



**MARIANA BATISTA DE LIMA**

***Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia? – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos***

CAMPINAS

2013





Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**MARIANA BATISTA DE LIMA**

***Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia? – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.

Campinas  
2013

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

L628c Lima, Mariana Batista de, 1986-  
Ctrl+C/Ctrl+V : plágio ou estratégia? - representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos / Mariana Batista de Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Teresinha de Jesus Machado Maher.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Plágio. 2. Representação (Linguística). 3. Letramento - Estudo e ensino (Superior) - Brasil. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Professores universitários. I. Maher, Teresinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Ctrl+C/Ctrl+V : plagiarism or strategy? - representations of professors about their students writing

**Palavras-chave em inglês:**

Plagiarism

Representation (Linguistics)

Literacy - Study and teaching (Higher) - Brazil

Learning strates

University teachers

**Área de concentração:** Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue

**Titulação:** Mestra em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Teresinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Cláudia Lemos Vóvio

Petrilson Alan Pinheiro da Silva

**Data de defesa:** 16-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher

  
\_\_\_\_\_

Cláudia Lemos Vóvio

  
\_\_\_\_\_

Petilson Alan Pinheiro da Silva

  
\_\_\_\_\_

Maria de Fátima Silva Amarante

\_\_\_\_\_

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



## RESUMO

---

O propósito do estudo relatado nesta dissertação de mestrado foi o de descrever e discutir as representações de professores universitários acerca da escrita acadêmica de seus alunos, com foco no uso do recurso de “copiar e colar” (com ou sem a explicitação da fonte). O aparato teórico utilizado incluiu discussões sobre o conceito de letramento, segundo a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 2006, dentre outros) e sobre a construção de identidades culturais em práticas envolvendo a leitura e a escrita de textos (VÓVIO, 2008; ZAVALA 2010). Também o conceito de plágio, entendido como uma prática situada sócio-historicamente (SCHNEIDER, 1999), assim como as noções de autoria (CHARTIER, 1999) e de propriedade intelectual (BAZERMAN, 2010) são discutidas, considerando a necessidade de se atentar para o modo como esses constructos teóricos são redefinidos pelos novos valores evocados pela cibercultura (BRITO, 2012). A pesquisa aqui referida é de cunho qualitativo/interpretativista e se filia à corrente da Linguística Aplicada chamada de ideológica (MOITA LOPES, 2006). Os 10 participantes da pesquisa lecionam em instituições universitárias públicas ou privadas, na região sudeste do país. O *corpus* de análise foi gerado em entrevistas semiestruturadas (BONI, QUARESMA, 2005), que ocorreram de três maneiras distintas: a) pessoalmente; b) em troca de e-mails ou c) por *chat* em rede social. Os resultados obtidos por meio das análises dos registros gerados sugerem, entre outras questões, não haver consenso, nas representações dos participantes, quanto ao plágio ser, ou não, uma estratégia produtiva utilizada pelo aluno para tentar lidar com suas dificuldades em relação à escrita na universidade. A expectativa é que este trabalho forneça, aos responsáveis pela elaboração de currículos para o Ensino Superior, subsídios que possam ajudá-los a encontrar maneiras de efetivamente promover a aquisição dos letramentos acadêmicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** plágio; representações; letramento acadêmico; estratégias; docentes de Ensino Superior.



## ABSTRACT

---

The aim of the study described in this dissertation was to reflect upon issues related to university professors' representations of their students academic writing, focusing specifically on the use of "cut and paste" as a resource, with or without proper reference as to original sources. The theoretical bases of the work included concepts such as literacy, taking the contributions of the New Studies of Literacy (*LEA; STREET, 2006, among others*) as primary references, and cultural identities construction in practices involving the reading and writing of texts (VÓVIO, 2008; ZAVALA, 2010). The concept of plagiarism, understood as a social-historical situated practice (SCHNEIDER, 1999), as well as the notion of authorship (CHARTIER, 1999) and intellectual property (BAZERMAN, 2010) were also discussed, taking into account the need to consider the way these constructs theoretical have been redefined by the new values evoked by the cyber culture (BRITO, 2012). The qualitative/interpretative based research study here described is affiliated with the area of Ideological Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). The analyzed corpus consisted of semi-structured interviews (BONI, QUARESMA, 2005) with 10 participants who work in public or private university institutions in the southeastern region of Brazil. These interviews were conducted in three distinct ways: a) personally; b) through e-mails interchange or c) during a social network chat. As far as the participants' representations is concerned, results derived from data analysis suggests, among other things, that there is no consensus as to whether plagiarism could be considered, or not, a productive strategy used by some students in order to try to deal with their difficulty regarding academic writing at the university level. It is expected that this dissertation will provide University curriculum policy makers with useful insights that may enable them to pursue ways of effectively promoting the acquisition of academic literacy competences.

**KEY-WORDS:** plagiarism; representations; academic literacy; strategies; university professors.



# SUMÁRIO

---

<b>PREÂMBULO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. DELINEANDO A PESQUISA.....</b>	<b>07</b>
1.1 Algumas considerações de alunos de graduação sobre a escrita acadêmica .....	10
1.2 Justificativa do estudo .....	16
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa .....	21
1.4 Organização da dissertação.....	23
<b>2. ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÃO, LETRAMENTO, IDENTIDADE CULTURAL E PLÁGIO .....</b>	<b>25</b>
2.1 A noção de representação e a construção de sentidos .....	26
2.2 Os letramentos acadêmicos e suas convenções.....	27
2.3 Questões de identidade, cultura e letramento .....	32
2.4 Discutindo o conceito de plágio e autor(ia).....	37
2.4.1 Definindo o conceito de plágio .....	37
2.4.2 Propriedade intelectual e autor(ia).....	41
2.5 O plágio no ambiente universitário .....	49
2.5.1 Ctrl+C / Ctrl+V como uma possível estratégia .....	58
2.5.2 O original e a cópia .....	59
<b>3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>65</b>
3.1 Filiação epistemológica: a LA ideológica e a pesquisa qualitativa .....	65
3.2 Etapas da pesquisa.....	70
3.3 Procedimentos e instrumentos de geração de registros .....	71
3.3.1 A entrevista semiestruturada.....	71
3.3.2 O tratamento dos registros .....	74
3.4 Critérios de seleção e de análise do corpus .....	75
3.5 Os participantes da pesquisa .....	77
<b>4. DIFERENTES OLHARES SOBRE A ESCRITA DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS.....</b>	<b>81</b>

4.1 As categorias de análise .....	81
4.2 A análise dos registros .....	83
4.2.1 <i>As estratégias dos alunos que não dão conta</i> .....	84
4.2.1.1 <i>Para quem do plágio</i> .....	84
4.2.1.2 <i>Ctrl+C / Ctrl+V... pode?</i> .....	91
4.2.1.2.1 <i>Não!</i> .....	92
4.2.1.2.2 <i>Depende</i> .....	98
4.2.2 <i>Mas por que isso acontece?</i> .....	105
4.2.3 <i>Lidando com o problema</i> .....	107
4.2.4 <i>Há espaço para o aluno no texto acadêmico?</i> .....	111
4.3 À guisa de síntese.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>125</b>

## DEDICATÓRIA

---

*Aos meus pais, Paulo Gerônimo de Lima e Cleusa Helena Batista de Lima.  
Pela vida, pelo amor, pela dedicação a que me dispensaram... Simplesmente por  
tudo, sempre.*

*Ao meu país, pelo qual sou apaixonada.*



## AGRADECIMENTOS

---

Começo agradecendo aos muitos professores que passaram pela minha vida e que foram fundamentais na minha formação como ser humano, cidadã e, principalmente, por me permitirem vislumbrar a possibilidade de eu mesma vir a ser uma profissional da educação. Em especial, agradeço a minha orientadora, Terezinha Machado Maher, a Teca, pelo seu trabalho como orientadora, mas, acima de tudo, por ter sido a profissional de educação que me fez recuperar minha autoestima dentro da academia, autoestima que eu havia perdido devido aos meus tristes desencontros com a escrita acadêmica, e que pensava jamais conseguir recuperar.

Aos meus amigos queridíssimos, a todos eles que, mesmo que indiretamente, foram essenciais para a realização desta dissertação, uma vez que são essenciais para minha saúde mental e emocional: à delicada Fernanda Reis, à animada Beatriz Davanço, ao lindo Raoni Duran, à maravilhosa Anne Fernanda, ao meu irmão de alma Rafael Costa, à “ponta firme” Larissa Higa, ao amado Elton Alves, à princesa Marcela Paschoal, à risonha Yvonne Ortiz, ao Lilão (vulgo Danilo Copetti), ao fofo Reginaldo Marinho, à amorosa Carol Mota, à encantadora Su Tajiri, ao muso nipobrasileiro Daniel Arantes, a *angel* Lari Mazuchelli, à Tatinha Szabo, à maninha Samanta Roque. Às musas Aline Manfrin, Lígia Balista e Laura Muller.

Aos belos colegas de turma Karina Vicentin, Selma Moura e Alan Carneiro que me ensinaram muito e sempre de maneira agradável. Em especial, agradeço a querida Eliane Feitoza Oliveira, pelas ótimas orientações, leituras e ajuda para com minha dissertação.

Agradeço ao amigo Diogo Alves pelas vezes em que revisou meus textos, mas, sobretudo, pela nossa bela amizade. Agradeço à linda Fernanda D’olivo, pelas revisões de meus textos, pelas inúmeras conversas sobre minha pesquisa, sobre minhas dúvidas e pela prontidão e carinho em me ajudar com questões burocráticas e pessoais. Ao Jeferson Ricardo, o Jeff, pela gentileza em me disponibilizar computadores e impressões. Agradeço à doce Lilian Abram, pela leitura e discussão de alguns textos meus. Agradeço à bela Paula de Grande, ao muito que me ensinou sobre o tema letramento e, principalmente, pela generosidade e simplicidade com que o fez. Agradeço à querida Carol Hebling, por ler meu trabalho e passar, literalmente, horas no celular conversando sobre ele.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, alunos e professores, pela paciência e gentileza em realizar entrevistas, responder e-mails, assinar termos de livre consentimento, manter contato. Também agradeço a muitos que, sendo docentes universitários, indicaram leituras, deram sugestões, ajudando-me consideravelmente.

Agradeço à Unicamp, instituição que possibilitou uma total mudança em minha vida, onde encontrei ótimos amigos, desenvolvi habilidades educacionais e me redescobri como cidadã e ser humano.

Aos professores do IEL, com quem aprendi muito. Aos professores da FE e do IFCH com os quais fiz disciplinas que ampliaram meu olhar para com minha pesquisa.

Ao IEL, a todos os seus funcionários, pelos serviços prestados e pela ajuda com questões burocráticas, em especial ao funcionário Cláudio Platero, da secretaria, sempre respondendo com muita prontidão aos meus e-mails cheios de dúvidas. Também agradeço ao funcionário Luís Santos, do setor financeiro, pela paciência e atenção em me ajudar a conseguir financiamento para que eu apresentasse meu trabalho no exterior.

Aos docentes Cláudia e Petrilson, pelas valiosas sugestões e observações apresentadas no exame de qualificação e na defesa.

Agradeço a CAPES, pelo apoio financeiro que foi bastante importante para a qualidade e possibilidade de realização desta dissertação.

Aos meus pais, a quem sou imensuravelmente grata. A minha irmã, Laís Batista de Lima, pelas conversas e força que me deu ao longo de minha pesquisa, e à vida por ter me dado a sorte de tê-la como minha linda irmã!

Por fim, agradeço ao Budismo, vertente filosófica/religiosa a que tantas vezes recorri em busca de soluções para problemas emocionais e em que sempre encontrei amor, paz interior e sabedoria como grandes respostas.

## EPÍGRAFE

---

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

LARROSA; KOHAN, 2002, p. 3.

## PREÂMBULO

---

Muito se ouve dizer que uma pesquisa sempre expressa bastante da vida e das experiências pessoais do pesquisador. O modo de observar o mundo, os valores e as vivências particulares do cientista constituiriam, inevitavelmente, parte de seu trabalho. Concordo com essa perspectiva e até considero ser mais honesto que o próprio pesquisador esclareça, de alguma maneira, quais são as suas principais referências pessoais que o levaram à realização de seu estudo, que o levaram a definir um certo tema como objeto de investigação. Além disso, acredito que as pessoas são constituídas por muitas identidades e que essas identidades se sobrepõem, em diversos momentos, quase sempre de modo não racional. Ao mesmo tempo em que sou pesquisadora também sou aluna, sou minhas experiências de letramento vivenciadas, sou meus gostos pessoais, sou a influência da minha família e amigos... Muitas vezes me parece que a ciência se esquece de que o pesquisador é, antes de tudo, humano.

A origem pessoal de minhas inquietações a respeito do plágio no ambiente escolar da academia – assunto que elegi como tema de minha dissertação –<sup>1</sup> deve-se muito a minha primeira experiência como aluna de graduação. No ano de 2005 ingressei no curso de Linguística, quando eu tinha 18 anos de idade. A sensação de felicidade, de mérito e de competência eram muito fortes: tão jovem e já passara numa das melhores universidades do país! Porém, minha felicidade era ledor engano... Em brevíssimo tempo minha sensação de competência e mérito iriam desaparecer. Mal sabia eu que estar na universidade era muito mais fruto de um gigantesco processo de exclusão do que de seleção; o que estava em jogo não era saber o necessário (muitos sabiam o necessário) para as provas do vestibular. O fato é que a quantidade de vagas disponíveis era simplesmente irrisória frente à quantidade de vestibulandos de todo o país que concorriam pelo "direito" de estudar.

---

<sup>1</sup> O objetivo da pesquisa aqui descrita é, mais especificamente, analisar as representações de um grupo de professores universitários acerca da prática de cópias, com ou sem explicitação da fonte, em textos de seus alunos.

Quanto ao sentimento de competência, as duas primeiras semanas de aula trataram de extingui-lo também. Jamais me esquecerei de que a primeira nota que tirei em um texto feito na universidade foi 1, do total de dez pontos! A propósito, o texto era uma resenha, gênero do qual eu jamais tinha ouvido falar antes de estar na universidade e que sequer fora ensinado pelo próprio docente que o pediu como tarefa. Eu não entendia como minha dificuldade era possível, afinal, eu sempre tinha sido boa aluna em Língua Portuguesa e minhas redações costumavam ter notas acima da média.

Hoje sei que, por melhor aluna que eu tivesse sido nos ensinamentos fundamental e médio, o meu histórico escolar e o de minha família tinham consequências mais além do que eu poderia perceber. Todo o meu ensino fundamental foi realizado em escola pública municipal, que, a partir da 5ª série (atual 6º ano), passou a ter muitas aulas “vagas” – pelo menos uma aula “vaga” por dia era “regra”. Numa tentativa de compensar esse *déficit* causado pela falta de alguns conteúdos não ensinados, meu ensino médio foi feito em uma renomada escola particular, onde consegui bolsa parcial de estudos. Porém, minha impressão é que tal escola se voltava mais nitidamente para o ensino de ciências exatas, dando menos importância às disciplinas que envolviam produção escrita e outras tarefas tipicamente de humanidades.

Sou proveniente de uma família que, de certo modo, representa grande parcela das famílias brasileiras, em que meus quatro avós não têm sequer o primeiro ciclo do ensino fundamental completo e meu pai concluiu o ensino fundamental este ano, aos 58 anos de idade... A minha mãe, quando jovem, chegou a ingressar na universidade, mas acabou desistindo de sua graduação em Letras, pois declara que não conseguia acompanhar o curso... Bem, acreditar que eu poderia vir a concluir minha graduação e ser a primeira da família a ter diploma universitário era, certamente, um peso em muitos sentidos. Muitos foram meus percalços e conflitos no momento de desenvolver minhas competências nos letramentos acadêmicos. Alguns docentes simplesmente afirmavam ser inadmissível que alunos que “não sabiam escrever” estivessem na universidade.

Várias vezes pensei em desistir do meu curso. A vez mais marcante foi quando, após algumas semanas de muita pesquisa e estudo, para produzir um texto de dez páginas, a professora responsável pela disciplina disse, de maneira bastante categórica (até mesmo grosseira, eu diria), que meu trabalho tinha muitos problemas, que não era satisfatório... Nesse momento, estando no 6º semestre do curso, eu me indaguei: *O que eu estou fazendo na faculdade? Eu não sei escrever! Não venho de família com tradição acadêmica, o que estou fazendo aqui? Não faz sentido eu estar na faculdade... Como eu nunca percebi que o ensino superior não é lugar para mim?*

Graças a amigos muito sensíveis, companheiros e críticos, pude entender que a universidade é, sim, meu lugar, e que o meu não ajuste nesse ambiente não era culpa somente minha: havia muitas falhas nas etapas de escolarização a que tive acesso e, inegavelmente, falhas no currículo da própria faculdade considerada de excelência em que eu havia ingressado. Somente por meio desse apoio de amigos e dessas reflexões pude recriar minha motivação e ver sentido em seguir com o curso e, finalmente, concluí-lo, em 2008.

Durante minha graduação, nunca cheguei a praticar cópia indevida, ao menos não de maneira consciente; porém, havia alguns colegas que o faziam e entendiam que esse era o único modo de concluir o curso... Mas, refletindo melhor, era comum que eu anotasse muitas das ideias dos professores e, quando era necessário fazer algum trabalho da matéria, eu utilizava, copiava mesmo, essas ideias que tinham sido ditas pelos próprios docentes, em suas aulas. Assim eu percebia que tirava notas bem melhores e ainda recebia elogios de alguns desses professores, com comentários do tipo: "Boas ideias!", "reflexões interessantes"...

