa nova clientela.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Olha, hoje em dia a vida do professor é tão corrida... é filho, almoço, marido, trabalho... mais de uma escola... enfim... acho que o professor não tem nem tempo, essa que é a verdade, de fazer um bom trabalho de pesquisa.*

42) SENTIDO DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções acerca da representação da pesquisa para o professor e para o aluno, sob o ponto de vista dos profissionais entrevistados.

Questionamentos: O que a pesquisa representa para o professor e para o aluno, em sua concepção?

PARA O ALUNO:

a. AUTONOMIA

EX.: PD.: *Bom, para o aluno uma pesquisa significa uma oportunidade de ser autônomo, independente. Ele aprende a resolver seus próprios questionamentos.*

b. DESAFIO

EX.: PD.: *Acho que desafio. O aluno precisa ser desafiado. Se ele não é desafiado, ele não evolui, principalmente o adolescente, né?*

c. POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO SABER

EX.: PD.: *Pesquisar para o aluno representa a construção dos seus próprios caminhos de saber. Ele passa, através da pesquisa a buscar seus meios de aprender.*

d. UMA POSSIBILIDADE DE NOTA

EX.: PD.: *Sinceramente? Pesquisa para o aluno significa uma atividade a mais para ajudar na nota. Posso estar errada. Mas são raras as exceções que fogem disso.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Para o aluno, a pesquisa representa uma série de coisas. Essa é uma pergunta complicada. Acho que eles responderiam melhor que eu. Mas como eu percebo isso neles? Complicado isso...*

PARA O PROFESSOR

a. UMA PRÁTICA DESAFIADORA

EX.: PD.: *Para o professor, ensinar a pesquisar é um enorme desafio. Desafio porque o professor precisa saber o que é de interesse do aluno, como trazê-lo para o trabalho, como ajudar o aluno a se organizar, encontrar fontes... enfim.... é trabalhoso.*

b. OPORTUNIDADE DE DESPERTAR O ALUNO PARA O SABER

EX.: PD.: *Acho que o professor que trabalha co pesquisa tem em mãos uma oportunidade excelente de despertar o aluno, de verdade, para o mundo do saber. Mostrar para ele que ele pode descobrir coisas.*

c. POSSIBILIDADE SÓCIOHISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO SABER

EX.: PD.: *Acho que para o professor, a pesquisa representa uma porta de aproximação do aluno com os conceitos e dilemas que estão ao seu redor. É na pesquisa que ele de fato encontra as respostas para sua vida, seu meio, sua comunidade.*

d. PRÁTICA CORRIQUEIRA PARA DISTRIBUIR NOTA

EX.: PD.: *Pesquisar mesmo? Bom... difícil na realidade atual da escola que temos. Estamos em pleno século XXI, mas as coisas não avançam. Acho que a pesquisa continua sendo aquilo que era no meu tempo de estudante: mais uma atividade corriqueira para dar nota.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: Não sei o que representa para o professor. Pode ser um trabalho sério, bacana, mas pode também ser um engodo. Depende do professor.

NÚCLEO DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

Neste item, apresentamos as categorias de análises e as possíveis respostas dos professores de disciplinas específicas.

43) DEFINIÇÃO DE PESQUISA

Como os professores entrevistados definem pesquisa escolar a partir do questionamento: Para você, o que é uma pesquisa escolar?

a. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entrevistado define pesquisa escolar como sendo uma das diversas práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

EX.: PD.: *A pesquisa é uma das inúmeras formas pedagógicas que o professor tem de trazer ao aluno o universo do conhecimento.*

b. MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Entrevistado conceitua pesquisa escolar como sendo uma possibilidade de construir conhecimento.

EX.: PD.: *Bom, dentre tantas possibilidades oriundas de uma pesquisa, acredito que a mesma permite que professor e aluno, juntos, construam saberes, conhecimento a partir de uma dúvida.*

c. ELO ENTRE O MUNDO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS E O UNIVERSO DO CONHECIMENTO

O entrevistado define pesquisa como atividade que permite ao aluno, a partir de uma dúvida, estabelecer elos com seu universo sociocultural.

EX.: PD.: *Acredito que uma pesquisa é uma forma que se tem de colocar o aluno em contato com seus próprios e reais questionamentos. Através da pesquisa o aluno pode investigar coisas que são do seu interesse e que, de fato, fazem sentido para ele em seu universo socio-histórico.*

d. NÃO DEFINE

O entrevistado divaga e acaba por não definir pesquisa, mas, sim, apresentar como deve ser realizada.

EX.: PD.: *A pesquisa escolar... bem...a pesquisa escolar deve ser realizada em sala de aula, sob orientação dos professores, a fim de se evitar que o aluno copie e cole da internet. Na sala de aula, podemos estar mais próximos daquilo que o aluno constrói.*

44) FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Que tipo de formação possuem os professores entrevistados a partir do questionamento: Qual a sua formação?

a. GRADUAÇÃO

EX.: PD.: *Possuo curso normal e graduação em...*

b. ESPECIALIZAÇÃO

EX.: PD.: *Sou graduado(a) em... e possuo especialização em...*

c. MESTRADO

Ex.: *PD.: Fiz mestrado em ...*

d. DOUTORADO

EX.: PD.: *Terminei o doutorado em 2013 em ...na universidade ...*

45) DISCIPLINAS QUE MAIS SOLICITAM TRABALHOS DE PESQUISA ESCOLAR

Levantamento das disciplinas que mais solicitam trabalhos de pesquisa a partir do questionamento: Que disciplinas você percebe que solicitam mais trabalhos?

a. HISTÓRIA

EX.:PD.: *Acredito que na área de humanas. As disciplinas como História, por exemplo, tem mais possibilidades de solicitar uma pesquisa que uma disciplina de exatas.*

b. GEOGRAFIA

EX.: PD.: *Bom, aqui na escola, vejo muitos trabalhos de Geografia. Talvez porque a preocupação dos professores seja em relacionar o conhecimento de sala de aula com a vida do aluno.*

c. CIÊNCIAS

EX.: PD.: *Com um pouco de boa vontade, qualquer disciplina poderia solicitar uma pesquisa, nessa perspectiva de construção de algo que eu lhe disse, de buscar respostas para algo. Mas quem se aplica mesmo nesse quesito é a área de ciências.*

d. PORTUGUÊS

EX.: PD.: *É difícil responder a isso... não sei com exatidão, mas acho que Português dá ao aluno maiores possibilidades de pesquisa. Português acho que pede bastante. Mas há outras também que poderia citar...enfim... acho que Português em primeiro lugar.*

e. MATEMÁTICA

EX.: PD.: *Aqui na escola temos alguns diferenciais. Nossos professores de Matemática, por exemplo, trabalham pesquisa de uma forma muito peculiar. Trazem para o dia a dia de sala de aula, curiosidades e dúvidas que o aluno acaba tendo que procurar respostas através do incentivo, do desafio.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *Qualquer disciplina pode pedir trabalho de pesquisa.*

46) PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO QUE PENSA O ALUNO AO REALIZAR PESQUISAS ESCOLARES

Reações e verbalizações dos alunos acerca da prática de pesquisa escolar. Questionamento: O que os alunos verbalizam quando vocês solicitam trabalhos de pesquisa?