Seja por má fé ou por real dificuldade, seria excelente que esse quadro se modificasse e que os estudantes não vissem mais o plágio acadêmico como solução, mas sim o entendesse criticamente e tivessem plena consciência das consequências quanto à escolha de fazê-lo. Também é de extrema importância que a universidade estimule e possibilite que o aluno encontre espaço para se apropriar dos saberes acadêmicos ao ponto

de poder criar e transformar – e não apenas copiar! – esses conhecimentos adquiridos: aprender não pode se resumir a mera aceitação acrítica dos conteúdos que são transmitidos pela universidade.

O ideal seria que minhas experiências difíceis, ao longo de meu processo de aprendizagem dos gêneros do letramento acadêmico, não se repetissem com outros alunos. Talvez por sorte eu tenha conseguido me manter na faculdade e terminar minha graduação, porém, certamente, casos como o meu não devem ser poucos e não necessariamente culminam em devida conclusão do curso.

Tendo por base essas fortes evidências testemunhadas, e sendo otimista, vejo que os percalços que enfrentei em minha trajetória pela universidade estão sendo úteis, de alguma maneira, pois em muito me levaram a prosseguir com meus estudos formais, ingressando assim na pós-graduação e realizando a minha pesquisa de mestrado. Ao mesmo tempo em que critico o modelo de ensino/aprendizagem realizado na universidade, que costuma desconsiderar o histórico de letramento do aluno, também afirmo que tive decisivos encontros com docentes, da minha instituição, que foram fundamentais, auxiliando-me a sanar minhas dificuldades quanto à escrita acadêmica e ainda me permitindo vislumbrar que eu mesma poderia ser uma agente capaz de contribuir, ainda que minimamente, para a transformação da situação que eu criticava.

Nesta dissertação focalizo questões de escrita no ambiente universitário, porém, também sei que, para muitos estudantes, não estar “ajustado” na escola, no ensino formal, é um processo que se inicia muito antes de se chegar ao ensino superior. Conheço um senhor, aluno de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente cursando o ensino médio com meu pai, que, recentemente, estava bastante inseguro para fazer uma tarefa de Física. Nessa tarefa (que valia nota), ele deveria discorrer sobre o modo como entendia o surgimento do universo. Sua primeira resposta, mais natural (digamos assim), foi no sentido de afirmar sua crença em Deus, como criador do universo, entidade que ele denominou “força superior”. Ao mostrar sua resposta para uma outra pessoa, que é universitária, esta categoricamente disse a ele que sua tarefa estava errada e que, por isso, ele

deveria refazer a questão. Por fim, o que esse senhor entendeu ser “solução” para seu problema foi *copiar* uma resposta que encontrou em um livro de Física, sem atribuir a fonte. Analisando esse caso, muitos problemas podem ser percebidos: o real posicionamento que o aluno queria passar com sua resposta pessoal não foi julgado válido, tendo, assim, sido abolida por ele; a necessidade de fazer o trabalho e “ganhar nota” se sobrepôs à possibilidade do aluno apresentar suas ideias genuínas e as possíveis inadequações dessa resposta para serem, posteriormente, discutidas pelo professor; e, por fim, o aluno recorreu à cópia indevida...

Como dito no início deste preâmbulo, entendo ser mais honesto assumir as questões pessoais que se relacionam, em alguma medida, com o tema que estudo. Assim como importantes correntes teóricas das ciências humanas, também compartilho da visão de que há sérios problemas na crença de que seria possível isolar o objeto de estudo e apenas observá-lo, de modo exclusivamente operacional, distante e objetivo, como pretendem os adeptos da epistemologia positivista. A neutralidade da ciência é algo muito discutível, assim sendo, assumo meu tanto de parcialidade frente ao tema escolhido, como procurei explicitar.

Atualmente, como mestranda, ainda consigo notar minhas dificuldades e desencontros com a escrita acadêmica, meus desencontros e embates com as identidades que a universidade exige e com as que definitivamente proíbe que sejam expressas. É extremamente cruel quando as nossas identidades simplesmente não são válidas – é quase um não direito a nossa singularidade reflexiva, a nossa história de vida. Essas negações são provas categóricas da força da hegemonia de certos valores de verdade presentes no mundo em que vivemos e, sobretudo, na própria ciência. Agora também creio conseguir perceber, com mais facilidade, que esses impasses entre alunos e universidade são fruto de muitos problemas que não são unilaterais, de modo que somente eu, como aluna, seja unicamente culpada e passiva frente a esses problemas. O sucesso dos alunos na escrita acadêmica não depende somente do aluno, definitivamente, assim como também não cabe somente à universidade, apesar desta ter um peso muito maior nesse sucesso do que tem parecido estar ciente.

Concluo, então, que ser bem sucedido academicamente deve ser direito garantido a todos os que se empenham nessa tarefa, independentemente dos seus históricos de letramentos familiar e escolar serem desprestigiados... Assim sendo, aqui pretendo apresentar a vocês a minha pesquisa, fruto de estudo, organização, angústias, paixões e reflexões.

## CAPÍTULO 1 – DELINEANDO A PESQUISA

---

Sabe-se que, com o advento do computador pessoal e da *web 2.0*, muitas foram as transformações ocorridas no nosso modo de aprender e de atuar no mundo, o que, inevitavelmente, acarretou também em mudanças na própria linguagem e na maneira como a utilizamos (LIMA; DE GRANDE, 2013). É de amplo conhecimento, por exemplo, no dia a dia de praticamente todas as pessoas que utilizam o computador e a internet para trabalhar com produção e leitura de textos, a noção de que é muito recorrente valer-se da conhecida operação *Ctrl-c/Ctrl-v*, seja para fazer uma citação, para postar textos em redes sociais, entre outras atividades letradas. O nosso cotidiano é amplamente constituído pelas novas mídias e, nesse cenário, a técnica de “copiar e colar” trechos de textos, ou mesmo textos inteiros, é prática comum e bastante integrada à realidade diária de muitas pessoas.

Como foi apontado por Vóvio (2013)<sup>2</sup>, as novas tecnologias digitais e a internet se constituem em um “novo lócus de produção e circulação de conhecimento, em que alguns legislam a favor da democratização do acesso ao conhecimento”. Novos processos, valores e práticas caracterizariam esse novo lugar, entende Vóvio, que, para essas reflexões, tem por referência o trabalho de Brito (2012). Essa autora afirma que “o favorecimento da cultura da remixagem – de copiar e colar partes do que já existe, criando novos arranjos e combinações” seria uma das principais propriedades dessa mudança, o que constitui esse cenário que vem sendo criado pelas novas mídias (BRITO, 2012, p.17).

As conjunturas sócio-históricas, portanto, são questões importantes a serem consideradas no momento de se discutir o tema da cópia textual. É possível constatar que muitos são os fatores sociais (Chartier, 1999)<sup>3</sup>, assim como as características de gênero textual, que interferem na necessidade ou não de definição de propriedade e de autoria a um certo escrito.

---

<sup>2</sup> Cláudia Lemos Vóvio em comunicação pessoal escrita e oral. 11 de Jun. Campinas, SP.

<sup>3</sup> Conforme o estudo de Chartier (1999), sobretudo as questões referentes aos campos do mercado e da religiosidade são tidas como fatores muito influentes no que se refere aos critérios envolvidos nas definições de propriedade e autoria.

Para além das questões contextuais, Foucault, em conferência que resultou em seu famoso trabalho intitulado “O que é um autor” (1992), pondera que por mais que seja possível atribuir a uma pessoa a realização de um texto, a atribuição do conteúdo do que foi dito requer operações críticas complexas e que raramente são justificadas.

É importante salientar, contudo, que, a despeito da consideração das ocasiões que envolvem as práticas de cópia, de seu uso constante, da dificuldade em se definir autoria e das novas ordens e valores trazidos pelas recentes mídias digitais, atualmente não é permitido, do ponto de vista legal e ético, que o recurso da cópia seja utilizado de maneira indiscriminada. Fazer uso de informações publicadas sem atribuir crédito à fonte correspondente se confere em prática de cópia indevida, o que se denomina genericamente como *plágio*. Em uma das várias definições desse termo encontradas, afirma-se que a “cópia pura e simples de texto de autoria alheia, sem a devida referência, ou da troca de palavras para escamotear a fonte original de um texto, criando ‘falsas paráfrases’” se configura em plágio (JUDENSNAIDER, 2011, p.134)<sup>4</sup>.

Discussões sobre a questão do plágio estão presentes em diferentes esferas, como: no campo jurídico, no campo da ética e, ainda, no campo educacional. Por isso, é cada vez mais constante que o assunto seja de interesse social comum, sendo exposto, quase sempre em forma de denúncia, na mídia impressa e televisiva. Não são raras as notícias que relacionam o plágio a atividades exercidas por muitos profissionais que ocupam cargos políticos: o caso do ex-deputado de São Paulo pelo PMDB, Gabriel Chalita,<sup>5</sup> e dos ministros alemães, Karl-Theodor zu Guttenberg, da Defesa<sup>6</sup>, e Annette Schavan, da Educação<sup>7</sup>, constituem alguns exemplos. Tampouco são raras matérias envolvendo casos de acadêmicos que têm

---

<sup>4</sup> Diferentes concepções do que venha a se constituir como *plágio* serão apresentadas e discutidas mais amplamente no Capítulo 2 deste trabalho.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/25452-chalita-fez-autoplagio-para-obter-mestrado.shtml>>. Acesso em: 17 set. 2012.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/03/ministro-acusado-de-plagio-renuncia-na-alemanha.html>>. Acesso em: 17 set. 2012.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://internacional.elpais.com/internacional/2013/02/06/actualidad/1360106150\\_882726.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2013/02/06/actualidad/1360106150_882726.html)> Acesso em: 17 fev. 2013.

títulos cassados por terem sido acusados de plágio em suas teses e dissertações.

A existência, cada vez maior, de plágio no meio acadêmico vem se constituindo em preocupação de diversas instituições universitárias. A Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, disponibilizou, em seu portal, uma cartilha intitulada “Nem tudo o que parece é: entenda o que é plágio” com o intuito de informar e alertar para o problema<sup>8</sup>. Outro caso afim ocorreu na Universidade de Bergen, na Noruega, em que a instituição se deu ao trabalho de produzir e divulgar um vídeo – “Et Plagieringseventyr” – bastante sofisticado<sup>9</sup>, que focaliza a prática do plágio por estudantes, o que pode ser entendido como evidência de que esse tipo de prática está presente e gera preocupação em ambientes universitários de diversas regiões do mundo.

Diante dessa realidade, um número considerável de pesquisadores nacionais e internacionais vem analisando e discutindo essa temática (BARBASTEFANO; DE SOUZA, 2007a e 2007b, BESSA; BERNARDINO; NASCIMENTO, 2012, BAZERMAN, 2010, FERREIRA; SANTOS, 2011; GONÇALVES; NOLDIN; CESAR GONÇALVES, 2011, JUDENSNAIDER, 2011, KROKOSZ, 2011, MUNHOZ; DINIZ, 2011, ROMANCINI, 2007, TAGATA, 2008, VAZ, 2006, entre outros). Autores como Gonçalves, Noldin e Cesar Gonçalves (2011), por exemplo, analisam o uso desse recurso em textos científicos sob a ótica legislativa e ética, assim como o trabalho de Belo e Munhoz (2013). Há, como inicialmente sinalizado, pesquisas que acrescentam e articulam, à discussão central, questões sobre as novas tecnologias digitais, sobre o ciberespaço, como o anteriormente citado trabalho de Brito (2012) e ainda as pesquisas de Carboni (2008) e Vaz (2006). Também há discussões teóricas, com apresentação de definições e críticas sobre o assunto (MUNHOZ; DINIZ, 2011, BAZERMAN, 2010, RAJAGOPALAN, 2010, entre outros). Porém, o que ainda parece bastante necessário é haver um número maior de análises que focalizem mais

---

<sup>8</sup> Essa cartilha, de responsabilidade da Comissão de Avaliação de Casos de Autoria do Departamento de Comunicação Social do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da UFF, está disponível em <<http://www.noticias.uff.br/arquivos/cartilha-sobre-plagio-academico.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

<sup>9</sup> Esse vídeo pode ser encontrado em <<http://www.youtube.com/watch?v=Mwbw9KF-ACY>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

claramente o viés educacional e linguístico da questão, como o trabalho de Ferreira e Santos (2011) e Judensnaider (2011). Esta última autora, discute, por exemplo, a relação entre plágio e intertextualidade, ressaltando que “a questão que se coloca, acima de qualquer outra, é como ensinar aos alunos a importância da produção acadêmica sem a recorrência ao plágio ou à cópia.” (p.134).

Dentre as pesquisas encontradas, é discutida e analisada a prática do plágio considerando-se sua ocorrência entre alunos de anos iniciais de cursos de graduação, entre alunos de pós-graduação e, até mesmo, entre acadêmicos de carreira consolidada. Seria compreensível a expectativa de que os casos de cópia indevida de trabalhos acadêmicos fossem mais comuns, ou até mesmo se restringissem a trabalhos elaborados por alunos recém-chegados ao ambiente universitário: eles ainda estariam em processo de aprendizagem das convenções acadêmicas para a produção textual, enquanto estudantes de pós-graduação e pesquisadores devidamente titulados já teriam, teoricamente, adquirido conhecimentos sobre as convenções da escrita acadêmica e sobre as normas éticas para a produção de trabalhos científicos. Mas, o conjunto das pesquisas anteriormente mencionadas demonstra que a prática de cópia sem atribuição de fonte não é um fenômeno que ocorre com exclusividade nos anos iniciais da formação em educação de nível superior, ou seja, somente em cursos de graduação, muito embora ele possivelmente seja encontrado com mais frequência nos níveis iniciais do curso superior.

### **1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA**

No período que antecedeu a escolha do foco específico da pesquisa que realizei, e que será aqui discutida – a saber, as representações de professores acerca do plágio no meio universitário – tive a oportunidade de observar e gravar em áudio duas aulas de uma disciplina para alunos de

graduação em Letras de uma universidade pública do Estado de São Paulo<sup>10</sup>. O objetivo dessas duas aulas era apresentar aos alunos algumas convenções do discurso acadêmico que a professora esperava que eles observassem durante a elaboração do trabalho final que deveriam entregar a ela antes do término do semestre letivo<sup>11</sup>.

Durante a transcrição das interações ocorridas durante essas aulas, chamou minha atenção o trecho que segue<sup>12</sup>:

**Professor:** *no ensino médio não tinha? (...)*

**Aluno A:** *(...) pelo menos, assim, no ensino fundamental da minha experiência... a gente podia copiar vinte páginas da internet... e [entregar...*

**Professor:** *[em tom surpreso] [e tava bom?]*

**Aluno B:** *[é, e a gente... e tinha que escrever, sei lá, fazer uma conclusão e aí juntar tudo e era aquilo mesmo... no ensino médio era assim*

**Professor:** *ai podia continuar colando... da internet também? (...)*

**Aluno B:** *podia... não tanto, né... porque assim... pelo menos alguns professores começaram a ficar mais espertos com isso... uma hora, né?*

**Alunos:** *[risos]*

**Aluno C:** *ai tinha que fazer resumo*

**Aluno A:** *a gente punha bibliografia também...*

**Aluno C:** *é... bibliografia era sempre "wikipédia"... você lia e resumia o que tava escrito lá*

**Aluno A:** *e, os trabalhos, assim, você não tinha que criar muita coisa, né? era mais um resumo, assim... por isso a gente usava a wikipédia, sabe? ah, "fale sobre tal assunto"... ai você ia lá, consultava essa fonte, fazia um resumo e era isso o trabalho.*

<sup>10</sup> As gravações das aulas permitiriam captar interações mais "naturais", em contexto pouco artificial, mas, é inegável que minha presença alterou a dinâmica do cenário observado. Tão pouco o procedimento adotado corresponde à *observação participante*, pois esta exigiria imersão e sistemática observação por parte do pesquisador (MASON, 1998).

<sup>11</sup> As duas aulas, gravadas nos dias 20 e 27 de Setembro de 2011, ocorreram em uma disciplina da área de Linguística Aplicada e faz parte do currículo obrigatório do curso de graduação em Letras (licenciatura) de uma renomada universidade pública brasileira. Esses alunos estavam na época, em sua grande maioria, no 4º, 5º ou 6º semestre do curso que, espera-se, seja integralizado em oito semestres.

<sup>12</sup> Para a transcrição dos dados gravados durante as duas aulas observadas considerei as seguintes convenções: , pausa de menos de 2 segundos; ... pausa de mais de 2 segundos; ? entonação ascendente; maiúsculas (ênfase); (...) supressão de um trecho; [ ] explicação fornecida pela pesquisadora; [ falas sobrepostas.

A transcrição acima evidencia o desencontro e a descontinuidade entre os critérios observados para a escrita no ensino fundamental e médio *versus* o que se exige no nível superior. Observe-se que a aluna A afirma que, no ensino fundamental, os alunos podiam ***copiar vinte páginas da internet e entregar***, e que o aluno B afirma que, exceto no caso de trabalhos para professores que haviam se tornado ***mais espertos***, esse tipo de prática também existia no ensino médio. Ambas as falas sugerem, assim, que o plágio seria uma prática aceita em níveis de educação formal anteriores ao ensino superior. Contudo, de algum modo, o aluno B demonstra saber que a prática de cópia indevida não era o ideal, mesmo antes da universidade, pois, quando o aluno menciona que os professores passariam a ficar "mais espertos" fica evidente que o aluno compreende que, mesmo tendo espaço para a realização do plágio, isso não era o que se esperava como melhor opção adotada pelos alunos diante dos trabalhos a serem feitos para a escola. É interessante também observar, além disso, que, embora tenham apontado a necessidade de inclusão da bibliografia utilizada em trabalhos escolares feitos no período que antecedeu a sua entrada na universidade, os alunos não fazem qualquer menção à necessidade de se fazer, naquela época, referência, no corpo do texto, aos autores consultados.