a. INDIFERENÇA

EX.: PD.: *Os alunos quando vêm pesquisar não demonstram entendimento daquilo que fazem. Sabe, são indiferentes... é apenas uma atividade escolar a mais para ele na rotina escolar.*

b. PREOCUPAÇÃO COM NOTA

EX.: PD.: *Bom, de fato, o que verdadeiramente a gente pode observar, é que a pesquisa é um trabalho que os alunos têm que realizar para obter nota. Essa é a preocupação deles.*

c. GOSTAM

EX.: PD.: *Olha, esse tema da pesquisa é sempre um manancial de pensamentos. Acho que os alunos gostam de pesquisar, mas daquele jeito que eu comentei: gostam quando são estimulados, quando a pergunta da pesquisa é desafiadora e quando eles podem usar de sua criatividade para realizar a atividade. Aí, sim, neste caso, eles se importam.*

d. RECLAMAM

EX.: PD.: *Vejo que quando eles nos procuram, na maior parte das vezes eles reclamam: Ah! É chato pesquisar... Ah! É isso, é aquilo... dá trabalho, sabe? O aluno hoje quer tudo pronto. Não quer se dedicar. E tudo hoje é tão mais fácil, né? Tem internet, informação... no meu tempo era só a barsa.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, não tenho como dizer. É difícil apostar em um único movimento... Acho que depende do caso, depende da pesquisa...*

47) PESQUISA E NOTA

Levantamento acerca da pesquisa como atividade avaliativa a partir do questionamento: As pesquisas que você solicita são para nota? Explique.

a. SEMPRE PARA NOTA

EX.: PD.: *Sim, os trabalhos, todos, permitem que o aluno receba uma nota.*

b. ALGUMAS PARA NOTA

EX.: PD.: *Nem sempre são para nota. Temos as pesquisas mais elaboradas, com exigências maiores. Nestes casos são para nota. Mas há pequenas tarefas de pesquisa, para ampliar um assunto, ou abrir uma discussão que não são avaliadas em termos de nota.*

c. ATIVIDADES REGULARES SEM NOTA

EX.: PD.: *O que observo é que, de modo geral, as pesquisas realizadas são atividades corriqueiras na escola e o professor, não necessariamente, avalia com nota. São atividades para conhecimento, construção de debates... enfim... o aluno precisa entender que pesquisar deve ser uma atividade fundamental em qualquer processo educativo.*

d. NUNCA PARA NOTA

EX.: PD.: *Não. Nunca são para nota. Tentamos fomentar no aluno a curiosidade e o desejo de conhecer, sem essa preocupação imediatista com nota. O aluno tem que entender que seu maior ganho é o saber.*

48) DÚVIDAS DOS ALUNOS AO FAZEREM PESQUISAS

Que tipos de dúvidas são mais frequentes entre os alunos quando o professor solicita trabalhos de pesquisa escolar e durante o processo de realização da mesma. Questionamento: Que tipos de perguntas dos alunos são mais recorrentes quando fazem trabalhos de pesquisa?

a. NÚMERO DE PÁGINAS/FORMATO

EX.: PD.: *Ah! As dúvidas são aquelas típicas de estudantes, né? Quantas páginas? Pode ter desenho? Pode ser isso, aquilo? Eles se preocupam com o que vão mostrar mais que com o conteúdo.*

b. ONDE PESQUISAR

EX.: PD.: *Acho que a grande dúvida dos alunos é com relação às fontes: onde pesquisar? Livros, revistas, internet? Que sites? Ultimamente é o que tenho percebido.*

c. MANUSCRITO OU DIGITADO

EX.: PD.: *Com essa era da tecnologia, muitos fazem os trabalhos a partir da internet. Então geralmente pergunta, se o trabalho pode ser digitado ou se tem que ser manuscrito. Eu peço sempre manuscrito, porque acho que ao reescrever, minimamente, eles acabam lendo e algo fica para eles.*

d. NOTA

EX.: PD.: *A pergunta mais frequente, sem dúvida é: quanto vai valer o trabalho? Eles se preocupam com nota. Se não for para nota, nem fazem.*

e. ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS

EX.: PD.: *Eles gostam de pesquisar, mas sempre perguntam como organizarão as ideias. Eles têm, hoje, uma infinidade de fontes de busca. Acham muitas coisas na internet, mas na hora de organizar essas fontes, ficam sem caminhos, perdidos mesmo. É aí que pedem mais ajuda.*

49) MODELO DE PROPOSTA DE PESQUISA

Modo através do qual o professor pede ao aluno que o mesmo realize um trabalho de pesquisa escolar. Questionamento: De que forma você solicita um trabalho de pesquisa? Poderia me dar exemplos?

a. ELABORAM ROTEIROS SOBRE UM TEMA

EX.: PD.: *Geralmente eles chegam aqui com roteiros prontos. Isso facilita um pouco nosso trabalho. Ajuda na seleção de fontes para o aluno. Mas nem sempre acontece.*

b. APENAS ENTREGAM UM TEMA

EX.: PD.: *Pesquisa é uma coisa tão corriqueira na rotina escolar que acho que não dão a ela a devida importância. Na verdade o professor chega na sala, abre o livro escolhe um assunto, elabora um tema, põe no quadro e só.*

c. DÃO UM TEMA E DATA

EX.: PD.: *Olha, o que vejo é isso: o professor chega na sala, passa um tema, marca a data de entrega e pronto. Pesquisar, na cabeça deles, é assim.*

d. EXPLICAM FORMATO DESEJADO

EX.: PD.: *O professor quando pede pesquisa, tem a preocupação de explicar ao aluno como quer o trabalho. Vai ser um cartaz, um vídeo? Vai ser um desenho, uma música, uma peça de teatro?*

e. APRESENTAM QUESTIONAMENTO DESAFIADOR

EX.: PD.: *Aqui temos sorte de termos professores preocupados com essa questão. Então, o que vejo sempre é que os professores têm um cuidado de desafiar o aluno e deixá-lo curioso, com vontade de descobrir algo sobre um tema. E isso, claro, vem da pergunta que norteia a pesquisa, né? Por isso, vejo que os professores sempre propõem coisas bacanas, perguntas desafiadoras, que façam o aluno pensar.*

50) INTERNET E PESQUISA

Percepções dos professores de como os alunos utilizam a internet para a realização de seus trabalhos de pesquisa escolar. Questionamento: Como os alunos se comportam ao utilizarem a internet para fazer pesquisas?

a. NÃO SABEM SELECIONAR MATERIAL

EX.: PD.: *Os alunos têm acesso à web. Assim, tem muitas fones de consulta ao alcance das mãos, Mas, infelizmente, não sabem selecionar material, não sabem se o site é seguro...*

b. COPIAM E COLAM

EX.: PD.: *Copiam e colam. É isso. É o caminho fácil, né? Aluno é aluno: copiam e colam.*

c. NÃO AFEREM VERADICIDADE DA FONTE

EX.: PD.: *Fico pensando que hoje eles pegam qualquer coisa de qualquer site, mas não se preocupam com a qualidade da informação. Nem tentam saber se a fonte é segura, verdadeira.*

d. IMPRIMEM DIRETO DA INTERNET

EX.: PD.: *Na verdade eles estão tão perdidos que não se preocupam mais com o que entregam ao professor. Cansei de ver aluno chegar aqui, imprimir qualquer coisa e entregar para o professor sem nem mesmo tirar as marcas, aqueles links, que vem no rodapé das páginas.*

e. FAZEM BOM USO

EX.: PD.: *Olha, quando a internet aqui na escola funciona, eu acho até que os alunos usam direitinho. Tendo os professores por perto conduzindo, eles usam bem. E gostam, né? O que é mais importante! É uma geração que gosta e se identifica com essa questão tecnológica.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *A internet para eles é facebook. Usam pra isso. Não vejo eles se informando. Querem mesmo é curtir as coisas bacanas da internet. Se usassem metade do tempo que gastam em redes sociais com estudo, seriam alunos nota dez!*