Marinho (2010) chama atenção para a crença equivocada de que os alunos aprenderiam a ler e escrever (praticamente todos os gêneros) nas etapas precedentes de escolarização, isto é, nos ensinamentos fundamental e médio. A autora acrescenta ser comum que os professores universitários se espantem ao encontrarem alunos pouco familiarizados com os gêneros acadêmicos por entenderem que o vestibular já deveria assegurar a existência, entre os ingressantes, das competências exigidas nos letramentos próprios do ensino superior. Uma consequência dessas crenças infundadas é que o acesso de alunos ao ensino superior costuma vir acompanhado de tensões, pois suas produções escritas, ao refletir suas histórias e seus discursos, "entram em conflito com os Discursos dos professores, uma vez

que estes não consideram a condição letrada dos alunos que ingressam na universidade” (OLIVEIRA, 2011, p.xi).<sup>13</sup>

O trecho que segue se refere a um momento de uma das aulas observadas, no qual os alunos são indagados sobre o que caracterizaria a escrita de textos na universidade.

**Aluno A:** *a linguagem...*

**Aluno B:** *a linguagem...*

**Aluno D:** *é uma linguagem mais... mais formal, acadêmica, impessoal*

**Aluno A:** *é, mais impessoal*

**Professor:** *mais impessoal?*

**Alunos:** [silêncio]

**Professor:** *tá, mas escuta aqui... vocês tão me dizendo que é impessoal... isso significa que **o autor do texto acadêmico não, não precisa e nem PODE se posicionar em relação ao texto?** ao que ele tá discutindo?*

**Alunos:** [silêncio]

**Aluno C:** *ah, num pode...*

**Professor:** [em tom indignado] *ele NÃO pode?*

**Aluno C:** *ah, a gente percebe que num pode falar simplesmente o que a gente acha... (...)*

**Aluno D:** ***tinha até um professor nosso do primeiro ano que disse assim, “vocês não vão usar ‘eu’ de jeito nenhum... vocês só vão pensar em dizer ‘eu’ depois que vocês estiverem no pós-doc”***

**Alunos:** [risos]

O silêncio da turma na sala de aula, somado à resposta negativa de um dos alunos à pergunta da professora, indica que, mesmo para essa turma de estudantes de Letras de uma renomada universidade brasileira, não haveria espaço para suas marcas de posicionamento (de subjetividade) em textos acadêmicos por eles escritos, crença aparentemente compartilhada por um dos docentes da turma (***tinha até um professor nosso do primeiro ano que disse assim, “vocês não vão usar ‘eu’ de jeito nenhum... vocês só vão pensar em dizer ‘eu’ depois que vocês estiverem no pós-doc”***).

<sup>13</sup> É importante aqui esclarecer que, seguindo o que preconiza Gee (2001, p.719), Oliveira grafa, nesse seu texto, o termo “discurso” com letra maiúscula por também entender que a noção de discurso deve ser ampliada para integrar “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”.

Em sentido contrário a esse tipo de crença, Zavala (2010) aponta para a necessidade de questionarmos a suposta “objetividade” constitutiva da escrita acadêmica quando se trata de promover o desenvolvimento de competências para tanto: evidentemente, os alunos precisam ser capazes de reconhecer os autores do que leem e citá-los adequadamente, mas precisam entender, também, que isso não significa que não podem, ou não devem, se posicionar em seus textos escritos. Acreditar no contrário, isto é, que o aluno-escritor não tem competência para se fazer ouvir em um texto acadêmico, pode estar favorecendo a prática do “corta e cola” indiscriminado de textos de autores já publicados.

Vejamos o que essa mesma turma de alunos de Letras tem a dizer sobre a questão do letramento acadêmico<sup>14</sup> na universidade, na mesma aula:

**Aluno A:** *tem um problema que acontece frequentemente, assim, que é no primeiro semestre [os professores] não exigem nada, quase nada de rigor em relação a isso, e no segundo exigem tudo.*

**Aluno B:** *sem explicar!*

**Aluno A:** *num primeiro momento você não precisa se preocupar com isso, e no segundo, você TEM que já ter estudado isso de alGUma forma, em algum lugar.*

**Alunos:** *em algum lugar, em algum lugar... [risos]*

**Aluno A:** *no primeiro semestre você tinha que fazer uma resenha, mas aí não ensinaram como tinha que fazer especificamente... deram até referências, assim, mas num teve AUla, NAdá... era tipo uma conve::rsa falando como era isso... mas também não exigiam muito rigorosamente que se fizesse uma resenha, sabe? uma coisa mais convencional, assim, não... mas a parTIR do seGUNdo semestre, a gente já Tinha que fazer uma resenha convencional, só que a gente/ só que ninGUÉM falou pra gente como tinha que fazer isso... (...)*

**Aluno D:** *ter uma disciplina eu acho que seria legal porque, por exemplo, porque tem resenha, ensaio, um monte de gênero que a gente num aprenDEU no ensino médio.*

---

<sup>14</sup> O termo “letramento acadêmico” será discutido, de modo mais aprofundado, adiante, na página 19.

Marinho (2010) considera que seria bastante razoável supor que todo aluno ingressante no ensino superior não tivesse familiaridade com os gêneros acadêmicos: afinal, tais gêneros não são ensinados em nenhuma etapa anterior de educação e, também, não costumam ser sistematicamente ensinados em disciplinas que integram oficialmente os currículos dos cursos de humanas, como atesta a interação transcrita anteriormente (***a PARTIR do segundo semestre, a gente já Tinha que fazer uma resenha convencional, só que a gente/só que ninGUÉM falou pra gente como tinha que fazer isso...***). Ainda segundo a autora, embora sejam frequentes “as queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos”, percebe-se pouco investimento em propostas de ensino e de pesquisas que tenham por intuito contribuir para sanar esse problema (MARINHO, 2010, p.364).

As análises pontuais aqui apresentadas nos permitem compreender que o recurso da cópia sem a devida menção ao respectivo autor (plágio) representa apenas a ponta de um *iceberg*. Ele opera como uma espécie de indício de alguns dos problemas mais profundos – falta de qualidade e eficiência dos processos de ensino/aprendizagem do discurso acadêmico, por exemplo – das instituições de ensino superior brasileiras, mesmo nas de renome, o que nos remete ao alerta feito por KrokoscZ, em seu texto de 2011. O autor nos adverte sobre a impropriedade de se tratar o problema da cópia indevida nos valendo de um

reducionismo penalizante sobre o redator [plagiador], que pode ser considerado, de uma forma simplista e estereotipada, como um “**ladrão de palavras**” (...) essa é uma maneira superficial de tratar o problema que, em geral, **é bem mais complexo**. (KROKOSCZ, 2011, p.763) (grifos meus).

O argumento de KrokoscZ faz bastante sentido quando se considera que, embora o letramento acadêmico se constitua em um discurso construído historicamente, possuindo, portanto, perceptíveis efeitos ideológicos (ZAVALA, 2010, p.76), o que se pode perceber – inclusive pelos registros aqui anteriormente analisados – é que esta visão nem sempre é

compreendida plenamente pelos alunos universitários. É necessário que os responsáveis pelo desenvolvimento dos letramentos acadêmicos sejam mais críticos e combatam as afirmações de que os insucessos dos alunos seriam, exclusivamente, produto de falta de lógica e de racionalidade por parte dos mesmos, o que corresponderia a um mito (ZAVALA, 2010).

## 1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

É sabido que, nos últimos anos, o acesso ao ensino formal vem crescendo significativamente no Brasil. Segundo o estudo de Cibele Yahn de Andrade<sup>15</sup>, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, de 1995 a 2009, o acesso de jovens brasileiros (de 18 a 24 anos) à educação formal aumentou expressivamente: no total, triplicaram-se as matrículas em educação nos níveis fundamental, médio e superior. Contudo, especificamente em relação ao ensino superior, sobretudo nos grupos autodeclarados não brancos e de menor renda familiar, é constatado que ainda estamos longe de poder nos vangloriar; as estatísticas evidenciam uma grande desigualdade de acesso ao ensino, com raízes em fatores econômicos e étnicos. Em 2009, cerca de 149 mil jovens de baixa renda tiveram acesso às universidades do país, o que corresponde a um aumento de apenas 03% em comparação ao número total de jovens desse mesmo grupo que tinham acesso ao ensino superior no ano de 1995. Esse número se torna ínfimo se comparado ao grupo de jovens com maior renda familiar, em que as estatísticas apontam um total de 800 mil estudantes a mais tendo acesso ao ensino superior, um crescimento de 37% em comparação aos dados desse grupo em 1995. Quanto às diferenças entre cor da pele (autodeclarada), em 2009, em números absolutos, 3 milhões de jovens brancos tiveram acesso às universidades, enquanto os não brancos correspondem a menos da metade desse número, 1,3 milhão. Também é necessário ressaltar que, diante das estatísticas apresentadas, não se sustenta a conhecida ideia preconceituosa de “culpabilizar” os grupos

---

<sup>15</sup> Notícia de 31/07/2012, publicada na revista *online Ensino Superior* da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 30 out. 2012.

minoritários, que chegam ao ensino superior por meio de cotas, como os responsáveis pelos problemas na qualidade da educação superior do país.

Apesar de, em 15 anos, o número de ingressantes não brancos e da classe mais pobre ter sido consideravelmente menor do que a entrada de alunos brancos da classe mais abastada, no ensino fundamental e médio, não se pode negar que houve, no total, um considerável aumento na quantidade de estudantes nesses níveis de ensino no Brasil. Quando se considera o ensino superior, porém, esse crescimento é muito menos significativo, assim como a diferença entre as classes mais ricas e as mais pobres se acentua também. Comparativamente, o número de estudantes provenientes das classes populares que, após o acesso às séries iniciais de educação formal, mantêm-se como estudantes e ingressam no ensino superior é consideravelmente menos expressivo. Uma explicação possível é que os impasses educacionais vividos pelos alunos mais pobres e não brancos não estejam sendo esclarecidos a tempo, não permitindo, portanto, que o aluno das camadas mais populares siga seus estudos e ingresse na universidade.<sup>16</sup>

É importante compreender, ainda, que a entrada das camadas populares nas instituições de ensino formal fez com que práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas pela escola fossem trazidas por esse novo alunado para o interior do ambiente escolar (ROJO, 2009).

Outra questão importante a ser considerada é o fato das últimas décadas também terem trazido novas práticas letradas próprias das gerações que nasceram inseridas em época de grande popularização e largo uso das mídias digitais, práticas essas que não devem ser negligenciadas pelos currículos escolares. Como exemplo, pode ser citada a comunicação pela internet (em redes sociais, e-mails *etc.*), por mensagens de celular, entre outras.

É razoável supor, diante das informações exibidas, que os problemas que envolvem o ensino/aprendizagem dos gêneros próprios dos

---

<sup>16</sup> Evidentemente, não se está aqui negligenciando que questões de ordem econômica correspondem a fatores muito esclarecedores, pois, a necessidade de geração de renda, de ingresso no mercado de trabalho incentivam fortemente a evasão e insucesso escolar.

letramentos acadêmicos, apontados no item anterior, estejam, muito provavelmente, intensificando-se, o que faz com que essa questão se configure, cada vez mais, como uma temática importante e central no tocante à qualidade do ensino superior.

Os letramentos acadêmicos, insiste Marinho (2010, p.368), exigem pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas, mas também sobre “fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação *tímida, deficiente, inadequada e tensa* com as práticas acadêmicas letradas”. Essa mesma autora esclarece que, apesar de haver um número significativo de pesquisas realizadas sobre os letramentos nos ensinos fundamental e médio, o Brasil ainda precisa de mais estudos que nos permitam ter maior clareza sobre o modo como esse tema vem sendo entendido no ensino superior.

Dentre os estudos a que tive acesso no trabalho de revisão bibliográfica realizado, percebi que a maioria deles focaliza as representações e os discursos de alunos universitários sobre a questão da cópia indevida na escrita acadêmica. É relativamente fácil encontrar relatos de estudos que trataram desse tema tendo por participantes de pesquisa alunos de graduação – ver, por exemplo, Barbastefano e Souza (2007a), Silva (2008), Innarelli (2011) e Bessa, Bernardino e Nascimento (2012) –, ou de pós-graduação – Barbastefano e Souza (2007b), Silva e Domingues (2008) e Ferreira e Santos (2011).

Existe, no entanto, uma grande lacuna no que se refere a investigações sobre as percepções de professores universitários acerca dessa questão. Até o momento, foi encontrado apenas um estudo que coloca as representações dos professores sobre o tema plágio como foco de análise: a pesquisa de Vaz, de 2006. Nessa investigação, a pesquisadora obteve respostas da aplicação de questionários a 42 docentes universitários de duas instituições particulares do Estado de São Paulo. Esses profissionais são de diversos cursos presenciais, a saber: ciências contábeis, letras, administração, pedagogia e turismo, muitos deles lecionam em mais do que um desses cursos. A eles foi perguntado sobre a utilização da *internet* em suas práticas pedagógicas, as vantagens e desvantagens desse uso. Mais da

metade dos docentes apontou o plágio e a cópia de material sem autorização como uma das principais desvantagens do uso da internet pelos alunos. Vaz ainda realizou entrevistas com 06 desses educadores e, sobre o plágio, ela afirma que a maioria dos professores, em suas aulas, se restringiam a "informar" aos seus alunos sobre a inconveniência dessa prática. É importante esclarecer, no entanto, que o estudo dessa pesquisadora enfatiza, sobretudo, a análise das representações dos docentes sobre questões éticas relacionadas (ou não) ao uso da *internet*, no ciberespaço; o exame do que os professores pensam, em específico, sobre a prática do plágio na escrita de textos acadêmicos é colocado em segundo plano. Há que se considerar, além disso, que a metodologia privilegiada no estudo é quantitativa: embora Vaz faça análises qualitativas dos discursos dos docentes universitários entrevistados, em muitos momentos do trabalho o que se prioriza é a contabilização das opiniões emitidas pelos seus participantes de pesquisa. Portanto, entendo ainda ser importante a condução de estudos que, como a minha pesquisa aqui relatada, tenham a intenção de refletir, de uma perspectiva mais qualitativa e interpretativista, sobre o modo como os docentes entendem o recurso da cópia indevida que alunos universitários, por vezes, utilizam.

Considero necessário e válido dar atenção às opiniões dos docentes acadêmicos, já que estes são representantes autorizados das instituições de ensino e, também, são os profissionais que mais têm contato direto com a formação e o cotidiano educacional dos alunos. Na busca de trazer maior compreensão para o fenômeno focado no presente estudo, além da necessidade de rever os conceitos de plágio (através de revisão teórica e das opiniões de docentes), faz-se importante esclarecer a partir de qual visão de linguagem se operam as afirmações e os posicionamentos sobre o assunto.

Nesta pesquisa, entendo que, constituindo-se em uma prática de linguagem, os textos produzidos pelos alunos de ensino superior correspondem a práticas de letramentos, mais especificamente, aos *letramentos acadêmicos*. Tal "termo se refere a uma diversidade e a múltiplos letramentos encontrados nos contextos da academia, como o disciplinar e

temas de cursos”<sup>17</sup> (LEA; STREET, 2006, p.227). Parece-me, portanto, consideravelmente relevante analisar a relação existente entre as representações dos docentes sobre a produção de textos fruto de plágio com o desenvolvimento das práticas de ensino/aprendizagem de letramentos próprios do ambiente de ensino superior.

Valendo-me do conceito de letramento que o entende como sendo situado e correspondente a práticas sociais (STREET, 1984), as questões de ordem cultural e identitária também são relevantes para a compreensão das práticas de cópia indevida, dado que a escrita é mais do que uma simples técnica, pois se configura em *uma maneira de se ver o mundo* (ZAVALA, 2010, p.75). “Uma perspectiva do letramento acadêmico vê a escrita e a leitura dos estudantes como um tema de epistemologia e identidade ao invés de, somente, aquisição de habilidade ou socialização acadêmica”<sup>18</sup> (LEA; STREET, 2006, p.227).

Como apontam estudos nacionais e internacionais (BRAINE, 2002, CANAGARAJAH, 1997, MARINHO, 2010, OLIVEIRA, 2011 e ZAVALA, 2010), as expectativas dos docentes *versus* as realidades culturais trazidas pelos alunos podem gerar tensões entre estudantes e professores, o que se refletiria nas práticas de letramentos desenvolvidas nos cursos universitários. Por exemplo, no trabalho de Canagarajah (1997), o autor descreve o modo como os alunos participantes de sua pesquisa, afrodescendentes estadunidenses, utilizavam-se, em suas práticas letradas fora da universidade, da cópia, sem explicitação da referência, como estratégia retórica culturalmente considerada adequada. Quando, no entanto, utilizavam essa mesma estratégia na composição de textos acadêmicos, este procedimento entrava em conflito com as convenções da academia, causando, em muitos momentos, uma série de confusões e impasses entre os alunos e os docentes. Na análise dos registros de minha pesquisa, também interessa tentar perceber se os professores participantes estariam

---

<sup>17</sup> Tradução minha. Original: *The term “academic literacies” refers to the diverse and multiple literacies found in academic contexts such as disciplinary and subject matter courses.*

<sup>18</sup> Tradução minha. Original: *An academic literacies perspective views student writing and learning as issues of epistemology and identities rather than of skill acquisition or academic socialization alone (...).*

cientes de conflitos dessa natureza e se têm consciência das questões de cunho cultural que envolvem o tema do plágio.

Desse modo, sou conduzida a afirmar que questões de identidade e letramento parecem ser pertinentes para que o mote da cópia indevida no ensino superior seja analisado de modo mais completo. Além disso, conforme Krokosz (2011), o Brasil ainda carece de mais pesquisas sobre o tema, principalmente estudos que não se resumam a identificá-lo somente como infração ética e penal, esquecendo-se, assim, da sua relação com questões educacionais.

Diante dessas prováveis dificuldades dos alunos de ensino superior, é importante atentar para outro fato de entorno que também compõe a complexidade da questão central deste trabalho. A realidade da escola brasileira se alterou significativamente nas últimas duas décadas, como já dito, o número de estudantes universitários teve grande aumento nos últimos 15 anos, como foi apresentado a partir dos dados da pesquisa de Cibele Yahn. Ao comparar o acesso e tempo de permanência entre alunos provenientes de minorias sociais e alunos das classes mais abastadas, ainda é perceptível a expressiva desigualdade vigente em nosso país quanto à formação escolar, o que se acentua ainda mais no ensino superior.

Essas questões são importantes e precisam ser consideradas porque elas compõem as culturas, identidades e tradições de letramentos prévios dos alunos e, muitas vezes, elas são distintas das esperadas pela universidade.

### **1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

O objetivo da pesquisa empreendida e aqui discutida é analisar as representações de um grupo de 10 professores universitários<sup>19</sup> acerca do conceito de plágio na escrita de textos acadêmicos, tendo por pano de fundo o conceito de letramento com que operam. De modo a orientar a análise de

---

<sup>19</sup> Os participantes da pesquisa em questão serão descritos mais pormenorizadamente no Capítulo 3 deste trabalho.

registros, definiu-se, como pertinentes, a pergunta e as sub-perguntas de pesquisa a seguir:

**Quais as representações dos professores investigados acerca da utilização do recurso conhecido como “copiar e colar” feita por alguns alunos do ensino superior durante o processo de elaboração de textos acadêmicos?**

- a) Como os sujeitos de pesquisa caracterizam, de um modo geral, a escrita acadêmica de alunos universitários?**
- b) Qual a função, da perspectiva dos sujeitos de pesquisa, do Ctrl+C/Ctrl+V na escrita de seus alunos? Quando, de sua perspectiva, essa prática constitui, ou não, plágio?**
- c) Quais seriam, do seu ponto de vista, as explicações para a prática de “copiar e colar”, sem explicitação da fonte, praticada por alguns desses alunos? Que relações podem ser estabelecidas entre essas representações dos docentes e a questão do espaço para a expressão da subjetividade dos alunos em textos acadêmicos?**
- d) O que entendem ser possível, ou desejável, fazer em relação a esse tipo de procedimento?**

Assim, as principais perguntas de pesquisa deste trabalho se voltam a procurar compreender mais a fundo quais as representações vigentes, no meio acadêmico, a respeito das práticas de cópia indevida, cópia utilizada sem a correspondente atribuição de seu autor e fonte. Em específico, é de interesse nesta pesquisa ter acesso às representações de docentes de ensino superior sobre o plágio, suas definições e considerações sobre o tema e sobre a possível ocorrência entre seus alunos. Esses professores o entendem como estratégia e, além disso, produtiva, com a qual os alunos aprenderiam? Essa suposta estratégia, que seria utilizada por alguns alunos, teria como justificativa ou, até mesmo, como motivação os percalços que certos alunos enfrentariam no momento de escreverem textos satisfatórios, no ensino superior? Além disso, as dificuldades para se posicionarem, para imprimirem suas identidades em seus trabalhos escritos,

próprios dos letramentos acadêmicos, poderiam ser mais um fator que estimulasse, em alguma instância, à prática do recurso do plágio entre esses alunos?

A expectativa é que o conhecimento produzido pela pesquisa em pauta possa servir como subsídio para cursos de formação de professores que irão atuar junto a alunos universitários no país. Afinal, é importante atentarmos para o que se afirma nos *Referenciais para Formação de Professores* do MEC:

São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento (...) Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos (...), mas também **uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão de valores pessoais.** (...) **Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelece com eles, mas também a construção da sua auto-imagem.** (...) Mesmo que não se manifeste explicitamente, sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz, entre outras coisas, contêm mensagens que dizem muito aos alunos (BRASIL, 1999, p.89-90) (grifo meu).

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além de incluir um Preâmbulo e este primeiro capítulo, *Delimitando a pesquisa*, esta dissertação conta com mais outros três capítulos. No segundo, *Estabelecendo relações entre representação, letramento, identidade cultural e plágio*, são expostos e discutidos os fundamentos teóricos que basearam a estruturação de minha pesquisa. Esses fundamentos são relacionados às questões referentes ao tema do plágio, autoria e originalidade, aos letramentos acadêmicos e ao conceito de identidade cultural.

No terceiro capítulo, *Algumas considerações metodológicas*, desenvolvo esclarecimentos sobre a metodologia que norteia este estudo: o caráter qualitativo/interpretativista, referente à Linguística Aplicada ideológica.

Maiores informações sobre as etapas da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração de registros, sobre os participantes da pesquisa, os critérios de seleção e de análise de registros também são relatados nesse capítulo.

Segue-se, o quarto capítulo, *Diferentes olhares sobre a escrita de alunos universitários*, que é destinado às análises dos registros gerados pelos participantes docentes do presente estudo, o que auxilia no intento de responder às perguntas de pesquisa deste trabalho. Destaque-se que estabeleço 04 categorias de análise que pretendem dar maior organização às análises dos registros gerados selecionados. Muito resumidamente, ainda reúno e discorro sobre alguns padrões e características das representações dos participantes, que pude perceber pelas análises, em *À guisa de síntese*.

Por fim, teço as considerações finais sobre a pesquisa aqui relatada.

## **CAPÍTULO 2 – ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÃO, LETRAMENTO, IDENTIDADE CULTURAL E PLÁGIO**

---

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que respaldam a pesquisa relatada e que me auxiliarão na reflexão sobre as questões da cópia indevida praticada no meio acadêmico. Essa discussão teórica também será útil para o momento posterior de análise dos registros gerados pelos docentes participantes desse estudo.

Inicialmente, faço uma breve discussão sobre o conceito de representação, dado essa ser uma noção fundamental para a análise dos registros de minha pesquisa.

Sigo apresentando a perspectiva sociocultural de letramento, que é central para minha pesquisa, dada a importância de se assumir uma postura menos punitiva e mais investigativa para com a análise da questão do plágio entre alunos do ensino superior.

Faz-se necessário, também, apresentar o conceito de identidade cultural com que opero. Entendo haver uma relação entre o conceito de identidade cultural e o de práticas de letramento, uma vez que essas últimas, sendo práticas sociais situadas, trazem no seu bojo questões identitárias, conforme apregoam os teóricos dos Novos Estudos do Letramento.

Por fim, exponho alguns conceitos e algumas definições para estruturar uma discussão mais completa sobre o tema do plágio, bem como sobre suas manifestações no meio acadêmico, com enfoque em sua ocorrência entre alunos. Discorro, ainda, sobre a hipótese de que tal fenômeno atue, em algumas circunstâncias, como uma *estratégia* de que os discentes se valeriam para dar conta de suas dificuldades com os letramentos acadêmicos. Uma breve discussão a respeito da complexa relação entre cópia e originalidade também é feita.

## 2.1 A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Baseando-se nas ideias de Foucault, Hall (1997) apresenta três enfoques distintos para a compreensão do conceito de representação e de sua relação com a linguagem. O primeiro seria o *reflexivo*, em que se acredita que o sentido já estaria posto nas coisas, nas pessoas, nos eventos e que a função da linguagem seria representá-los: assim, a linguagem funcionaria como espelho de sentidos pré-existentes no mundo. No segundo enfoque, o *intencional*, acredita-se que ocorreria justamente o oposto: seria o falante quem atribuiria sentido singular às coisas. E, no terceiro enfoque, o *construtivista*, em que, por se considerar o caráter público e social da linguagem, o significado das coisas seria fruto de sentido coletivo, construído através do uso de sistemas representacionais (HALL, 1997, p.24-25).

Para Hall, no terceiro enfoque, a representação deve ser definida como a produção de significado por meio da linguagem, uma vez que

(...) nem as coisas em si mesmas, nem os usuários individuais da linguagem podem fixar o sentido das línguas. As coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos (HALL, 1997, p.25).

É importante assinalar que, ainda apoiado nos estudos de Foucault, Hall afirma que as representações só podem ser adequadamente analisadas em contextos de uso específicos da linguagem, em práticas discursivas situadas, já que são nelas que os significados simbólicos são construídos e circulam. (HALL, 1997, p.45-46). Em sentido semelhante, para Chartier (1991) as representações seriam fontes de práticas que construiriam o próprio mundo social, gerando sistemas de classificação e percepção desse mundo (CHARTIER, 1991 *apud* VÓVIO, 2013).

Especificamente no campo da Linguística Aplicada, a autora Kleiman (2005) entende que as representações sociais auxiliam na compreensão sobre como se constituem a aprendizagem conceitual dos indivíduos e a relação desse processo com as construções identitárias (KLEIMAN, 2005, p. 207 *apud* VÓVIO, 2013, p.11-12).

As representações, portanto, constroem sujeitos, não de modo unilateral, afinal, os sujeitos constroem representações ao passo que são construídos por elas. Com foco no letramento, Vóvio pondera que

as representações coletivas implicam diretamente a construção das identidades leitoras e dos sentidos atribuídos às práticas de leitura das quais participam e aos papéis que assumem. (VÓVIO, 2013, p.13<sup>20</sup>).

É perfeitamente justificável, portanto, atentar para a relação entre representação, práticas de letramento e identidade. No caso do estudo aqui focalizado, interessa-me tentar entender as representações dos sujeitos de pesquisa acerca das práticas de letramento acadêmico. Além disso, é inevitável que as identidades profissionais dos próprios docentes, sobretudo quando se considera que eles atuam como agentes de letramento, sejam evidenciadas no momento em que falam de suas impressões sobre o que supõem ser as estratégias de aprendizagem de seus alunos.

## **2.2 OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS E SUAS CONVENÇÕES**

O conceito de *letramento* pode ser sucintamente definido como sendo a participação dos sujeitos em práticas sociais que envolvem, de alguma maneira, a leitura e a escrita (KLEIMAN, 1995 *apud* ROJO, 2009, p.14). A essa definição, outras considerações podem ser acrescidas, suscitadas pela necessidade de se aprofundar os estudos na área a fim de abranger e focalizar as variadas práticas sociais de letramento exercidas pelos muitos sujeitos.

Os contextos sociais, ditos “reais”, são anunciados por Street (1995) como sendo cenários mais produtivos para os estudos dos letramentos de uma perspectiva sociocultural. Nessa perspectiva, seria necessário nos afastarmos de generalizações idealizadas a respeito da natureza da linguagem e do letramento. Isso ocorreria por meio da compreensão de que é preciso focalizar práticas de letramento concretas, ou

---

<sup>20</sup> Cláudia Lemos Vóvio em comunicação pessoal escrita. 11 de Jun. Campinas, SP.

seja, situadas em contextos mais naturais de realização (STREET, 1995, p.3).

Um grupo de pesquisadores que compõem os Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984, 1995 *apud* LEA; STREET, 2006) somam, às discussões sobre o assunto, além da importância de se entender o letramento como prática social situada, seu caráter *múltiplo*. Haveria, portanto, letramentos, no plural, o que equivaleria ao “conjunto de práticas situadas que envolvem sistemas de signos para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p.10). Segundo Vóvio (2008), as práticas de escrita devem ser entendidas como algo

necessariamente plural: sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo a escrita variados efeitos sociais e mentais em contextos sociais e culturais específicos. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita (VÓVIO, 2008, p.92).

Referindo-se à concepção de "letramentos sociais", que enfatiza, não apenas a natureza social, mas também o caráter múltiplo das práticas de letramento, Street (1995, p.2) aponta para a necessidade de se pluralizar o termo *letramento* e de se descartar a letra *L* (maiúscula) no uso do termo, de modo a anular a ideia de que letramento seria um conceito singular.

Dado que são plurais, o termo “letramento acadêmico” também se refere aos diversos e múltiplos letramentos encontrados na academia (LEA; STREET, 2006). Esses tipos de letramento podem corresponder, mais especificamente, à habilidade de ler e escrever diversos textos em contexto universitário (SPARK, 1997 *apud* BRAINE, 2002, p.60). Assim, o letramento acadêmico, segundo Fischer (2008), fazendo menção ao trabalho de Klemm (2004),

pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as

diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p.180-181).

Ainda para Fischer (2008), qualquer contexto que compreenda práticas formais de escolarização pode ser palco para o que é designado letramento acadêmico. Assim sendo, Oliveira (2011) opta por especificar as práticas que envolvem a leitura e a escrita de textos no ensino superior com o que denomina letramento “acadêmico/universitário”. Essas práticas se dariam na esfera puramente educacional, por meio das aulas de graduação e pós-graduação, ou ainda em espaços de comunicação e pesquisa científica, como em trabalhos apresentados em congressos, publicação de tese, monografias, dissertações, entre outras atividades.

Neste trabalho, é preciso deixar claro que, por questão de comodidade do leitor e minha, ao me referir a letramentos acadêmicos estarei remetendo unicamente àquelas práticas de letramento que ocorrem no ensino superior.

Assim como Oliveira (2011), sou de opinião que os gêneros tidos como acadêmicos, de algum modo, já deveriam circular e serem aprendidos nas séries dos ensinos fundamental e médio, conforme as recomendações dos PCN's e das OCEM<sup>21</sup> (OLIVEIRA, 2011, p.61-62). Mesmo nos níveis anteriores de educação formal, muitos dos gêneros que circulam, principalmente no ensino superior, não deveriam ser totalmente desconhecidos pelos alunos ingressantes nas universidades. Porém, a mesma autora é levada a afirmar que, ao se constatar as dúvidas dos alunos, “vê-se que existe um fosso entre o que preveem os instrumentos legais e o que de fato é ensinado, em termos de gênero do discurso, em sala de aula.” (OLIVEIRA, 2011, p.236).

É preciso esclarecer, no entanto, que, apesar de alguns gêneros já terem, teoricamente, sido objeto de estudo em séries anteriores de educação

---

<sup>21</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

formal, muitos outros gêneros não se manifestam ou são abordados antes do ensino superior. Além disso, por mais que um gênero seja familiar em outra etapa de escolarização, algumas convenções podem ser distintas em relação às especificidades do meio universitário. Um exemplo seria o ensino do gênero “resumo”, que consta nos currículos das séries do ensino médio. Mas, apesar desse gênero ser, em princípio, ensinado nessa etapa da educação formal, isso não significa que as convenções da escrita científica, como, por exemplo, o modo de citar diferentes autores, sejam objetos de ensino/aprendizagem. Ainda é essencial, entendendo-se letramento como prática situada, a compreensão de que no ambiente universitário o aluno está em outro posicionamento como sujeito, em que lhe são apresentadas necessidades específicas para o seu trabalho de composição de textos.

Embora vários autores critiquem o fato de que, de um modo geral, nem os docentes universitários se sentem responsáveis pelo ensino das convenções próprias do discurso acadêmico, nem os currículos de cursos de graduação contemplam, em suas grades, disciplinas voltadas para o ensino desse conhecimento (LILIS, 1999; OLIVEIRA, 2011), ainda assim, teríamos que nos perguntar o que rege as práticas de letramentos em ambientes universitários e que deve, portanto, ser foco de reflexão em sala de aula.

Uma das exigências da escrita de textos acadêmicos refere-se, por exemplo, à necessidade de explicitação de seu embasamento teórico, isto é, dos autores lidos. O texto acadêmico precisa ter muitas vozes – *sozinho ninguém é considerado* –, afirma Paula, uma participante da pesquisa empreendida por Zavala (2010, p.75).<sup>22</sup> Essa exigência possibilita o exercício de descentralização da validação exclusiva dada pelo indivíduo; para se fazer valer dentro do discurso científico é preciso “cantar uma música com um coro atrás”, e, dessa maneira, “outras vozes devem prover uma evidência para o que se está cantando” (BOUGHEY, 2000 *apud* ZAVALA, 2010, p.76).

Importa frisar, no entanto, que essas convenções também estão sujeitas a modificações ao longo dos anos, sendo reformuladas conforme ocorrem novas descobertas de pesquisas, estimulando, assim, o

---

<sup>22</sup> Mais adiante, voltarei a me referir a esse estudo de Zavala, dando mais informações sobre a participante Paula.

estabelecimento de novos acordos e convenções de escrita dentro da comunidade científica. Mais atentamente, é possível perceber também variações existentes na maneira de se escrever conforme a área de estudo e o perfil dos pesquisadores envolvidos.

Porém, se é verdade que as descobertas da ciência têm por função justamente alterar e ajustar mais adequadamente o viés e a condução das pesquisas, não é raro que o processo de ensino/aprendizagem nas universidades não se valha de tais avanços. Um exemplo disso são os “mitos” que sustentam o ensino da escrita acadêmica e que norteiam alguns currículos de cursos de ensino superior.