51) PLÁGIO DA INTERNET

Percepções dos professores acerca do plágio realizado pelos estudantes a partir da internet. Questionamento: Você já presenciou casos de cópia? Caso sim, de onde os alunos copiam.

a. PLÁGIO É COMUM

EX.: PD.: *Para eles é normal. Nada mais natural para eles que copiar algo da internet. A cópia é comum. A gente vê isso todo dia.*

b. PLAGIAM QUANDO NÃO SE INTERESSAM

EX.: PD.: *Eu acho que acontece cópia quando o aluno não gosta da pesquisa. Veja bem, quando eles se interessam, gostam do que fazem, eles capricham e fazem trabalhos ótimos! Então, se ele não gosta do assunto, do professor, se ele não se interessa, ele copia.*

c. NÃO PLAGIAM

EX.: PD.: *Isso foi bem comum. Acho que em um primeiro momento eles copiam. Mas hoje, não percebo mais isso. Eles não copiam. Talvez porque a forma de pedir trabalhos esteja mudando.*

d. OUTRAS

EX.: PD.: *Eles usam a internet de um modo muito deles, sabe? Não sei o que pensam... acham que internet é só diversão.*

52) JUSTIFICATIVA PARA PLÁGIO

De que maneira os alunos se justificam ao plagiar. Questionamentos: No caso de cópia, como o aluno que copiou justifica seu comportamento?

a. NÃO JUSTIFICA

EX.: PD.: *Ah! Quando ele copia algo ele não nem se dá ao trabalho de justificar.*

b. ACHA NORMAL

EX.: PD.: *Ele está tão acostumado a fazer isso, que acaba achando que é normal, que é comum copiar e colar.*

c. FALTA DE INTERESSE NO TRABALHO

EX. PD.: *Quando faz o famoso copiar e colar, ele diz ter feito porque o trabalho era chato, sem graça. Ou seja, quando não se interessa, ele não se preocupa em se dedicar.*

d. DIFICULDADE DE SE EXPRESSAR

EX. PD.: *Não é raro encontrar alunos que dizem ter copiado e colado nos trabalhos devido a dificuldades que têm ao se comunicarem, ao expressarem o que gostariam de dizer. Acham que não são capazes.*

e. FALTA DE TEMPO

EX. PD.: *A desculpa é sempre aquela: ah, não tive tempo, tinha outro trabalho para fazer...*

f. TRABALHO INÓCUO

EX. PD.: *Já ouvi alunos dizendo que copiam porque o trabalho não serve para nada.*

g. OUTRAS

EX. PD.: *Tem de tudo: tem os que negam, os que dizem que não sabiam que não podia copiar, que o professor não avisou que não deve copiar e colar... e por aí vai.*

53) AÇÕES ANTI-PLÁGIO

Levantamento de ações dos professores referentes aos casos de plágio detectados. Questionamento: Como você costuma lidar com a questão do plágio em pesquisa escolar?

a. EX.: PD.: PROFESSOR DÁ ZERO

EX. PD.: *Quando descubro a cópia, o combinado com os alunos é dar zero.*

b. PROFESSOR ORIENTA

EX. PD.: *Geralmente a gente sabe das dificuldades do aluno. Então, quando descobrimos a cópia de internet, por exemplo, a ação principal é orientar. Não sair dando zero apenas. Mas sempre a gente faz o alerta de que aquilo não deve se repetir.*

c. PROFESSOR PEDE PARA REFAZER

EX. PD.: *Acho que refazer o trabalho é o melhor caminho. Não tem outra saída. Não dá para sair dando zero e pronto. Se a gente pega o*

trabalho e vê que está copiado, tem que mandar refazer, para ele entender, o aluno, né, que aquilo é sério, que precisa de regras.

d. PROFESSOR NÃO DETECTA

EX.: PD.: *Não sei se todo professor lê o que o aluno escreve. Às vezes, sim, percebe. Mas temos colegas, você sabe disso, que nem leem, né? Se não lê, não vai perceber que tem cópia ali.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, comigo nunca aconteceu porque meus formatos de trabalhos não permitem que isso ocorra.*

54) AUTORIA EM PESQUISA ESCOLAR

Percepção dos professores sobre o processo de construção ou desconstrução autoral de seus alunos durante a realização de trabalhos de pesquisa escolar. Questionamento: Em que medida seus alunos se posicionam como autores nos trabalhos de pesquisa que realizam?

a. POSICIONA-SE CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Sim, eles se posicionam. Do jeito deles, mas se posicionam. Acho que o fato de perguntarem coisas sobre o que é pesquisado, já indica uma forma de posicionamento crítico. No trabalho sobre Machado de Assis que fizemos, eles se perguntaram: “como as pessoas conseguiam usar aquelas roupas pesadas? Já pensou se fosse hoje, com esse calor?” Acho que isso é uma forma de se colocar, de fazer paralelos entre o passado e o presente.*

b. NÃO SE POSICIONA CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Não. Para eles, pesquisa é para nota, uma atividade qualquer. Eles copiam e ponto. Não questionam, não opinam, concordam com tudo. Isso quando leem o que entregam.*

c. POSICIONA-SE QUANDO O TEMA É DE INTERESSE

EX.: PD.: *Não ocorre sempre. Acho que muito pouco. Mas, a bem da verdade, é preciso dizer que quando são estimulados, quando gostam do assunto da pesquisa, aí eles opinam, criticam, comentam sim.*

d. POSICIONA-SE QUANDO A PERGUNTA É INSTIGANTE

EX.: PD.: *Acho que eles se posicionam como autores quando a pergunta que é proposta a eles é instigante. Uma pergunta desafiadora, sabe? Jovens gostam de desafios.*

e. OUTRAS

EX.:PD.: *Acho que os alunos não sabem que podem ser autores em pesquisa.*

55) FORMAÇÃO AUTORAL

Percepções dos professores acerca da formação autoral dos alunos durante o processo de realização da pesquisa escolar. Questionamento: Quando e como um aluno se torna autor?

a. POSICIONA-SE CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Sim, eles se posicionam. Do jeito deles, mas se posicionam. Acho que o fato de perguntarem coisas sobre o que é pesquisado, já indica uma forma de posicionamento crítico. No trabalho sobre Machado de Assis que fizemos, eles se perguntaram: “como as pessoas conseguiam usar aquelas roupas pesadas? Já pensou se fosse hoje, com esse calor?” Acho que isso é uma forma de se colocar, de fazer paralelos entre o passado e o presente.*

b. NÃO SE POSICIONA CRITICAMENTE

EX.: PD.: *Não. Para eles pesquisa é para nota, uma atividade qualquer. Eles copiam e ponto. Não questionam, não opinam, concordam com tudo. Isso quando leem o que entregam.*

c. POSICIONA-SE QUANDO O TEMA É DE INTERESSE

EX.: PD.: *Não ocorre sempre. Acho que muito pouco. Mas, a bem da verdade, é preciso dizer que quando são estimulados, quando gostam do assunto da pesquisa, aí eles opinam, criticam, comentam sim.*

d. POSICIONA-SE QUANDO A PERGUNTA É INSTIGANTE

EX.: PD.: *Acho que eles se posicionam como autores quando a pergunta que é proposta a eles é instigante. Uma pergunta desafiadora, sabe? Jovens gostam de desafios.*

e. OUTRAS

EX.:PD.: *Acho que os alunos não sabem que podem ser autores em pesquisa.*

56) POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO AUTORAL ATRAVÉS DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções dos professores acerca das possibilidades de construção autoral em trabalhos de pesquisa escolar. Questionamento: É possível que um aluno exerça autoria em pesquisa? Como?

f. QUANDO EXPRESSA O QUE PENSA

EX.: PD.: *Pergunta difícil... muito difícil isso. Mas acho que o aluno pode se fazer autor quando ele consegue expressar, seja como for, a sua maneira de ver o mundo, de pensar.*

g. QUANDO QUESTIONA

EX.: PD.: *Acho que tem várias formas. Mas vejo que é algo dele quando ele faz perguntas. As perguntas são sempre muito sinceras e parecem ser para eles importantes. Acho que fazer uma pergunta é uma possibilidade de ser autor. Ele pensa no assunto, reflete e elabora uma pergunta. Foi autor daquele questionamento.*

h. QUANDO É ESTIMULADO A EXPRESSAR-SE

EX.: PD.: *Sim, ele pode ser um autor em pesquisa quando consegue expor, quando mostra o que sente e pensa, quando é estimulado. Sem estímulo, o aluno só repete as coisas, não cria, não inova, não aprende, né?*

i. NÃO SE TORNA AUTOR

EX.: PD.: *Acho que nosso aluno de hoje não consegue ainda ser autor fazendo uma pesquisa. Ele, primeiro, não se preocupa com aprender, com a criação de algo. Segundo, ele só quer nota, quer tudo pronto. Não vejo nossos alunos sendo autores não.*

j. OUTRAS

EX.: PD.: *Autor? Não sei, será? Não sei se ele cria algo dele, original... talvez sim, ou não. Acho que temos copiadores, repetidores... difícil afirmar!*

57) APRENDIZADO A PARTIR DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções de professores acerca do que, de fato, seus alunos aprendem ao realizar pesquisas escolares. Questionamentos: O que os alunos de fato aprendem com um trabalho de pesquisa?

a. AUTONOMIA

EX.: PD.: *Um bom trabalho de pesquisa pode fazer com que o aluno aprenda a se tornar mais autônomo, a construir o seu próprio caminho de aprendizado.*

b. SOLUCIONAR PROBLEMAS

EX.: PD.: *Quando há um verdadeiro envolvimento dos alunos com a pesquisa escolar, eu acredito que eles conquistam um espaço novo, uma ferramenta nova para solucionar problemas. E acho que aprender tem que ser assim: desafio, solução de desafios, busca por respostas. Assim ele aprende.*

c. APRENDEM O QUE NA SALA DE AULA SE TORNA INVIÁVEL

EX.: PD.: *Como o tempo em sala de aula é curto para se cumprir o currículo, eu acho que o aluno acaba aprendendo com a pesquisa algo a mais, aquele ponto que na sala de aula o professor não teve tempo de ministrar.*

d. NÃO APRENDEM

EX.: PD.: *Aos moldes do que hoje você entende e vê sendo feito como pesquisa, sinceramente, eu não acho que haja aprendizado de fato. Os alunos fazem de qualquer jeito, repetem palavras, copiam, mas nada fica de fato para ele daquilo que pesquisou.*

e. APRENDEM O QUE É INTERESSANTE

EX.: PD.: *Quando o aluno se envolve com o trabalho escolar de pesquisa, quando ele gosta, curte mesmo o que está fazendo, ele aprende aquele assunto. E aprende a ponto de discutir com o professor, de questionar e até mesmo de construir caminhos novos para o assunto estudado.*

f. OUTRAS

EX.: PD.: *Bom, é difícil responder a essa pergunta. Difícil saber o que de fato fica para um aluno depois de pesquisar.*

58) PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Levantamento acerca do fato de o professor ensinar, ou não, seus alunos a referenciar. Questionamento: Os alunos aprendem a referenciar suas fontes de busca? Se sim, como se dá essa orientação?

a. HÁ ORIENTAÇÃO

EX. PD.: Bom, sempre que fazem trabalhos, a gente tenta orientar os meninos para fazer as devidas referências.

b. ORIENTAÇÃO DE BIBLIOGRAFIA FINAL

Ex.: PD.: *Bom, sistematicamente...? Então, Eles aprendem que tem que colocar na pesquisa de onde tiram as informações, as fontes, entende? Mas não com aquela preocupação que se tem quando se faz um trabalho na faculdade, de colocar nome, ano, autor, página etc e tal. Assim não. Eles aprendem a colocar uma bibliografia final.*

c. NÃO HÁ ORIENTAÇÃO

EX.: PD.: *Não, até porque o formato das pesquisas têm mudado. Hoje, nem sempre o texto é o produto final. Acho que a preocupação é outra.*

d. DEPENDENTE DO TIPO DE TRABALHO

EX.: PD.: *Quando o trabalho final é um texto, quando o que entregam, né, é um texto, aí sim, eles são orientados a fazer isso, a referenciar e tal. Mas quando é só uma pesquisa simples para sanar alguma dúvida pequena, não. Então, isso depende do tipo de trabalho que é feito.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *As referências para eles acho que não são tão importantes assim. Acho que é melhor que eles consigam entender, aprender algo, se expor.*

59) LICENCIATURAS E PREPARO PARA O ENSINO DE PESQUISA ESCOLAR

Percepções dos professores acerca de que modo suas universidades os prepararam para o ensino de pesquisa escolar. Questionamento: O que você me diz sobre a universidade preparar os professores para trabalharem com pesquisa?

a. UNIVERSIDADE PREPARA

EX.: PD.: *Bom, quando me graduei, fui bem orientada a pesquisar. Posso dizer que sim, que aprendi na universidade a ensinar a fazer pesquisa.*

b. UNIVERSIDADE NÃO PREPARA

EX.: PD.: *De modo algum. Posso afirmar que não. A preocupação dos cursos não é com a aula prática em si, mas com conteúdos, teorias. Definitivamente, não, não me preparou.*

c. APRENDI PELA EXPERIÊNCIA COMO PESQUISADOR

EX.: PD.: *Não tive uma aula específica para a prender a ensinar pesquisa quando me formasse, mas creio que a experiência em grupo de pesquisa me ajudou a saber como fazer.*

d. OUTRAS

EX.: PD.: *Não sei, não tenho certeza se aprendi na faculdade...*

60) MODELO DE PESQUISA PROFÍCUO

Reflexões dos professores acerca do que seria uma pesquisa escolar profícuo, o que mudariam ou não no *modus operandi* de realização da pesquisa escolar. Questionamento: Se você pudesse reformular os modos de fazer pesquisa, o que manteria e o que modificaria?