Segundo Zavala (2010), a universidade costuma não ser explícita em relação às convenções de escrita que adota e que vão além das regras da ABNT, como, por exemplo, as convenções correspondentes às características de cada gênero acadêmico, à maneira como expressar ponto de vista sem se valer do uso de primeira pessoa, etc. Essa atitude corriqueira da universidade, de não explicitação de suas convenções, simultaneamente, sustentaria e seria sustentada pelo “mito” da suposta “objetividade” e “neutralidade” constituintes da escrita acadêmica (ZAVALA, 2010). De modo geral, o letramento acadêmico costuma ser entendido como neutro e claro, e é tido como supostamente proveniente de mensagem epistemologicamente transparente, o que é uma ideia falsa (ZAVALA, 2010, p.74). Esta visão está fortemente pautada no ideal racionalista e positivista do fazer científico e não se pode desconsiderar que a ciência surge como uma alternativa à visão religiosa dominante, durante determinado período histórico da humanidade, centrada no uno, no monoteísmo, na figura de Deus (*vide* a criação das *universitas*, por exemplo). Mas, na pós-modernidade, é apontada justamente a necessidade de se questionar quais são as vozes de autoridade dentro da própria ciência. Relacionando-se à questão, em seu trabalho de 1979, Foucault consegue estabelecer uma clara relação entre *verdade* e *poder*, ao afirmar que o poder necessita de discursos de verdade para se estabelecer. É colocada em pauta, portanto, a inexistência de neutralidade no fazer científico.

Dessa maneira, os letramentos acadêmicos e todas as suas convenções podem ser compreendidos como uma espécie de “jogo” em que seria pedido ao escritor que assumisse uma outra identidade, diferente da sua identidade cultural de referência (IVANIC, 1998 *apud* ZAVALA, 2010). No que segue, discorro sobre essa questão levantada.

## 2.3 QUESTÕES DE IDENTIDADE, CULTURA E LETRAMENTO

Uma vez admitido que todo letramento equivale a um conjunto de práticas sociais situadas (STREET, 1984), é importante considerar as identidades próprias dos sujeitos que compõem os cenários particulares do ambiente acadêmico.

Nesta dissertação, tomo a noção de identidade cultural como sendo formada por construções discursivas, o que me leva a afirmar que as identidades não existem de modo essencial e unificado, mas sim se configuram em um processo de construção constante (HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Considero, além disso, que a cultura

(...) é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura quem orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (MAHER, 2007, p.8).

A cultura, para a autora, funcionaria, assim, como uma bússola ou par de óculos que nos permitem enxergar as coisas do mundo de um modo específico, de um modo particular. E é justamente por isso que práticas de letramento afetam e são afetadas pelas identidades culturais dos sujeitos que delas participam, o que reafirma seu caráter situado. Pois, as práticas de letramento

são delimitadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se

dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência. Essa abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento dos letramentos em comunidades de práticas, com papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nesses eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita, de acordo com as relações de poder existentes. (VÓVIO; SOUZA, 2005 *apud* COLAÇO, 2012, p.4)

Um exemplo bastante esclarecedor acerca da relação entre letramentos e identidade cultural é apresentado por Vóvio (2008). Nesse estudo, relatos de práticas letradas em ambientes não escolares são feitos com o intuito de se compreender mais as identidades leitoras de agentes alfabetizadores de um processo de educação não formal. Referindo-se a práticas de letramento de algumas das participantes de sua pesquisa, que integram um grupo de estudos litúrgicos, Vóvio (2008, p.223) afirma que “o que está em jogo nessa prática de leitura é a aceitação – o reconhecimento da palavra alheia por inteiro e de modo incondicional –, e não sua compreensão, para torná-la própria.”. Além disso, a autora destaca a interinfluências das práticas letradas, ou seja,

a participação no âmbito da religião engendra **letramentos** que não são propriedades individuais, tornam-se um recurso comunitário e, ao mesmo tempo, dizem respeito a um domínio institucional poderoso que dá suporte a práticas de letramento dominantes e influentes em outros âmbitos como o escolar, o profissional e o familiar. (VÓVIO, 2008, p.228).

É possível assim compreender, mais claramente, que os letramentos são culturalmente construídos e que o modo de usar a escrita e leitura está intimamente relacionado às necessidades de seu uso e às condições sociais e históricas dos sujeitos participantes de práticas letradas (VÓVIO, 2008).

No sentido de considerar e atentar para a trajetória histórico-social dos alunos, Lea e Street (1998) ressaltam o que consideram ser em grande parte responsável pelos insucessos e dificuldades dos estudantes com os letramentos próprios do ensino superior: a negligência, por parte dos

docentes, para com o conhecimento prévio trazido pelos alunos, já que esses apresentam particularidades culturais, históricas e linguísticas no tocante aos seus letramentos constitutivos. O modelo de letramento denominado Modelo das Habilidades, descrito por Lea e Street (1998), que desconsidera a trajetória prévia de letramentos dos alunos, assim como transfere justamente aos mesmos a tarefa de aprenderem as convenções dos letramentos acadêmicos.

As dificuldades dos alunos de se engajarem com sucesso nas práticas letradas próprias da academia se referem, também, à questão das relações entre identidades distintas. Conflitos entre docentes e alunos, do ensino superior, podem ser gerados devido às diferentes bases culturais desses dois grupos, isso porque a escrita seria mais do que uma simples técnica, mas se constituiria em “uma maneira de se ver o mundo” (ZAVALA, 2010, p.75).

Essa exigência de se inserir na cultura do outro, no momento de adquirir habilidades para a escrita acadêmica, costuma gerar conflitos, como já dito. Um exemplo de impasse gerado devido a divergências entre identidades pode ser percebido nas reflexões de Paula, participante da pesquisa de Zavala (2010) anteriormente mencionada. Paula é uma pós-graduanda peruana, de origem camponesa e membro do povo indígena Quéchua. Segundo ela, devido a sua trajetória cultural e histórico-social, a prática de citar e atribuir a autoria à respectiva fonte não é vista como algo inevitavelmente necessário:

É como as terras, você as usa e a terra é o momento seu e quando a deixa já não lhe importa de quem foi. Não é que faltamos com respeito aos direitos de outras pessoas. Mas que pensamos que é natural que eu estou pensando como alguém que pensou, mas que eu não sou obrigada a citá-lo, é meu desde o momento em que o assumo. (ZAVALA, 2010, p.77).

Essa declaração de Paula me permite pensar que a questão do plágio precisa ser interpretada de modo mais complexo e abrangente, uma vez que a relação de valores e convenções próprios da origem cultural dela

se contrapõem, sobremaneira, às convenções da escrita acadêmica no que se refere à necessidade de atribuir a respectiva fonte ao que for citado.

É significativo o número de estudos, de diversos países estrangeiros, que têm como objetivo analisar conflitos e impasses culturais vivenciados por estudantes e professores. Junto ao estudo de Zavala (2010), os trabalhos de Canagarajah (1997) e Braine, (2002) são exemplares nesse sentido. Esses três estudos se assemelham, pois analisam e revelam, tendo por base conflitos pautados em diferenças étnicas, linguísticas e culturais, as possíveis razões para as dificuldades dos alunos em se engajarem, como o esperado, em práticas de escrita acadêmica. Além disso, cabe afirmar que os alunos alvo dessas pesquisas fazem parte de *minorias*<sup>23</sup> sociais, o que corrobora o argumento de Lea e Street (2006) de que alunos provenientes de grupos minoritários experienciam maiores dificuldades no tocante ao engajamento em letramentos acadêmicos.

No Brasil, Marinho (2010) e Oliveira (2011) também enfocam esses conflitos considerando modelos de letramentos e perspectivas de linguagem utilizados nas respectivas instituições de ensino superior onde geraram os registros que compõem os *corpora* de seus estudos. O trabalho de Oliveira (2011) sinaliza que na base dos conflitos culturais que presenciou estaria o fato dos participantes de sua pesquisa serem membros representantes de minorias sociais, e, portanto, não operariam com a mesma lógica cultural de seus professores, o que, por sua vez, explicaria as maiores dificuldades na escrita de gêneros acadêmicos por parte desses alunos. Os participantes da pesquisa desenvolvida por Marinho (2010), no entanto, não fazem parte de minorias sociais, étnicas e/ou culturais. Mesmo assim, essa pesquisadora argumenta que seria razoável supor que esses alunos não tivessem familiaridade com os letramentos acadêmicos, uma vez que estes circulam majoritariamente nas instituições de ensino superior e não são de modo total e satisfatório ensinados nos níveis anteriores de educação formal, (ensinos médio e fundamental). Portanto, entendo que os impasses referentes aos letramentos acadêmicos podem não estar, necessariamente,

---

<sup>23</sup> O termo *minorias* nem sempre reflete a real expressividade numérica de tais grupos, mas sim, constantemente, pode ser alcunhado devido ao pouco poder político-social que esses possuem frente à cultura hegemônica (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

relacionados aos conflitos competentes às divergências culturais de corpo docente *versus* alunado.

O trabalho de Marinho (2010), é preciso apontar, coloca em evidência que o que está em jogo, além das dificuldades inerentes às relações interculturais, são as relações de poder envolvidas na aquisição do letramento acadêmico. A autora afirma que é problemático o fato do aluno não estar em um “lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz” (p.368), o que ajudaria a limitá-lo no processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades letradas.

Ivanic e Simpson (1992, p.142) ao discutirem, mais particularmente, a dificuldade em se expressar identidades na escrita, ponderam que, ao falarmos, utilizamos nossa própria voz, mas com a escrita “estamos sob pressão para fazer submergir nossas identidades individuais. A linguagem escrita é *padronizada*: o que quer dizer que ela é arquitetada para esconder diferenças”<sup>24</sup>. Os autores asseveram que se tornar um literato envolve sempre um processo de aculturação. Assim como faço a ressalva de que não é toda escrita que é padronizada, entendo, também, que o termo “aculturação”, nesse sentido, deve ser utilizado com cautela: o aluno não assimila simplesmente a escrita acadêmica tal e qual ela lhe é apresentada, mas se aproxima dela de forma criativa. Não seria, de modo passivo e totalmente resignado, que os alunos responderiam aos impasses e desencontros vivenciados nos momentos de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica. É diante dessa reflexão que sou levada a entender que, por vezes, a prática de cópia indevida de alunos universitários seria uma *estratégia*, um *recurso* de que se valem para resistirem à forte possibilidade de exclusão e, assim, permanecerem em seus cursos de ensino superior.

Tal hipótese, ainda, compreende a constatação de Marinho (2010) de que, até mesmo a despeito da não existência de divergências culturais, alunos ingressantes no ensino superior teriam dificuldade de se engajarem, satisfatória e adequadamente, às práticas da escrita acadêmica. De qualquer modo, segue sendo válida a necessidade de atentar às questões de

---

<sup>24</sup> Tradução minha. Original: *We are under pressure to submerge our individual identities when writing. Written language is 'standardized': that is, it is designed to conceal differences.*

identidade para analisar melhor os fatores que compõem a problemática da cópia indevida.

## 2.4 DISCUTINDO O CONCEITO DE PLÁGIO E AUTOR(IA)

A partir de quando e por que razões passou-se da necessidade da imitação à infâmia do plágio? (...) Quando é que a língua, ordem transcendente à subjetividade, começou a ser objeto de reivindicação de propriedade? (...) Molière ou Racine não teriam dito ‘minhas próprias palavras’, e vai ser preciso esperar por Baudelaire para ouvir ‘um coração posto a nu’ por sua própria língua. (SCHNEIDER, 1990, p.42).

Ao tratar o tema *plágio*, muitas questões são evocadas, tais como os conceitos de autoria e a problemática dos direitos de propriedade intelectual. Assim, são sobre essas questões que pretendo tecer algumas considerações neste item. Antes de fazê-lo, no entanto, importa refletir sobre a origem e o sentido do termo *plágio*.

### 2.4.1 DEFININDO O CONCEITO DE PLÁGIO

Segundo Barbastefano e Souza (2007a), a palavra “plágio” viria do grego, *plágios*. No trabalho de Gonçalves, Noldin e Cesar Gonçalves (2011, p.4), no entanto, encontrei que a origem do termo seria latina (*plagiu*), que significaria “oblíquo, indireto, astucioso”. Também para Moraes (2005) a origem do vocábulo é latina, pois derivaria de *plagium*. E, como mais uma alternativa encontrada entre os textos pesquisados, Silva (2008), citando Fonseca (s.d.), assinala a palavra *plagiarius* como origem de *plágio*. De que língua clássica, afinal, o termo derivaria? Romancini (2007), de certo modo, soluciona o impasse apontando que a palavra *plágio* teria, de fato, duas origens: do grego *plagios* e do latim *plagiu*. Para esse autor, ambos os termos carregariam definições semelhantes, relativas a *trapaceiro*, *dissimulado* e *oblíquo*.

Tendo apontado a falta de consenso em relação à origem do termo plágio, vejamos o que mais a literatura tem a nos dizer sobre o modo como o seu sentido vem sendo posto.

Conforme Moraes (2007, p.93), a palavra *plagiário* derivaria do latim *plagiarius* e designava a pessoa que, na Antiguidade romana, roubava escravos ou vendia como escravos indivíduos livres. Consta que a expressão teria sido emprestada pelo campo literário devido a uma metáfora criada pelo poeta Marcial, no século I: “comparava seu poema, de que outro autor se havia apropriado, a uma criança que tivesse caído em mãos de um sequestrador” (CHAVES, 1995, p.40 *apud* MORAES, 2007, p.93). Isso explicaria o desvio sofrido pelo vocábulo *plagium* em sua evolução etimológica: “a expressão passou a significar, metaforicamente, essa apropriação fraudulenta” de obras de outros autores (MORAES, 2007, p.93).

Portanto, não é certo que a acepção da palavra *plágio* como roubo sempre tenha existido no campo das Letras. Segundo Schneider (1990), é próximo aos anos de 1810-1830 que ocorre

a passagem do ‘plágio’ (nas Letras) em sentido amplo, prática difundida (comunidade de temas, obrigatoriedade de formas, legado de tradição), ao plágio em sentido estrito (roubo de um texto): o plagiário aparece na cena literária (...) (SCHNEIDER, 1990, p.42).

Além de não ter sido sempre associado ao ato de roubar quando se tratando de obras literárias, o plágio já foi considerado uma prática valorizada. A autora Silva (2008) refere-se a um trecho do trabalho do grupo *Critical Art Ensemble* (2001), em que eles explicam que, antes do Iluminismo,

(...) o plágio tinha sua utilidade na disseminação das ideias. Um poeta inglês podia se apropriar de um soneto de Petrarca, traduzi-lo e dizer que era seu. De acordo com a estética clássica da arte enquanto imitação, esta era uma prática perfeitamente aceitável. O verdadeiro valor dessa atividade estava mais na disseminação da obra para regiões onde de outra forma ela provavelmente não teria aparecido, do que no fortalecimento da estética clássica. As obras de plagiadores ingleses como Chaucer, Shakespeare, Spenser,

Sterne, Coleridge e De Quincey ainda são uma parte vital da tradição inglesa e continuam a fazer parte do cânone literário até hoje. (*Critical Art Ensemble*, 2001, p. 83-84 apud SILVA, 2008, p.359).

Por outro lado, se foi possível observar que muitos autores, ao retomarem as origens da questão da cópia indevida, atentam para contextos sócio-históricos que marcam o assunto, ainda por meio da revisão bibliográfica feita para a minha pesquisa, não foi difícil encontrar sucintas e tranquilas definições para o que seria a prática do plágio, não necessariamente fazendo referência a sua raiz etimológica e/ou contexto histórico em que a prática se insere.

O plágio é, de modo geral, entendido como a “cópia pura e simples de texto de autoria alheia, sem a devida referência” (JUDENSNAIDER, 2011, p.134). O pesquisador Alan Grafen<sup>25</sup> estipula até mesmo o número de palavras mínimas necessárias para a configuração de um texto plágio. Para ele, "seis palavras consecutivas idênticas às de outro texto devem ser citadas"; assim, mais de 10 palavras iguais a de uma obra não citada "é evidência da prática da cópia".

Em complementação, a “troca de palavras para escamotear a fonte original de um texto, criando ‘falsas paráfrases’” também se configuraria em plágio (JUDENSNAIDER, 2011, p.134). Por conseguinte, a cópia indevida, atualmente, costuma ser entendida como “roubo de pesquisa, dados, e roubo de ideias por falta de citação da fonte na redação do artigo científico” (FERREIRA; DOS SANTOS, 2011, s/p.).

Outro ponto que se refere, em certa medida, à questão do plágio, diz respeito à prática de cópia não autorizada. Esta é passível de punições, uma vez que se constituiria em delito, em que propriedades – no caso, intelectuais – estariam sendo furtadas de seus devidos donos. Conforme os autores Barbastefano e Souza (2007a), no Brasil, existiria uma lei específica

---

<sup>25</sup> Alan Grafen é docente e pesquisador na universidade de Oxford. As suas declarações acerca do plágio praticado nessa universidade, a que faço menção ao longo desta dissertação, são baseadas em reportagem publicada pela Folha Online, 2006. Essa reportagem está disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18455.shtml>> Acesso em: 15 set. 2012.

para esse crime. Segundo eles, a Lei no. 9.610 (02/1998) declara que “a reprodução não autorizada de uma obra constitui-se em contrafação, estando os infratores sujeitos às sanções civis e penais cabíveis” (p.3). Ainda segundo esses autores, também no Código Penal vigente, no Título sobre os Crimes Contra a Propriedade Intelectual – artigo 184 – é declarado que a violação do direito autoral tem por consequência pena de detenção que pode variar de 03 meses a 01 ano, ou aplicação de multa (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a). Na própria Constituição Federal brasileira, de 1988, já é possível encontrar proteção contra a cópia não autorizada, pois nela se legisla sobre a garantia do direito de propriedade intelectual. Nesse documento (artigo 5º, inciso XXVII) consta que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”<sup>26</sup>.