a. TRABALHOS MAIS ESTIMULANTES

EX.: PD.: *Acho que o diferencial num trabalho desse tipo é o estímulo. Acho que deve haver estímulo para que o aluno faça essas pesquisas, do começo ao fim. Tudo deve ser atraente, instigar o aluno, entende?*

b. TRABALHOS COM QUESTIONAMENTOS REAIS DOS ALUNOS

EX.: PD.: *Educar é estabelecer vínculo com aquilo que o aluno vive. Por isso eu acho que nada que é ensinado sem que seja importante para o aluno funciona. Acho que para uma pesquisa ser, de fato, uma pesquisa, é preciso que exista uma pergunta que ele queira responder. Não pode ser apenas uma coisa para o professor, alguma coisa pra cumprir tabela. Não! Tem que ser uma coisa curiosa, que o aluno tenha curiosidade de buscar a resposta.*

c. TRABALHOS EM SALA / NA ESCOLA COM ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR

EX.: PD.: *Hoje em dia, com esse avanço da tecnologia, é muito difícil garantir que o aluno faça algo por ele mesmo. Acho que para dar certo, o trabalho tem que ser feito na sala de aula. Isso evita até a cópia. Na sala, o professor pode acompanhar com mais cuidado, né?*

d. NÃO SABE

EX.: PD.: *Não sei, não sei mesmo te dizer. As coisas mudaram tão rápido! O aluno de hoje não é mais como o de ontem e acho que a escola ainda não entendeu como deve trabalhar com essa nova clientela.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Olha, hoje em dia a vida do professor é tão corrida... é filho, almoço, marido, trabalho... mais de uma escola... enfim... acho que o professor não tem nem tempo, essa que é a verdade, de fazer um bom trabalho de pesquisa.*

61) PRODUTOS FINAIS DE PESQUISA

Levantamento dos modelos de produções finais dos alunos ao realizarem pesquisas escolares. Questionamentos: Como seus alunos apresentam os resultados daquilo que pesquisaram? Que tipos de produtos finais são provenientes dos trabalhos de pesquisa?

a. MODELO LIVRE

EX.: PD.: *Então, como gosto de que o aluno seja vivo e mostre vida no que faz, prefiro deixar livre. Quando ele faz o que se interessa, o que gosta, os resultados são melhores.*

b. TEXTO

EX. PD.: *Geralmente é um texto com uma síntese do que pesquisou. Ele procura as fontes, organiza e monta um texto com as ideias principais, com aquilo que aprendeu ou que tem dúvida.*

c. DESENHO OU OUTRA FORMA ARTÍSTICA

EX.: PD.: *Eles gostam muito de artes. Então deixo que o produto final seja algo a isso relacionado: uma música, uma poesia, uma pintura, uma colagem, peça de teatro... qualquer coisa ligada ao universo da arte. Saem coisas ótimas!*

d. MAQUETE

EX.: PD.: *Geralmente eles fazem maquetes. É uma forma de visualizar o que pesquisaram. Pela maquete tenho a noção do que eles compreenderam e de como compreenderam.*

e. SLIDE OU PRODUTO ELETRÔNICO

EX.: PD.: *Ultimamente temos utilizado muito o computador. Então eles produzem slides, filmes, materiais didáticos que possam ser compartilhados, usados por outras turmas... gosto de envolver as mídias eletrônicas na pesquisa sempre que é possível.*

62) SENTIDO DA PESQUISA ESCOLAR

Percepções acerca da representação da pesquisa para o professor e para o aluno, sob o ponto de vista dos professores entrevistados.

Questionamento: O que a pesquisa representa para o professor e para o aluno em sua concepção?

PARA O ALUNO:

a. AUTONOMIA

EX.: PD.: *Bom, para o aluno uma pesquisa significa uma oportunidade de ser autônomo, independente. Ele aprende a resolver seus próprios questionamentos.*

b. DESAFIO

EX.: PD.: *Acho que desafio. O aluno precisa ser desafiado. Se ele não é desafiado, ele não evolui, principalmente o adolescente, né?*

c. POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO SABER

EX.: PD.: *Pesquisar para o aluno representa a construção dos seus próprios caminhos de saber. Ele passa, através da pesquisa a buscar seus meios de aprender.*

d. UMA POSSIBILIDADE DE NOTA

EX.: PD.: *Sinceramente? Pesquisa para o aluno significa uma atividade a mais para ajudar na nota. Posso estar errada. Mas são raras as exceções que fogem disso.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: *Para o aluno, a pesquisa representa uma série de coisas. Essa é uma pergunta complicada. Acho que eles responderiam melhor que eu. Mas como eu percebo isso neles? Complicado isso...*

PARA O PROFESSOR

a. UMA PRÁTICA DESAFIADORA

EX.: PD.: *Para o professor, ensinar a pesquisar é um enorme desafio. Desafio porque o professor precisa saber o que é de interesse do aluno, como trazê-lo para o trabalho, como ajudar o aluno a se organizar, encontrar fontes... enfim.... é trabalhoso.*

b. OPORTUNIDADE DE DESPERTAR O ALUNO PARA O SABER

EX.: PD.: *Acho que o professor que trabalha co pesquisa tem em mãos uma oportunidade excelente de despertar o aluno, de verdade, para o mundo do saber. Mostrar para ele que ele pode descobrir coisas.*

c. POSSIBILIDADE SÓCIOHISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO SABER

EX.: PD.: *Acho que para o professor, a pesquisa representa uma porta de aproximação do aluno com os conceitos e dilemas que estão ao seu redor. É na pesquisa que ele de fato encontra as respostas para sua vida, seu meio, sua comunidade.*

d. PRÁTICA CORRIQUEIRA PARA DISTRIBUIR NOTA

EX.: PD.: *Pesquisar mesmo? Bom... difícil na realidade atual da escola que temos. Estamos em pleno século XXI, mas as coisas não avançam. Acho que a pesquisa continua sendo aquilo que era no meu tempo de estudante: mais uma atividade corriqueira para dar nota.*

e. OUTRAS

EX.: PD.: Não sei o que representa para o professor. Pode ser um trabalho sério, bacana, mas pode também ser um engodo. Depende do professor.

NÚCLEO DE ALUNOS

63) DEFINIÇÃO DE PESQUISA ESCOLAR

Definições de pesquisa escolar sob o ponto de vista dos alunos entrevistados a partir do questionamento: Para vocês, o que é uma pesquisa escolar?

a. AJUDA NA NOTA

EX.: AL.: *Pesquisa é um tipo de trabalho dado pelo professor para ajudar na nota do bimestre.*

b. ESTUDAR/SABER/APRENDER MAIS SOBRE ALGO

EX.: AL.: *Pesquisa é quando você estuda, aprende, aprofunda algum tema, assunto.*

c. MEDIR ALGO

EX.: AL.: *Pesquisa é quando você mede alguma coisa, tipo, quantas pessoas vivem numa cidade, quantos alunos são meninos...*

d. APRENDER O QUE NÃO SE APRENDE EM SALA

EX.: AL.: *Pesquisa é uma tarefa, uma atividade que o professor dá para a gente aprender coisas que ele não deu em sala de aula.*

e. SABER COMO AS COISAS ACONTECEM

EX.: AL.: *Pesquisar é saber como as coisas acontecem no mundo, na vida da gente...*

f. TESTAR ALGO

EX.: AL.: *Pesquisar é fazer testes com as coisas, testar alguma coisa mesmo.*

64) DISCIPLINAS QUE MAIS SOLICITAM PESQUISAS ESCOLARES

Levantamento das disciplinas que mais solicitam trabalhos de pesquisa escolar sob a ótica dos alunos entrevistados a partir do questionamento: Em que matérias vocês costumam fazer trabalhos de pesquisa?

a. HISTÓRIA

EX.: AL.: *Acho que História é a matéria que mais pede pesquisa.*

b. MATEMÁTICA

EX.: AL.: *Matemática sempre tem pesquisa. Toda semana. A professora pede muito.*

c. PORTUGUÊS

EX.: AL.: *Em Português sempre tem algum assunto que a professora pede para fazer alguma pesquisa. Acho que é a matéria que mais pede.*

d. GEOGRAFIA

EX.: AL.: *Geografia é a matéria que mais me pede trabalho.*

e. CIÊNCIAS

EX.: AL.: *Além das experiências que a gente faz, a professora sempre pede alguma pesquisa, algum trabalho.*

65) MODELO DE PROPOSTA DE PESQUISA

Levantamento de como as pesquisas são solicitadas pelos professores a partir do questionamento: Vocês poderiam me dar exemplos de como seus professores pedem os trabalhos de pesquisa?

a. PASSAM PERGUNTAS PARA CASA

EX.: AL.: *Bom, os professores geralmente explicam a matéria e dão umas perguntas pra gente pesquisar e responder.*

b. EXPLICAM TEMA E DETALHAM AS ETAPAS

EX.: AL.: *Depende do professor, mas eles explicam o tema, falam o que querem que a gente pesquise, onde pesquise e de que jeito é para fazer tudo.*

c. MARCAM DATA DE ENTREGA

EX.: AL.: *Eles passam o tema, tipo, fotossíntese, e marcam a data para entregar.*

d. ROTEIRIZAM A PESQUISA

EX.: AL.: *Os professores dão o assunto e entregam pra gente uma folha com as orientações, um roteiro mesmo, de tudo o que é para fazer.*

e. EXPLICAM FORMATO

EX.: AL.: *Eles falam o que querem e dizem se é digitado, manuscrito, quantas páginas, se pode fazer uma música, uma peça, um cartaz...*

f. APENAS DÃO TEMA

EX.: AL.: *Eles dizem o assunto da pesquisa. Passam no quadro assim: fazer um trabalho sobre a Revolução francesa.*

g. PEDEM RESUMO

EX.: AL.: *Eles pedem resumos daquilo que a gente pesquisou.*

66) MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA

Motivação dos professores para a solicitação de trabalhos escolares de pesquisa sob a ótica dos alunos. Questionamento: Por que vocês acham que os professores pedem trabalhos de pesquisa?

a. PARA APROFUNDAR UM TEMA

EX.: AL.: *Acho que eles pedem pesquisa pra gente aprofundar um assunto, aprofundar mais alguma coisa.*

b. PARA TRABALHAR O QUE NÃO SE VIU EM SALA

EX.: AL.: *Eles sempre pedem pesquisas sobre os assuntos que não dá tempo de ver na aula. Aí eles pedem pesquisa.*

c. PARA AUMENTAR A GAMA DE CONTEÚDOS

EX.: AL.: *Eles pedem pra gente pesquisar coisas para aumentar nosso conhecimento, ampliar, sabe, o que a gente já sabe. Quanto mais coisas a gente sabe, melhor, né?*

d. PARA AJUDAR NA NOTA

EX.: AL.: *Quando eles percebem que a turma não foi bem em uma matéria eles dão trabalho. Isso é para ajudar na nota. Dar aquela forcinha pra gente.*

e. PARA TIRAR DÚVIDAS

EX.: AL.: *Acho que eles pedem trabalho de pesquisa pra gente tirar as dúvidas que temos sobre os assuntos.*

67) PESQUISA E NOTA

Levantamento a pretexto de compreender se os trabalhos de pesquisa escolar acontecem apenas em situação de avaliação. Questionamentos: Os trabalhos são sempre para nota ou vocês fazem trabalhos por outros motivos? Quais?

a. SEMPRE PARA NOTA

EX.: AL.: *Sim, sempre os trabalhos são para nota. Todo bimestre tem as provas e os trabalhos. Se não for para nota, ninguém faz.*

b. NUNCA PARA NOTA

EX.: AL.: *Nunca são para nota. Porque temos que pesquisar para aprender. Não só para ter nota.*

c. DEPENDE DO TIPO DE TRABALHO

EX.: AL.: *Às vezes são para nota. Quando são pesquisas maiores, mais elaboradas, é pra nota. Quando é pesquisa pequena, tipo tarefa para casa, aí não. É só pra conhecimento do aluno mesmo.*

d. SERVEM DE CONCEITO

EX.: AL.: *Os trabalhos servem de conceito. Assim, se o professor pedir três trabalhos e você fizer os três, no fim do bimestre ele arredonda sua nota para cima, entende?*

68) REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Levantamento de como os trabalhos de pesquisa escolar são realizados pelos alunos entrevistados a partir do questionamento: Como é para vocês fazer essas pesquisas?

a. GOSTAM DE FAZER

EX.: AL.: *Ah, eu gosto de fazer! Fico curioso com os assuntos. Gosto muito de fazer pesquisa. Aprendo mais com a pesquisa que com a aula.*

b. NÃO GOSTAM DE FAZER

EX.: AL.: *Bom, assim... é chato. É chato porque dá trabalho. Não gosto muito não.*

c. ACHAM DIFÍCIL

EX.: AL.: *É um trabalho difícil. Não é fácil pesquisar.*

d. ACHAM IMPORTANTE

EX.: AL.: *Eu acho importante fazer pesquisa pra gente aprender outras coisas que o professor não falou.*

e. SÓ FAZEM POR NOTA

EX.: AL.: *Na verdade, eu só faço quando é para nota. Todo mundo é assim. Se não for pra nota, ninguém faz.*

69) FONTES DE BUSCA

Mapeamento das principais fontes de consulta para a pesquisa escolar utilizadas pelos alunos entrevistados. Questionamento: Onde vocês buscam material de informação para usar nesses trabalhos?

a. INTERNET

EX.: AL.: *Google, pai Google. É o primeiro lugar que a gente pesquisa.*

b. LIVROS E REVISTAS

EX.: AL.: *Eu geralmente pesquiso nos livros, em revistas também. Os livros são mais confiáveis.*

c. TRABALHOS DE CAMPO

EX.: AL.: *A gente quando faz pesquisa pergunta para as pessoas, tipo o que você está fazendo. Ou a gente observa a cidade, o bairro, coisas assim.*

d. MAIS DE UMA FONTE

EX.: AL.: *Eu sempre olho mais de um lugar. Internet, livros, revistas... é bom ver mais de um lugar. Depois você vê o que aproveita para o trabalho.*

70) AUXÍLIO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Levantamento acerca de possíveis auxílios recebidos pelos alunos para a realização dos trabalhos de pesquisa escolar. Questionamentos: Vocês recebem ajuda de alguém para a realização dos trabalhos? Quem os ajuda?