Contudo, é necessário estarmos atentos para a diferenciação entre cópia indevida e cópia não autorizada. É importante ressaltar que, na literatura especializada, vários autores equiparam os termos “plágio” e “cópia” (JUDENSNAIDER, 2011, p.133; GRAFEN, 2006) ou “cópia indevida” (BELO; MUNHOZ, 2013, p.1), tomando-os como sinônimos.

Paiva (2005) alerta, entretanto, que o plágio não se resumiria ao problema da cópia sem citação. Para a autora, mesmo que o leitor seja avisado que certo “trabalho é baseado em outro, [isso] não dá o direito de reproduzir, *ipsis literis*, o texto de outrem, sem as devidas aspas.” (PAIVA, 2005, p.53 *apud* BESSA; BERNARDINO; NASCIMENTO, 2012, p.1). No trabalho de Carboni (2008), *cópia* se refere unicamente à reprodução fotocopiada ou digitalizada de livros, de textos, sem a prévia autorização do autor da obra. Outros autores, como Ferreira e Santos (2011) e Barbastefano e Souza (2007a), usam somente o termo plágio para se referirem à cópia sem citação.

Fazendo menção à definição de Nery (et. al., 2011), a autora Innarelli (2008) enquadra o plágio em três tipos. No primeiro tipo, o *plágio parcial*: diversos trechos, de vários autores, são reproduzidos, com

---

<sup>26</sup> BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

substituição de poucas palavras, e a fonte pode ser citada ou não. Também haveria o *plágio conceitual*: nesta forma de plágio, as ideias de outro autor são copiadas, reescritas, sem referência à fonte. E, o terceiro tipo, seria o *plágio integral*: corresponde à cópia total de texto de outro autor, sem identificação da obra original. Innarelli (2008) ainda traz a informação de que "o principal método de plágio utilizado pelos alunos é a utilização de 'cópia e cola' de conteúdos disponíveis na internet." (p.16), assim, "cópia e cola" também é uma expressão utilizada pela autora para se referir a plágio.

Porém, entendo ser necessário distinguir mais claramente esses dois termos: cópia e plágio. Uma reflexão sobre a questão me leva a afirmar que, se por um lado, o termo plágio engloba a prática e utilização de cópia de trabalho alheio, por outro, o termo cópia não necessariamente se refere a plágio. Este somente se refere à cópia que não segue atribuída de sua respectiva fonte e autor. O conceito de plágio implicaria em cópia, mas a cópia não precisa se configurar em algo que é plagiado; afinal, ela pode vir adequadamente acompanhada de sua referência.

Nesta dissertação, uso "cópia indevida" como sinônimo de plágio, equivalente à ação de copiar sem a atribuição de respectiva fonte e autor. Sobre o praticante do ato de plagiar, denomino-o como "plagiador", enquanto "plagiado" se refere ao autor copiado indevidamente.

Como vimos, definir o termo "plágio" não é tarefa segura e pacífica, embora em muitos trabalhos acadêmicos, e até mesmo na legislação, a complexidade do termo nem sempre é colocada em discussão. A questão se torna ainda mais complexa quando se considera que a escrita é entendida como produto cultural de uma sociedade, pois ela é uma maneira de *representação*, a saber, gráfica (PINHEIRO, 2011).

## **2.4.2 PROPRIEDADE INTELECTUAL E AUTOR(IA)**

Nos períodos históricos da Antiguidade e da Idade Média não se considerava o direito de propriedade do autor sobre seu trabalho (MARTINS, 1996 *apud* PINHEIRO, 2011). Conforme Pinheiro (2011), devido à civilização grega clássica ter se constituído com base na tradição oral, o controle de

propriedade não era aplicado naquela época, mesmo porque, muitas vezes, os textos eram resultado de trabalho coletivo. É somente “a partir da Idade Moderna, com a invenção e desenvolvimento da imprensa, que começaram a surgir os privilégios de venda, concessões feitas por autores a editores.” (PINHEIRO, 2011, p.55). Assim, ainda segundo o autor, a figura do *autor-proprietário* teria nascido somente no início do século XVII, “com a consolidação da imprensa e da divulgação em massa de obras escritas, a noção de autoria passou a ter um caráter exclusivamente individual(ista)” (PINHEIRO, 2011, p.55).

Muito tempo se passou e, mais exatamente no ano de 1968, nos primórdios do que passou a ser chamado de pós-modernidade, Roland Barthes, em seu famoso texto “A morte do autor”, questiona a estável figura do autor, retomando a discussão sobre o assunto. Baseando-se nas ideias de Barthes, Scheneider coloca que,

Se todo texto é só uma série de citações anônimas, não susceptíveis de atribuição, por que então assina um texto defendendo essa intertextualidade absoluta? Se o texto moderno é, segundo Barthes, essa ‘citação sem aspas’, por que deveria ficar ligado a um nome, uma vez que esse nome não poderia, de modo algum, atestar ou indicar origem? (SCHENEIDER, 1990, p.43).

Nos anos 1980, “o autor, momentaneamente apagado pelo estruturalismo, reaparece” (SCHNEIDER, 1990, p.43). Esse ressurgimento poderia ser apontado como a causa de, novamente, criar-se um sufocamento e encerramento de consistentes discussões sobre o tema. Essa compreensão da figura do autor como indivíduo pode ser um dos suportes para a noção contemporânea, de senso-comum, que entende o plágio como um conceito bastante objetivo e claro, negligenciando assim o fato dele ser fortemente atrelado a conjunturas sociais, históricas, culturais e linguísticas. Corroborando o que foi afirmado, é possível constatar que “os plágios se multiplicam ao mesmo tempo em que surge uma reflexão teórica e que legisladores e juristas tentam definir a propriedade literária” (SCHNEIDER, 1990, p.42).

No afamado livro “Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento”, lançado em 1985, Schneider apresenta extensa discussão sobre o tema do plágio, analisando-o sob muitos ângulos, sobretudo o psicanalítico. Porém, um percurso histórico e filosófico também é engendrado com a finalidade de abranger a realidade objetiva, consciente, e não somente o que seriam questões inconscientes relacionadas à prática da cópia indevida. Segundo ele,

a representação moral do plágio é histórica e socialmente condicionada. O plágio tem uma história. Mas essa história é complexa e contraditória: como tudo o que concerne à concepção, ela não tem mais desenlaces do que começos. (...) Embora existisse há muito tempo, a palavra plágio, pelo menos em seu sentido moderno, aparece em francês tardiamente (o adjetivo em 1584, o substantivo em 1679, o verbo em 1801). O combate que travam o escritor e o plagiário no homem de letras, e que se manifesta brutalmente na consciência infeliz do autor moderno, já atormentava os Antigos (SCHNEIDER, 1990, p.49).

Atualmente, contudo, haveria certa clareza sobre o que seria a cópia indevida, segundo Schneider, pois, para ele, “no sentido moral, o plágio designa um comportamento refletido que visa ao emprego dos esforços alheios e à apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho” (SCHNEIDER, 1990, p.47). O autor assevera que o plagiário saberia, sim, o que está fazendo; ele teria consciência de que sua atitude é errada e que seu ato é desonesto (SCHNEIDER, 1990, p.48).

Para grandes autores da área da psicanálise, porém, o plágio não seria considerado um problema porque “se há pelo menos um preconceito de que o psicanalista deveria se livrar pela psicanálise, este é o da propriedade intelectual” (LACAN, p. 395 *apud* SCHNEIDER, 1990, p.35)<sup>27</sup>. Assim, na esfera do inconsciente, seria “de todo legítimo dizer que todo pensamento é roubado, ver no analista um ‘colador’, ladrão de ideias, e considerar toda escritura como um plágio” (SCHNEIDER, 1990, p.39). Mas, considerando-se a realização prática do momento da escrita, o autor pondera no sentido de

---

<sup>27</sup> Schneider não indica o ano de publicação de *Écrits*, Le Seuil, publicação de Lacan.

aceitar que haveria uma dificuldade comum frente ao ato de escrever, um obstáculo "normal" no momento da produção de um texto próprio. Frente a essa situação, quando na realização de um texto, o "ponto de partida seria um pensamento 'plagiário' generalizado e o de chegada, um autor singular." (SCHNEIDER, 1990, p.43).

Fora do circuito dos psicanalistas, entre os críticos literários, a relevância da problematização do plágio também é tematizada. Para Barthes "na literatura, tudo existe: o problema é saber onde." (BARTHES, p. 330 *apud* SCHNEIDER, p.36)<sup>28</sup>. Haveria, antes de tudo, "a necessidade de fundir a própria língua e o pensamento nos moldes preexistentes" (SCHNEIDER, 1990, p.37). Escrever seria, portanto, sempre um ato de restabelecer relações com o que já foi escrito, pois "a escritura não se liberta nunca de axiomas, de convenções, de modos de dizer estabelecidos, por mais forte que seja a novidade do estilo de um autor e mesmo se 'o verdadeiro é sempre novo'" (LACAN, p. 193 *apud* SCHNEIDER, 1990, p.37).

Schneider também traz exemplos de outras áreas artísticas que considerariam a ocorrência do mecanismo de cópia, sem explícita referência, como algo "natural". O autor menciona as pinturas do ilustre artista espanhol Goya<sup>29</sup> (1746-1828), que tem seu trabalho amplamente reconhecido como fortemente inovador, mas que, mesmo tendo sua obra composta por traços "violentos e espontâneos", ela seria baseada em outros trabalhos artísticos canônicos antecedentes (SCHNEIDER, 1990, p.37).

Nos dias de hoje, conforme Bazerman (2010), a questão central sobre o plágio se coloca na tensão existente entre a defesa da propriedade intelectual e da produção cultural comum, ordinária, coletiva. Devido à notória expansão do uso da *internet*, essa tensão conflituosa teria aumentado a crise acerca das acepções sobre o tema da cópia sem referência. O impasse se daria pelo ambíguo papel desempenhado pelo crescimento da *internet*, que ora contribui para o aprendizado escolar, aumentando o acesso à informação, e ora facilitaria a prática de fraude nos trabalhos. A *internet* estaria "elevando os valores da recompensa econômica e da propriedade

---

<sup>28</sup> Schneider tampouco indica o ano de publicação de *Le Bruissement de la langue*, Le Seuil, publicação de Barthes.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.franciscodegoya.net/>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

contra os valores que se referem ao patrimônio cultural, à criatividade coletiva e ao comentário crítico” (BAZERMAN, 2010, p.459-460).

Novamente alertando para a dificuldade teórica em se estabelecer o que é de fato plágio ou não, Bazerman (2010) aponta para a necessidade de considerar que os textos se repetem, fazem sempre referência a outros textos. Baseando-se em conceitos bakhtinianos, o autor considera a validade de se:

reconhecer o quanto estamos incorporados na linguagem dos outros, usando e respondendo a ditos que procederam aos nossos, reconhecendo também que adicionamos a isso algum detalhe de originalidade, novidade, assim como a especificidade situacional esperada de tarefas particulares. (BAZERMAN, 2010, p.460).

Contudo, Rajagopalan (2010), respondendo a Bazerman (2010), defende ser “perfeitamente razoável continuar a ver a questão do plágio como uma questão ética, embora não necessariamente um imperativo moral” (RAJAGOPALAN, 2010, p.453). Esse autor não deixa, entretanto, de reconhecer que o plágio é algo muito difícil com que lidar, e até mesmo questiona se ele poderia ser considerado como um *conceito* (Idem, 2010, p.453). Em síntese, para este autor, a intenção é analisar o questionamento sobre a problemática da cópia indevida no sentido de entender que esse é apenas um de uma “multiplicidade de paradoxos inter-relacionados que infestam todo o campo conceitual” (RAJAGOPALAN, 2010, p.453).

Nas reflexões de Schneider (1990, p.39), também há o alerta no sentido de que considerarmos tudo o que o ser humano produz como plágio seria um eufemismo; talvez seria necessário “achar outras expressões, mais neutras, que não acentuassem o mal, a violência, a transgressão” para se referir ao fato de que tudo faz referência a outros autores, a outras obras. Segundo ele, “no inconsciente, em verdade, não há originalidade nem respeito entre sujeitos livres para trocar os produtos de seus intelectos”, porém, a citação poderia ser a solução apresentada. A citação seria “a transição da língua de empréstimo para a língua própria, a ideia recebida e o pensamento novo.” (SCHNEIDER, 1990, p.38).

Também na legislação brasileira, apesar de não ser permitida a cópia parcial ou integral de uma obra sem a devida autorização de seu autor, “a lei diz que não constitui ofensa aos direitos autorais à citação de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, desde que indicado o nome do autor e a origem da obra” (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a, p.3). Essa previsão da lei equivale à prática de citação.

Não obstante a tamanha inconsistência pertinente à discussão para se definir o que seria um texto plagiado, cabe considerar que, na nossa sociedade ocidental temos como sistema econômico a denominada “economia de mercado”<sup>30</sup>, economia essa que, por sua vez, faz parte do sistema social chamado “capitalismo”<sup>31</sup>. No referido cenário social e econômico em que vivemos, o direito à propriedade individual, quase que exclusivamente, é o que permite a sobrevivência dos seres humanos, ou seja, é o dinheiro que garante o acesso às necessidades básicas dos cidadãos, dinheiro que é fruto da posse de capitais. Schneider (1990, p.43) apresenta um ponto interessante ao afirmar que “todos concordam em denunciar (sobretudo nos outros) o mito de um autor proprietário de suas obras, mas reivindicam a pertinência íntima de seus próprios escritos”. É evidente que, na sociedade em que vivemos, os trabalhos que executamos têm valor financeiro e também de propriedade. Definitivamente, não me agradaria saber que alguém pegou este meu texto, fez algumas alterações e o tomou como sua obra, sem fazer referência ao meu trabalho. Tal apropriação hipotética não deixaria de ser uma mentira, dado que o trabalho maior teria sido meu e se passaria como sendo de outra pessoa.

Assim, admito que o plágio intencional se confere em ato de desonestidade. Contudo, faz-se muito honesto também considerar que não é nada fácil e tranquilo definir quando um plágio é fruto de má fé, descuido, desconhecimentos de convenções para paráfrase e citação ou, até mesmo, coincidência. Rajagopalan (2010) afirma que há casos particulares, de

---

<sup>30</sup>Informação disponível em: <<http://www.enemvirtual.com.br/capitalismo-e-economia-de-mercado/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

<sup>31</sup> Informação disponível em: <<http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/capitalismo>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

suposto plágio, em que seria quase impossível ter certeza sobre a veracidade da acusação.

Frente ao impasse apontado, vislumbro a necessidade de buscar compreender como se constituiria a própria noção de autoria. Para Silva (2008), citando Orlandi (2004), a autoria “(...) se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.” (ORLANDI, 2004, p.69 *apud* SILVA, 2008, p.360). Silva segue afirmando, em seu trabalho, que

a autoria aqui é referida nas suas dimensões criativa, histórico-social e ético-política; como exercício de autonomia, possibilidade de autoprodução; pertencimento e responsabilidade por aquilo que se cria: há um “eu” que se revela produtor de linguagem (SILVA, 2008, p.364-365).

Autoria, então, estaria relacionada à criação e, antes de tudo, à autonomia no momento de arquitetura desse trabalho de invenção. Entendo, assim, que, para as duas últimas autoras citadas, autonomia seria equivalente à expressão popular “dizer o que pensa”, ou melhor, seria o ato de “escrever o que se pensa”. Mas, ainda é preciso lembrar que, ao mesmo tempo em

que se inscreve, o autor também se apaga, considerando que todo texto é reescrito no tempo da leitura e todos os discursos que são providos da função autor comportam a pluralidade de “eus” (Foucault, 1992). A marca do autor-criador revela-se no que o sujeito produz e na forma como ele organiza sua fala e escrita num dado contexto. Seu texto vai sempre se constituir da tensão com outras vozes sociais. (SILVA, 2008, p.365).

No momento de os alunos criarem seus textos no ensino superior, como, por exemplo, na escrita de dissertações e teses, segundo o autor Rajagopalan (2010), é esperado que o discente apresente uma sólida base teórica, bastante pautada em trabalhos de outros autores. Porém, sempre se espera também que alguma contribuição original seja acrescentada ao conjunto de conhecimentos demonstrados pelo aluno. Remetendo-se às

ideias do trabalho de Rushdie (1990), Rajagopalan engendra uma metáfora relacionada ao mundo da gastronomia, afirmando que, em uma receita culinária, mesmo que os ingredientes sejam familiares, a mistura, a combinação e as porções de cada ingrediente não são conhecidas. "A receita deve ser a novidade, mas o gosto, o sabor total, deve ser familiar o suficiente para não ser muito ornamentado ao paladar"<sup>32</sup> (2010, p.458). A autoria, então, se constituiria na maneira como o escritor articula as ideias já conhecidas, de outros autores.

No intento de compreender mais profundamente o que seria o conceito de autoria, avaliar as acepções para a noção de autor é produtivo. Citando grandes nomes dos estudos da linguagem, a pesquisadora Cavalheiro (2008) reúne três dos principais autores da área, a saber, Bakhtin, Barthes e Foucault. Essa autora acredita que o ponto central das ideias desses pensadores, no que se refere às noções de autor e autoria, é o fato de questionarem a unicidade do sujeito, pois os três autores negariam a existência de uma voz soberana e única. A autoria, e não mais o autor, seria um fenômeno complexo, condicionado por fatores sociais, históricos e culturais (CAVALHEIRO, 2008). Novamente, evocando questões sócio-históricas, Cavalheiro acrescenta que:

A partir da Renascença, observa Foucault (1981), distintos fatores sociais, políticos e econômicos contribuíram para a invenção e a exaltação do indivíduo, o qual, na arte, corresponde à figura do autor. Antes do reconhecimento do direito autoral, os primeiros movimentos para estabelecer a identidade da autoria, como nos ensina Chartier (1999), surgiram na Idade Média. Nesse período, como resultado da censura, livros heréticos eram queimados. Para identificar e condenar os responsáveis pela transgressão, era preciso designá-los como autores – quem era incumbido pela assinalação dos transgressores e dos nomes dos autores eram as autoridades religiosas e políticas. Historicamente, os textos passaram a ter autores na medida em que os discursos tornaram-se transgressores com origens passíveis de punição. Os discursos eram designados como um ato – ato no sentido de serem colocados **no campo bipolar do**

---

<sup>32</sup> Tradução minha. Original: *The recipe must be new, but the taste, the overall flavor, must be familiar enough so as not to be too ornate for the palate.*

**sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo** (...) (CAVALHEIRO, 2008, p.68). (grifos do autor).

O trabalho de Cavalheiro nos apresenta o fato de que ser autor, antes do Renascimento (por volta do século XIV) era uma posição muito distinta e menos importante de ser definida em comparação com os dias atuais. Foram conjunturas políticas e sociais que passaram a exigir a atribuição de seu respectivo autor nas obras que fossem produzidas, principalmente para possibilitar uma ação punitiva contra autores que ferissem dogmas da Igreja dominante da época.

Assim, podemos perceber como é praticamente impossível desconsiderar todas as conjecturas sócio-históricas que sustentam acepções que, à primeira vista, seriam tão claras e definidas, como as noções de *autor*, *autoria* e, principalmente, *plágio*. Em meio à necessidade de relativizar muitos desses conceitos, cabe mencionar a forte evidência de que as compreensões das noções mencionadas são produtos da sociedade, período histórico e cultural em que se inscrevem. Sendo assim, de modo algum, são noções neutras, objetivas e consensuais.

## **2.5 O PLÁGIO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

A quem lhes despedaça as tábuas de valores, ao infrator, ao destruidor. É este, porém, o criador. (NIETZCHE, [1885] 2002, p.14).

Quem comete plágio não cria, certo? Não necessariamente... Essa seria mais uma possível resposta tranquila e automática que, de fato, merece maior reflexão para que seja elaborada de modo mais adequado. Mais adiante retomarei essa proposição.

Sigo com a discussão sobre o tema da cópia indevida, concentrando-me, novamente, em sua manifestação no ambiente acadêmico. Nesse cenário, a prática de plágio seria realizada, essencialmente, por dois grupos, pesquisadores titulados ou alunos, que teriam suas particularidades.

No estudo de Munhoz e Diniz (2011), o plágio praticado por estudantes é apontado como distinto do realizado por pesquisadores experientes:

O plágio de um pesquisador ganha dimensões mais vastas. O artigo publicado pelo pesquisador visa à divulgação do conhecimento científico, em geral na forma de resultados inéditos, e, portanto, atinge um público leitor ampliado: a comunidade científica, que compartilhará e debaterá esses resultados. (...) O potencial ofensivo do plágio praticado por profissionais é maior. Logo, as sanções ao plágio cometido por um pesquisador serão de outra ordem: a imposição da vergonha e do descrédito, materializados na retratação do artigo publicado, na ampla divulgação do ocorrido e no banimento do plagiador por parte dos periódicos. (...) Outras medidas poderão ser tomadas, como a submissão à análise de comissões disciplinares, o enfrentamento de processos administrativos e o afastamento do pesquisador-plagiador do quadro docente da instituição onde ele leciona. (MUNHOZ; DINIZ, 2011, p.52-53).

Há, além disso, a prática do que as autoras denominam *autoplágio*, o que parece ser a modalidade mais recorrente de cópia indevida entre pesquisadores. Esse termo é apresentado em alguns dos estudos que pesquisei e as explicações para ele destoam das recorrentes definições de plágio. De modo distinto do plágio, “no autoplágio não há uso de ideias ou palavras de outro autor, nem prejuízo ao plagiado por falta de reconhecimento.” (MUNHOZ; DINIZ, 2011, p.51). Entretanto, ainda para as autoras, essa modalidade de plágio seria mais preocupante justamente quando praticada por acadêmicos, pois funcionaria como um modo falso de aumentar o número de publicações de seu autor, além de ferir com a expectativa de ineditismo, o que também se constituiria em infração ética.

Para além do autoplágio ser muito mais comum e relevante quando praticado por cientistas devidamente gabaritados, haveria mais outras diferenças entre o plágio cometido por alunos *versus* aquele cometido por pesquisadores. Uma diferença evidente é que os estudantes estão em fase de aprendizado, ao contrário dos pesquisadores que já teriam a responsabilidade de dominar as convenções e regras da comunicação

científica (MUNHOZ; DINIZ, 2011). Ademais, o plágio praticado por pesquisadores colocaria em risco a credibilidade do próprio fazer científico. Nessas situações,

perde a ciência, que, diante da opinião pública, corre o risco de passar a ser vista sob suspeição de falta de seriedade e de constituir um terreno no qual vicejam estelionatários com altos títulos universitários. (MENANDRO, 2011, p.44).

O plágio cometido por pesquisadores teria, portanto, consequências de proporções muito mais graves do que aquele cometido por alunos, porque traria fortes questões de cunho penal e ético. Nesses casos, parece ser muito mais irrefutável e fácil estabelecer a acusação de intencionalidade sobre o ato.

O autoplágio, contudo, assim como o plágio em geral, pode ser bastante questionado e problematizado. Muitos pesquisadores alegam as pressões de agências de fomento e as políticas de produtividades das universidades como principais responsáveis pelas práticas de supostos autoplágios. Além disso, quais seriam os limites da necessidade de reformulação da apresentação de certo conceito? Ou seja, se o pesquisador estuda “letramento”, por exemplo, ele deve sempre apresentar novas definições para o termo, toda vez que for citá-lo em um novo trabalho? Também o contexto de pesquisa teria que ser descrito de com diferentes formulações, toda vez que se fizesse necessário? Os limites para o que é ou não autoplágio ainda parecem carecer de melhores definições, discussões mais complexas precisam ser engendradas.

Focalizando o plágio cometido por alunos de ensino superior – meu recorte de pesquisa – o tema da cópia indevida deve ser analisado, como já dito, a partir de mais um viés, que não somente o jurídico e o ético, pois se deve somar à discussão a importância do caráter educacional pertinente à questão. No que se refere ao campo educacional, as consequências do plágio significariam prejuízo à qualidade da formação dos estudantes (que inclui graduandos e pós-graduandos). Mas, ainda muitos

outros aspectos podem ser associados na tentativa de compreender mais profundamente o tema em foco, como: aspectos relacionados à integridade acadêmica, intencionalidade, fatores culturais, o plágio e a internet, entre outros (FERREIRA; SANTOS, 2011).

As novas mídias digitais – sobretudo após o advento da *web 2.0* e do computador pessoal – vêm, sem sombra de dúvida, contribuindo para muitas mudanças na linguagem e no modo de fazer muitas tarefas no mundo contemporâneo (LIMA; DE GRANDE, 2013). Bazerman (2010) também considera que a *internet* trouxe uma nova solução e um novo impasse para o trabalho da ciência. Afinal, a pesquisa (fraudulenta ou honesta) é bastante facilitada pela maior disponibilidade de acesso a informações.

Citando Castells (1999), Brito (2012) assinala o que é considerado como sendo uma revolução, em que a digitalização seria o elemento inicial. Com as novas mídias, as informações puderam ser transformadas em *bits*, o que propiciou um novo cenário, no qual surgem novas regras e valores quanto ao modelo de produção e circulação de conhecimento. Um exemplo é o conceito de remixagem em que a própria técnica do Ctrl+C/Ctrl+V tem função central. A remixagem equivaleria ao “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, **cut-cup** de informação a partir das tecnologias digitais” (LEMOS, 2005, p.1 *apud* Brito, 2012, p.18) (grifo meu).

Silva (2008), em seu estudo com alunos de graduação em Letras de uma Universidade Federal do Estado da Bahia, observou que o computador e a internet estariam bastante presentes no cotidiano dos alunos. A maioria deles afirma que utilizam “hipertextos digitais para pesquisas nos mais variados campos do conhecimento, principalmente visando à elaboração de trabalhos exigidos pela universidade.” (SILVA, 2008, p.358).

É preciso apontar, no entanto, que, em similar proporção, a fraude escolar também seria “auxiliada” por essa tecnologia. O aumento significativo da aprendizagem pelos meios virtuais “tem sido observado como terreno propício para o aumento do plágio” (MCCORD, 2008 *apud* KROKOSZ, p.747). Também para Romancini (2007) a preocupação com o plágio teria

crescido ultimamente devido ao aumento nos números de estudantes universitários e de usuários de computador. Além disso, é importante atentar para a maior facilidade de acesso a informações que é propiciada pela internet.

Em notícia publicada pelo jornal Folha de São Paulo *online*, o acadêmico da universidade de Oxford, Alan Grafen, externa sua preocupação com o crescimento do plágio em sua universidade – segundo ele, 10 casos do que denomina “plágio intencional”, teriam sido detectados em Oxford no ano de 2005 –, creditando o fenômeno à facilidade de acesso a textos virtuais: “ainda que seja difícil de acreditar, os estudantes copiam palavra por palavra, ‘copiam e colam’ da internet, e entregam seus trabalhos com páginas inteiras de materiais escritos por outros”.

O fato é que temos testemunhado um aumento no número de cópias indevidas, tanto no exterior, quanto no país. Alguns dados estatísticos, sobre a questão, são apresentados por Krokosz (2011). Segundo o exposto no website *plagiarism.org*, referente ao ano de 2009, 36% dos estudantes estadunidenses admitem fazer plágio. Em relação ao Brasil, é apontado que 82,7% dos professores nacionais já tiveram contato com trabalhos que seriam fruto de plágio (GARCIA, 2006 *apud* KROKOSZ, 2011).

Na pesquisa de Barbastefano e Souza (2007a, p.5), de um total de 39 alunos (ingressantes e concluintes) de graduação (em certo curso de engenharia de uma instituição pública), 54% não considera que a legislação do Brasil caracterize o plágio como crime, mas que ele seria uma “falta menor”. O mesmo estudo ainda indica uma predileção desses alunos por fontes sem reconhecida revisão, como exemplo, o *Google* e a *Wikipedia*. Porém, as ressalvas quanto à validade e confiabilidade dos conteúdos disponibilizados, sobretudo na Wikipedia, apontam para a importância de se retomar a noção de que a internet estaria gerando novos princípios, dentre eles, a cultura da colaboração. Segundo Brito (2012), citando Lemos (2001), a colaboração seria um das características marcantes da cultura contemporânea em que é desenvolvida uma nova relação entre tecnologia e sociabilidade, a cibercultura.

Os autores Barbastefano e Souza (2007a) seguem acrescentando que bases de artigos confiáveis, como o *Scielo*, não foram assinaladas como fonte de pesquisa utilizada pelos alunos, o que levou os autores a concluir que a preferência por *sites* não revisados e não reconhecidos academicamente possibilitaria maior facilidade de trabalhos que se valem de "resultados incorretos ou procedimentos enviesados, como apontado por [pesquisadores do tema] Graham e Metaxas (2003)." (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a, p.7). Assim sendo,

os alunos que aprendem a usar indevidamente as fontes na formação básica poderão continuar a usá-las, indevidamente, durante a educação superior e, futuramente, em trabalhos de pesquisa na pós-graduação. (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a, p.10).

Pinheiro (2013)<sup>33</sup>, no entanto, questiona a afirmação feita no estudo em questão, pois, para ele, não necessariamente o acesso a *sites* não revisados e validados academicamente geraria mais resultados incorretos nas pesquisas dos alunos: o importante seria o senso crítico que o aluno deve ter para com as informações acessadas. Além disso, Pinheiro levanta a possibilidade de que os alunos justamente consultariam *sites* menos reconhecidos para dificultar que os docentes consigam chegar às fontes de suas possíveis "cópias indevidas".

Quanto ao privilegio da consulta a informações pela internet, ainda seguindo o que foi concluído pelos resultados obtidos na pesquisa de Barbastefano e Souza (2007a), 69% dos alunos participantes da pesquisa atribuem ao ensino médio e/ou fundamental a origem do estímulo para utilizar textos virtuais. Grafen (2006), indo na mesma direção, assevera que a "culpa" maior seria das escolas secundárias de seu país, que estimulariam tal prática por meio do incentivo à apresentação de trabalhos retirados da internet.

Em relação ao ensino e à discussão sobre a problemática do plágio praticado especificamente no ensino superior, Barbastefano e Souza afirmam que, na pesquisa anteriormente mencionada, ao perguntarem se

---

<sup>33</sup> Petrilson Alan Pinheiro da Silva em comunicação pessoal oral. 11 de Jun. Campinas, SP.

algum professor já havia dado instruções sobre direitos autorais, apenas 15% dos alunos entrevistados responderam positivamente, o que demonstraria "a necessidade de inclusão da temática em disciplinas como Metodologia de Pesquisa." (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a, p.8). A constatação dos autores é que o lugar para o ensino/aprendizagem estaria sendo "apagado" nas universidades, como se as relações pedagógicas não competissem a esse nível de educação formal. A responsabilidade pela prevenção e discussão do plágio realizado por alunos caberia às autoridades responsáveis pelas instituições de ensino, pois se trata de um problema fortemente relacionado ao campo educacional,

(...) o plágio só pode ser descoberto e coibido de fato se os professores dedicarem um tempo maior para a orientação e acompanhamento dos alunos nos seus trabalhos e houver uma maior conscientização de padrões éticos e legais por parte dos alunos. (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a, p.8).

Mas, para além da necessidade de discussão do assunto plágio e sua relação com questões éticas na realização de trabalhos científicos, a autora Silva (2008) aponta, mais especificamente, para fatores relacionados aos déficits na qualidade do ensino de escrita e leitura na universidade. Para ela a falta de espaço para que o aluno exercite sua autonomia no momento de produzir e ler textos acadêmicos é um dos motivos que contribuiriam para a problemática da cópia indevida. Os alunos não seriam mera e unicamente responsáveis pelo problema – seria preciso trazer à discussão o papel importante que é desempenhado pelas atividades de ensino/aprendizagem dos letramentos desenvolvidas no ensino superior. Silva, tomando por base algumas das ideias de Orlandi (2004), afirma que

cada vez que a universidade ignora a necessidade da viabilização de projetos que engendrem práticas de leitura/escrita com vistas à construção da autonomia do aluno para responder pelo que diz e pelo que escreve, leva-o à não consciência do outro, à negação da autoria, da identidade do outro; e, conseqüentemente, a seu silenciamento como autor, forjando o plagiador que: "(...) cala a voz do outro que ele retoma (...), toma o lugar do outro 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)". (SILVA, 2008, p.365).

Outra pesquisadora da temática do plágio, Tagata, também reconhece, em seu estudo de 2008, o atual crescimento do problema da prática de cópia sem citação, realizado por alunos de graduação. Mas para ela isso não necessariamente está relacionado às facilidades de acesso a informações propiciadas pelo surgimento da internet. A autora ressalta a importância das questões educacionais frente à problemática, considerando ser necessário haver o desenvolvimento de pesquisas científicas que propiciem a elaboração de práticas de ensino que estimulem o "raciocínio lógico e consciente" dos alunos ao produzirem seus próprios textos científicos (p.115). Tagata destaca a importância do papel dos educadores nesse processo, pois afirma ser em grande parte responsabilidade dos docentes incentivar o interesse dos alunos pela pesquisa, para que os mesmos sejam desencorajados a se apropriarem de ideias alheias. Conforme a autora, a era da globalização

(...) parece "facilitar" o trabalho dos alunos, pois tudo o que se busca está ali, a um "clic". Nesta seara, papel de extrema importância está nos educadores de uma forma geral, que devem estar aptos a desenvolver nos alunos o interesse pela pesquisa, pelo raciocínio, pela descoberta, uma vez que esses alunos, e toda sua carga educacional, farão refletir no profissional do amanhã. (TAGATA, 2008, p.117).

É bastante razoável que a solução e a origem da problemática do plágio estejam fortemente relacionadas aos profissionais de educação; afinal, os alunos têm espaço para produzirem textos frutos de cópia indevida justamente nas instituições de ensino. É impossível negar a necessidade de maior investigação a respeito de como o tema em questão é tratado, discutido e prevenido por educadores competentes. Porém, não seria plausível, tampouco, atribuir total responsabilidade aos docentes e às instituições de ensino superior pelos plágios cometidos por alunos. O que é necessário é reconhecer que, antes de cobrar, é preciso ensinar.

Tagata (2008) insiste na necessidade de também haver investimentos na formação de alunos mais éticos e responsáveis pelos conhecimentos que geram e acessam. Para essa pesquisadora,

de suma importância é o papel dos professores e orientadores educacionais, pois que também deles é o papel de “construir” um aluno revestido de indefectível postura ética e que entenda e respeite as ideias e os pontos de vista alheios, sabendo dar os devidos créditos a quem de direito. (p.118).