a. NÃO RECEBEM AJUDA

EX.: AL.: *Eu sempre faço sozinha. Ninguém me ajuda.*

b. RECEBEM AJUDA DOS PAIS

EX.: AL.: *Meus pais me ajudam. Como eles trabalham com pesquisa também, eles ajudam, mostram como fazer.*

c. RECEBEM AJUDA DOS PROFESSORES

EX.: AL.: *Acho que quem me ajuda mesmo são os professores. Quando estou com dúvidas, pergunto pra eles.*

d. RECEBEM AJUDA DOS IRMÃOS

EX.: AL.: *Eu sempre peço uma ajudinha básica pros meus irmãos que estão na faculdade.*

e. RECEBEM AJUDA DE OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

EX.: AL.: *A tia da biblioteca sempre dá uma força. Ajuda a selecionar livros, deixa imprimir lá, ajuda a ver coisas na internet...*

71) APRENDIZADO A PARTIR DA PESQUISA ESCOLAR

Levantamento do que os alunos conseguem, de fato, aprender com a realização das pesquisas escolares a partir do questionamento: O que vocês aprendem fazendo pesquisa?

a. COISAS NOVAS

EX.: AL.: *Quando a gente faz um trabalho de pesquisa a gente aprende um monte de coisas novas, coisas que a gente nem imaginava que existisse.*

b. CONTEÚDO ALÉM SALA

EX.: AL.: *A gente consegue aprender coisas que na sala de aula a gente não vê. Tipo, coisas que o professor não tem tempo de falar na sala e a gente aprende fazendo a pesquisa.*

c. NADA PORQUE COPIA

EX.: AL.: *Quando o aluno copia da internet, ele não aprende nada. Não tem como aprender se ele não lê.*

d. TEMAS QUE ESCOLHO

EX.: AL.: *Eu aprendo os assuntos que eu gosto, tipo, o professor deixa livre pra gente escolher o que quer pesquisar. Aí é ótimo!*

72) DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ESCOLAR

Mapeamento das principais dificuldades dos alunos na realização das pesquisas escolares. Questionamento: O que vocês acham que é mais complicado ao se fazer uma pesquisa?

a. ENTENDER O QUE O PROFESSOR QUER

EX.: AL.: *O mais difícil é saber o que o autor quer da gente, o que ele quer que a gente pesquise, o que ele quer que a gente coloque no trabalho. Depois fica fácil.*

b. ORGANIZAR AS IDEIAS NO TEXTO

EX.: AL.: *Acho que organizar as ideias é o mais complicado. Colocar no papel, ver o que vai escrever. É muita informação e parece que tudo é importante.*

c. ENCONTRAR FONTES SEGURAS

EX.: AL.: *Tenho dificuldade para saber o que é verdade e o que não é na internet. Porque tem sites que não podemos confiar.*

d. DIVIDIR AS TAREFAS NO GRUPO

EX.: AL.: *Organizar o grupo. Fazer trabalho em grupo sempre complica muito.*

e. POUCO TEMPO

EX.: AL.: *Eu preciso sempre de mais tempo. Porque temos muitas matérias, são muitos trabalhos e às vezes não dá tempo pra fazer direito.*

73) INTERNET E PLÁGIO

Refere-se a como os alunos percebem as questões relacionadas ao plágio de internet a partir da situação problema: Pensem no exemplo: Ao fazer um trabalho de Geografia, um(a) aluno(a) copiou e colou material da internet sem expressar sua opinião sobre o que leu. O que vocês pensam do comportamento desse(a) aluno(a)? Vocês já viram casos como o do(a) aluno(a) acontecer nas turmas de vocês? Por que vocês acham que isso acontece?

OCORRÊNCIA DE PLÁGIO

a. PLÁGIO É COMUM/SEMPRE OCORRE

EX.: AL.: *Ah, é comum! Já é natural.*

b. NUNCA OCORRE

EX.: AL.: *Nunca vi acontecer na minha turma.*

c. OCORRE DEPENDENDO DO ALUNO

EX.: AL.: *Acho que se o aluno tem interesse ele não copia. Mas se ele não liga, ele vai e copia mesmo. Então, depende...*

d. OCORRE DEPENDENDO DO TRABALHO

EX.: AL.: *Acho que depende do tipo de trabalho. Tem trabalho que fica fácil olhar e copiar, mas se o professor pede uma coisa que não tem na internet, aí não tem como copiar.*

REFLEXÕES SOBRE PLÁGIO

a. QUEM PLAGIA ERRA

EX.: AL.: *Quem copia algo da internet está fazendo uma coisa errada. Ele não vai aprender.*

b. PLÁGIO POR PREGUIÇA/DESIINTERESSE

EX.: AL.: *O aluno que copia é desinteressado, preguiçoso mesmo.*

c. PLÁGIO POR NÃO SABER FAZER O TRABALHO

EX.: AL.: *Não sei, mas quando ele tem dificuldade de fazer o trabalho, acho que ele acaba copiando. Tá tudo ali, na internet, né?*

d. PLÁGIO POR NÃO SENTIR-SE CAPAZ

EX.: AL.: *Quando o aluno não se sente capaz de fazer alguma coisa dele mesmo, ele copia...*

74) AÇÕES ANTI-PLÁGIO

Refere-se a que tipo de posturas são tomadas pelos professores ao detectar trabalhos de pesquisa escolar plagiados. Questionamento: O que seus professores fazem quando o aluno copia e cola?

a. DÁ ZERO

EX.: AL.: *Quando o professor vê, não tem trégua. Ele dá zero mesmo.*

b. MANDA REFAZER

EX.: AL.: *Bom, geralmente ele manda que a gente faça de novo o trabalho, pra gente fazer direito, sem copiar.*

c. ORIENTA E DÁ OUTRA CHANCE

EX.: AL.: *Ele explica que aquilo não é certo, mostra o que tem que ser feito. Não vai direto dando zero, porque às vezes a gente nem percebe o que fez. Aí ele dá outra chance.*

d. NÃO PERCEBE O PLÁGIO

EX.: AL.: *Olha, os professores não percebem que houve cópia. Não veem.*

e. NÃO SE IMPORTA

EX.: AL.: *Sinceramente, acho que eles fazem vistas grossas, não se importam.*

f. PEDE LINK/BIBLIOGRAFIA

EX.: AL.: *Pra saber se a gente copia, eles pedem pra colocar a fonte, o link, o livro, a página, de onde a gente tirou.*

75) MODELO DE PESQUISA PROFÍCUO

Refere-se a como os alunos se posicionam no que concerne a um modelo de pesquisa escolar que seja profícuo. Questionamento: Se você fosse professor e pedisse um trabalho de pesquisa aos seus alunos, como o faria?

a. ESCREVER COM SUAS PALAVRAS

EX.: AL.: *Eu ia pedir para eles escreverem com as suas palavras o trabalho, senão fica muito fácil, né? Seria só copiar e pronto!*

b. DAR OPINIÃO/EXPRESSAR-SE

EX.: AL.: *O aluno teria que expressar o que ele pensa, dar a sua opinião sobre as coisas que ele leu na internet.*

c. LIBERDADE PARA FAZER/TEMA E FORMATO

EX.: AL.: *Eu ia dar liberdade para o aluno fazer do jeito que ele quisesse, sobre o tema que ele quisesse. Assim fica mais interessante.*

d. DEMONSTRASSE O QUE APRENDEU/ORAL OU ESCRITO

EX.: AL.: *Acho que o aluno tinha que apresentar por escrito ou oral para a turma o que ele entendeu. Explicar para o professor.*

76) ORIENTAÇÃO DE PESQUISAS ESCOLARES

Refere-se à possível orientação dos trabalhos escolares por parte dos professores que solicitam tais atividades. Questionamentos: Seus professores os ajudam a fazer as pesquisas? Como?

a. NÃO ORIENTAM/AUXILIAM

EX.: AL.: *Não, eles não costumam orientar não. Às vezes ficamos tentando entender o que eles querem.*

b. EXPLICAM A MATÉRIA E PEDEM TRABALHO

EX.: AL.: *Eles explicam a matéria na sala e pedem um trabalho sobre aquilo.*

c. ORIENTAM SE ALUNO SOLICITAR

EX.: AL.: *Ah, quando a gente pede eles auxiliam sim.*

d. ORIENTAM DANDO ROTEIROS

EX.: AL.: *Eles ajudam sim. Dão roteiros explicando tudo.*

e. DEPENDE DO PROFESSOR

EX.: AL.: *Tem professor que explica. Outros não. Depende do professor.*

f. SEMPRE ORIENTAM

EX.: AL.: *Sim, eles sempre orientam e tiram nossas dúvidas.*

77) ROTEIROS DE PESQUISA

Levantamento das possibilidades de o professor oferecer ao aluno, ou não, roteiros para os trabalhos de pesquisa escolar. Questionamentos: Vocês recebem roteiros para a pesquisa?

a. SEMPRE DÃO ROTEIROS

EX.: AL.: *Sim, eles sempre dão roteiros dizendo as etapas do trabalho, onde pesquisar, como deve ser feito...*

b. NUNCA DÃO ROTEIROS

EX.: AL.: *Não, meus professores nunca dão roteiro. Só dão o tema, a data e pronto.*

c. ÀS VEZES DÃO ROTEIROS

EX.: AL.: *Depende do trabalho. Se for um trabalho grande, eles dão, se for uma pesquisa pequena, aí não. Então, às vezes eles dão.*

78) EXERCÍCIO AUTORAL

Refere-se ao posicionamento autoral dos alunos ao realizarem trabalhos escolares de pesquisa. Questionamentos: Vocês expressam suas opiniões sobre o que pesquisam?

a. QUANDO O PROFESSOR PEDE

EX.: AL.: *Quando o professor pede pra gente dar a nossa opinião, aí, sim, a gente coloca.*

b. SEMPRE

EX.: AL.: *Sim, sempre coloco. Acho importante e necessário.*

c. NUNCA

EX.: AL.: *Nunca, porque a gente tem que falar das coisas como elas são, não como a gente pensa.*

d. NOS TRABALHOS ORAIS

EX.: AL.: *Nos trabalhos orais a gente se expressa sim.*

e. NO TRABALHO INDIVIDUAL

EX.: AL.: *Quando o trabalho é individual a gente coloca sim, mas no trabalho de grupo é mais difícil, porque são muitas opiniões diferentes.*

f. HÁ TRABALHOS QUE NÃO SE PODE EXPRESSAR

EX.: AL.: *Se for um trabalho grande, não dá pra você se expressar. Você vai olhar, pesquisar aquilo que o professor pediu, tipo um conceito: o que é isso, o que é aquilo...*

g. QUANDO O PROFESSOR PERMITE

EX.: AL.: *Só quando o professor deixa. Porque não é todo professor que permite que você fale aquilo que você pensa e sente.*

h. QUANDO HÁ LIBERDADE

EX.: AL.: *Dá para ser autor quando você tem liberdade de falar o que pensa ou sente. Significa que você é importante, que você tem uma voz. Que você pode mostrar sua opinião em tudo.*

79) POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO AUTORAL ATRAVÉS DA PESQUISA ESCOLAR

Refere-se a como os alunos compreendem a construção autoral através da pesquisa escolar. Questionamento: Você acredita que um aluno possa ser autor em um trabalho de pesquisa? Por quê?

a. SIM QUANDO OPINA/EXPRESSA

EX.: AL.: *Se ele colocar a sua opinião sobre o assunto, sobre o que ele pensa e sente, aí ele pode sim, ser autor no trabalho de pesquisa.*

b. NÃO/CONCEITOS ESTÃO PRONTOS

EX.: AL.: *Numa pesquisa acho que não, porque ele vai achar o que já é fato. Tipo: o relevo é isso. Ao tem como ir mais que isso.*

c. APENAS EM OUTROS TRABALHOS/REDAÇÕES

EX.: AL.: *Acho que tem uns trabalhos que fica mais fácil para o aluno ser autor, nas redações, por exemplo, de Português.*

80) JUSTIFICATIVAS PARA PLÁGIO DECLARADO

Refere-se a como os alunos lidam com a questão do plágio que, porventura, cometam. Algum de vocês já copiou? Poderia dizer o motivo que o levou a isso?

a. TEMPO

EX.: AL.: *Às vezes temos muitos trabalhos juntos e pouco tempo para fazer tudo. Daí fica mais fácil copiar.*

b. DESINTERESSE PELO TEMA

EX.: AL.: *Quando o aluno não se interessa pelo assunto, aí ela faz isso. Vai lá, copia e cola mesmo.*

c. DESINTERESSE PELA DISCIPLINA

EX.: AL.: *Quando o aluno não gosta da matéria, da disciplina, aí ele acaba copiando.*

d. DESINTERESSE PELO PROFESSOR

EX.: AL.: *Acho que o aluno copia quando não gosta do professor.*

e. DIFICULDADES DE REALIZAÇÃO

EX.: AL.: *Quando ele tem muita dificuldade, acaba copiando.*

f. FACILIDADES PROMOVIDAS PELA TECNOLOGIA

EX.: AL.: *Acho que a tecnologia permite isso. Hoje o aluno tem tudo ali, pronto. É muito mais fácil copiar e colar num cartaz, por exemplo.*

81) LIBERDADE DE EXPRESSÃO AUTORAL

Refere-se aos tipos de atividades declaradas pelos alunos como sendo aquelas que oferecem maiores oportunidades de liberdade de expressão autoral. Questionamentos: Em que tipo de trabalho escolar você consegue se expressar com mais liberdade? Por quê?

a. REDAÇÕES DE PORTUGUÊS

EX.: AL.: *Nas redações de Português.*

b. PESQUISAS ESCOLARES

EX.: AL.: *Gosto de me expressar quando estou fazendo pesquisas escolares. Através delas eu consigo mostrar o que penso do tema que estou pesquisando, dou minha opinião.*

c. QUANDO OPINA

EX.: AL.: *Nos trabalhos em que posso falar o que penso, dar minha opinião, o que sinto, entende?*

d. SENTE-SE LIVRE

EX.: AL.: *Tudo fica mais fácil quando a gente tem liberdade de se expressar. Todo trabalho que me deixa livre eu consigo me posicionar.*

e. MOSTRA ALGO PRÓPRIO EM QUE ACREDITA

EX.: AL.: *Sempre que consigo criar algo meu, próprio, uma coisa que acredito.*

f. ORALMENTE

EX.: AL.: *Nos trabalhos orais é mais fácil, porque a gente fala o que entendeu melhor do que quando escreve.*