A elaboração de disciplinas curriculares que se destinem a trabalhar, em sala de aula, o tema da ética na pesquisa acadêmica poderia ser a solução para o problema da prática de cópia indevida. Porém, essa noção aposta fortemente na ideia de que o plágio, normalmente, seria realizado por má-fé ou por desconhecimento de regras éticas do fazer científico. Vale a indagação: de que adianta ensinar ética e não ensinar a escrever textos acadêmicos? Essa visão negligenciaria os déficits dos estudantes que são pertinentes aos conhecimentos sobre as habilidades próprias dos letramentos acadêmicos: as convenções de escrita, de citação, os gêneros acadêmicos, como se posicionar nos textos. Entendo que essas questões de linguagem correspondem a pontos cruciais para a procura de solução da problemática que, não raramente, são negligenciadas quando se analisa a questão do plágio.

Apoiada no que afirma Umberto Eco (2005), a autora Vaz (2006) traz a possibilidade de o plágio ser cometido não intencionalmente. Essa prática não intencional poderia ocorrer, principalmente, por erro no momento de se realizar a paráfrase de um texto. Também fazendo referência às ideias de Eco, agora em seu texto de 2000, Moraes (2007, p.106) alerta que, ao se fazer uma paráfrase, é preciso ter claro a diferença entre o que Eco denomina "paráfrase honesta" e "falsa paráfrase (citação sem aspas)" – essa última seria, para Eco, uma modalidade de plágio. Mesmo tendo apresentado o nome do autor do texto parafraseado, antes ou depois de expor a paráfrase, o problema se constituiria na possibilidade de enganar o leitor, fazendo-o pensar que boa parte do que foi escrito não corresponderia mais

às ideias do autor original, mas seriam desdobramentos próprios de quem fez a paráfrase (MORAES, 2007).

Eco também entende que quando uma paráfrase não se encontra em discurso indireto e sem aspas corresponderia a uma citação indevida (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007a). Na pesquisa de Barbastefano e Souza (2007a), 90% dos alunos participantes do estudo consideravam válida uma paráfrase que justamente feria as convenções descritas por Eco, pois era exemplar de citação indevida.

### 2.5.1 CTRL+C / CTRL+V COMO UMA POSSÍVEL ESTRATÉGIA

Tudo o que venho trazendo serve para demonstrar que o plágio no ensino superior tem a ver com inúmeros fatores (a facilidade de Ctrl+C/Ctrl+V permitidas pelas novas tecnologias – computador e internet; a ausência de investimentos nos aspectos éticos da pesquisa na graduação e na pós-graduação; o aumento do número de universitários no país com diferentes experiências de letramento, geralmente ignoradas; o fato de que, tanto o currículo quanto os professores universitários se eximem de focalizar as competências necessárias para o desenvolvimento do discurso acadêmico). E, diante desses muitos fatores, é preciso considerar a possibilidade de que o aluno vislumbre a copia indevida como uma solução para a produção de seus textos na universidade. Assim, entendo ser razoável a hipótese de o plágio poder funcionar como uma *estratégia* (um modo particular de solucionar o problema, um *artifício*) de que os estudantes lançariam mão para conseguirem seguir em frente e concluir o curso superior que realizam.

Especificamente sobre essas dificuldades de desenvolvimentos das competências letradas na academia, Oliveira (2011) aponta como problema significativo o fato de que os alunos, muitas vezes, teriam que arcar, pessoalmente, com a responsabilidade de se familiarizarem com as letramentos do ensino superior. Porém,

as **estratégias** que os alunos utilizam para compreender e escrever os textos não são suficientes para que produzam

textos reconhecidos pelos professores como acadêmicos (...)  
Desse modo, essas dificuldades podem ser causadoras de conflitos, porque o letramento do domínio acadêmico é visto como um produto acabado, e não como um processo. Ou seja, o aluno, ao ter contato com a área de conhecimento específico, deve, já num primeiro momento, demonstrar habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas em outros níveis de escolarização, e não construí-las à medida que vai tendo contato com as disciplinas que compõem o curso escolhido, bem como com as formas de escrita privilegiadas nesse domínio. (p.62) (grifo meu).

Essas considerações da pesquisadora Oliveira, em que os conflitos dos alunos são apresentados, se configuram em argumentos e indícios que justamente apoiariam a minha hipótese do plágio cometido pelos alunos poder funcionar como uma estratégia de aprendizado criada por eles.

A hipótese de que os alunos, diante das dificuldades enfrentadas no ensino superior, desenvolveriam estratégias para superar esses obstáculos se deve à cabível suspeita de que não seria de modo passivo e totalmente resignado que os alunos responderiam aos impasses e desencontros vivenciados nos momentos de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica.

Retomo, então, a pergunta que fiz no começo dessa seção – *Quem comete plágio não cria, certo?* – ao que minha resposta foi: *Não necessariamente*. É possível, que para vários alunos, o plágio seja uma resposta criativa a uma situação que lhes é desfavorável.

### 2.5.2 O ORIGINAL E A CÓPIA

Pois não é mesmo tão bom falar e pensar sem esforço? O lugar-comum é a base da nossa sociedade, e sua política, a sua filosofia, a segurança das instituições. **Ninguém é levado a sério com ideias originais** (QUINTANA, M. 1983, p.52). (grifo meu).

Seria mesmo tão bom assim um discurso sem originalidade? Dizer só e exatamente tudo o que já foi dito? Por que os alunos estariam, tão facilmente, se eximindo da tarefa de apresentar suas ideias?

Antes de tentar responder a essas questões iniciais, julgo necessário revisitar algumas discussões teóricas sobre a temática da cópia em contraposição à originalidade. De antemão, afirmo que nada de conclusivo encontrei sobre o assunto.

Rajagopalan (2010), referindo-se às ideias do filósofo Nietzsche, afirma que, em última instância, a potencialidade de ser *imitado*, *falsificado*, seria a definição para o que é original. Ou seja, o potencial de "falsificabilidade" de uma obra seria praticamente a única maneira de validar sua originalidade, uma vez que definir o que é original e objetivo é tão complicado como definir o que é plágio. Nesse caso, também caberia evocar a noção de *teoria de valor*, tal qual foi empregada por Saussure ([1916] 2002) para definir as relações de sentido entre as palavras. Para esse linguista, uma relação de diferença e negação é o que garante sentido aos signos. Desse modo, o original seria o que não é cópia e *vice versa*.

A discussão sobre o que é original e o que é cópia teria ganhado novo fôlego e espaço com a chegada da internet, afirma Bazerman (2010). Para o autor, há, atualmente, a necessidade de reavaliar, por exemplo, qual seria a fronteira entre o coletivo e o individual. Como apontado por Pinheiro (2013)<sup>34</sup> a produção colaborativa não só permite o maior acesso ao conhecimento como também a sua produção, sendo a Wikipedia um exemplo dessa inovação.

Tentar demarcar a linha que definiria original de um lado e cópia do outro é cada vez mais penoso, pois as novas mídias têm nos apresentado contextos de produção em que a fusão de vozes é bastante marcada. Nossa fala e escrita surgem da fala e escrita dos outros,

nossas respostas às palavras dos outros nos motiva a falar. Essa percepção sobre o entrelaçamento de nossas palavras com as palavras dos outros dificulta a certeza de um julgamento moral a que muitos atribuem ao plágio. Usar as palavras dos outros não é pecado, mas não voltar à origem o é; isso é a semente do conhecimento humano e o modo de

---

<sup>34</sup> Petrilson Alan Pinheiro da Silva em comunicação pessoal oral. 11 de Jun. Campinas, SP.

nossa originalidade e diferenciação intelectual<sup>35</sup>  
(BAZERMAN, 2010, p.460-461).

Tendo por referência noções bakhtinianas sobre linguagem, Bazerman pondera que apesar das palavras serem familiares, a intencionalidade e a situação do momento em que falamos são próprias. Como exemplo, o autor entende que se espera das crianças, dentro e fora da escola, que elas escrevam e falem para exibirem o que "**elas** têm aprendido da leitura do que é escrito por outros, o que **elas** entendem como relevante das questões perguntadas a **elas** no momento."<sup>36</sup> (BAZERMAN, 2010, p.460) (grifos do autor). Desse modo, sou levada a concluir que o caráter particular de cada um, no que se refere a suas vivências e ao contexto situacional em que se encontra, é imprescindível para haver sucesso no processo de apropriação e criação textual.

Focando mais claramente no caráter educacional que essa discussão envolve, a pesquisadora Silva (2008, p.360) revela seu penar frente ao ato de plágio, pois a exposição da originalidade do aluno, de suas ideias particulares, estaria sendo abdicada quando os alunos se valem de plágio para realizar suas tarefas acadêmicas. Segundo ela, torna-se vital

(...) a reflexão sobre a prática do plágio entre os graduandos, professores em formação, visto ser esse um problema que tem tomado proporções críticas, pois roubar de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade, é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar.

Para Silva, a questão não se encerra na simples afirmação de que os estudantes não querem ser inventivos e fazerem trabalhos originais. Para ela é responsabilidade da universidade, em grande parte, fomentar a criatividade de seus alunos. As novas mídias também não devem ser

---

<sup>35</sup> Tradução minha. Original: (...) *our response to the words of others motivates us to speak. This realization about the intertwining of our words with the words of others complicates the certainty of moral judgment many attach to plagiarism. Using each other's words is no sin, but it does go back to the origin; it is the seed of human knowledge, and it is the means of our originality and intellectual differentiation.*

<sup>36</sup> Tradução minha. Original: (...) **they** have learned from reading others, what **they** understand as relevant to the questions being asked of **them** in the moment.

ignoradas pela academia, mas sim incorporadas e compreendidas como espaços novos e válidos de produção e recepção de conhecimentos.

Acredita-se que as experiências vivenciadas com/no texto digital devam ser conduzidas dentro da universidade de modo que os professores, ao contrário de ignorar a apropriação/expropriação de textos, que acontece com muita frequência entre os graduandos, possam implementar ações que venham a convergir para um novo paradigma no aprendizado e, assim, convidem o sujeito aprendente à participação num processo interativo, ético, com uma dimensão estética que já é própria da linguagem e da humanidade. Nesse processo, ele precisa **ser ativo, ultrapassar as fronteiras do transmitido, fugir das margens da timidez, enfim, gerar autonomia no processo de comunicação e de aprendizagem, o que o permitirá desenvolver seu senso de criatividade e mergulhar no espaço virtual infinito que é a imaginação.** (SILVA, 2008, p.361) (grifo meu).

Silva entende haver a necessidade de que a universidade desenvolva no aluno o que ela denomina "senso de criatividade" para que ele tenha condições de ser original em suas produções escritas. Indo de acordo à ideia da autora, ainda complemento que se torna quase impossível esperar que o aluno tenha uma relação autônoma com as práticas letradas da academia se não houver espaço para que um *processo* de aprendizado seja desenvolvido. No momento de exercitar produções de leitura e escrita, tem que ser permitido ao aluno que suas identidades e seus posicionamentos (suas subjetividades) possam dialogar com os saberes previamente estabelecidos pela academia.

Como pondera Kleiman (2007, p.410), a trajetória acadêmico-escolar pode, infelizmente, contribuir "para a desautoração (*disempowering*) de seus egressos". Relacionando-se a essa desautoração e possível falta de autoestima em suas produções escritas acadêmicas, conforme Wood (2004), os alunos não avaliariam seus trabalhos como sendo dignos de proteção intelectual (*apud* BARBASTEFANO; DE SOUZA, 2007a), o que contribuiria, indiretamente, com a ampla divulgação desprotegida dos trabalhos dos alunos e utilização dos mesmos para a realização de plágios. Alguns

estudantes, ao admitirem que seus trabalhos escritos não teriam muito valor como produção científica, não conseguem entender porque não podem compartilhar seus textos sem exigir a devida citação, assim como se apropriarem de textos inteiros, ou trechos de textos, que são disponibilizados por outros. Porém, não se pode desconsiderar que o ciberespaço cria e faz proliferar diferentes princípios e valores no que diz respeito à circulação e produção de informações.

Retomando as perguntas iniciais que propus nesta seção, creio que, assim como alguns autores citados, não é possível afirmar que os alunos simplesmente acreditem ser positivo abdicar de serem criativos e originais quando escrevem seus textos acadêmicos. Ademais, como pudemos perceber, é difícil até mesmo estabelecer o que é criação, o que é originalidade. Porém, a noção de *autonomia*, trazida por Silva (2008), pode dar conta da necessidade de que os alunos não se restrinjam a copiar o que outros já disseram, assim, eles se apropriariam do que aprendem e agiriam tal qual o exemplo de Bazerman (2010) apresentado anteriormente. Os alunos devem exercitar o posicionamento pessoal que têm frente ao que leem e escrevem.

Copiar, dizer só o que já foi dito, não questionar o lugar-comum não deveria ser a base de nossa sociedade, como nos conta Mário Quintana no texto literário que inicia esta seção? Acredito que a melhoria na qualidade do ensino dos letramentos acadêmicos pretende que, pelo menos no meio acadêmico, em sentido oposto ao que diz o poeta, com ideias originais, os alunos, sim, sejam levados a sério. A intenção é justamente corrigir os problemas de ensino/aprendizagem do letramento acadêmico, o que é apontado por pesquisadores da área da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2007; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011; ZAVALA, 2010, entre outros). O ensino superior deve ser palco de um ensino que, de modo real, possibilite aos seus alunos se engajarem nos discursos acadêmicos ao ponto de que queiram e possam dizer coisas originais.



## **CAPÍTULO 3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

---

Neste capítulo, explicito, inicialmente, alguns princípios que, acredito, devem reger a condução de pesquisas na vertente da Linguística Aplicada (LA) à qual me filio e, ainda, teço algumas considerações sobre pesquisas qualitativas e críticas que julgo relevantes. Em seguida, discorro sobre as etapas do estudo que realizei, descrevo os participantes docentes da investigação, o contexto em que eles estão inseridos e apresento os procedimentos e os instrumentos de geração de registros utilizados. Por fim, os critérios de seleção e de análise, assim como as convenções utilizadas para a apresentação dos registros gerados, são explicitados.

### **3.1. FILIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: A LA IDEOLÓGICA E A PESQUISA QUALITATIVA**

A corrente da Linguística Aplicada (LA) a que me filio problematiza o porquê de se fazer pesquisas (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; CESAR; CAVALCANTI, 2007, MAHER, 2007, dentre outros). Assim como Santos (1987, p.9), os pesquisadores mencionados sustentam que uma questão simples como “Para que fazer ciência?” se faz pertinente, quando se considera que vivemos em um complexo momento de transição da atual ordem científica.

Fazemos ciência, segundo Moita Lopes (2006), para buscar alternativas para a vida social por meio da produção de conhecimento e para “criar intelegibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, exercitar a problematização e a desestabilização dos significados sociais cristalizados (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007). Em segundo, focalizar a linguagem, tendo por referência a teoria bakhtiniana, como prática social, observando-a em uso (FABRICIO, 2006, p.48). E, em terceiro, insistir na importância de se considerar *as perspectivas, as representações locais* em nossas investigações, se o que se quer é

contribuir, de fato, para a promoção de mudanças sociais significativas (MAHER, 2007). Desse ponto de vista, fazer ciência, então, não é um empreendimento neutro, apolítico. E é nesse sentido que Moita Lopes (2006, p.21-22) define a vertente de Linguística Aplicada anteriormente descrita como sendo uma *LA ideológica*, já que ela pretende “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social”.

Na esteira dessa mesma linha de pensamento, Fabrício (2006) argumenta que a intenção da ciência deve ser gerar modificações de cunho ético frente às pesquisas sobre problemas da linguagem, fazendo com que tais trabalhos tenham um caráter intervencionista e transformador em nossa sociedade. A bandeira política erguida pelos principais teóricos da LA Ideológica busca, assim, ser contrária à negligência de questões sociais quando no estabelecimento do rol de temas a serem estudados,<sup>37</sup> explicitando, enfaticamente, a necessidade de se desenvolver uma agenda crítica, política para esse campo de investigação.

Assim, por ter me filiado aos princípios anteriormente descritos, no estudo aqui relatado não pretendo me eximir das responsabilidades advindas do inevitável impacto social e político pelo qual as descobertas da ciência são responsáveis. E quanto ao estudo de natureza qualitativa/interpretativista, esclareço que ele tampouco foi regido pelos critérios positivistas de cientificidade, quais sejam, *objetividade/razionalidade* e *neutralidade* (MOITA LOPES, 1998). No que segue, exponho, mais pormenorizadamente, os motivos pelos quais refuto os preceitos das pesquisas de base positivista.

Com base no texto de Rajagopalan, de 2003, pude compreender que a história da crítica da epistemologia positivista tem como auge o período pós Primeira Guerra Mundial. Os cientistas, assim como grande parcela da população mundial, puderam perceber que a ciência, por si só, não trouxe paz, igualdade e muito menos segurança à vida da humanidade, como se imaginava. O autor segue afirmando que com a ocorrência da Segunda

---

<sup>37</sup> Moita Lopes (2006, p.23), referindo-se ao que afirma Pennycook (2001), ressalta que muitas das pesquisas em LA desenvolvidas tendo por parâmetros outros princípios seriam contrárias “a qualquer engajamento sério com a alteridade”, dificultando, assim, o estabelecimento de espaços de diálogos mais democráticos.

Guerra Mundial ficava ainda mais evidente que a racionalidade humana não inevitavelmente traria soluções plausíveis e democráticas para os problemas mundiais. Afinal, os próprios nazistas tinham os seus cientistas e as suas éticas, por exemplo.

Na abordagem positivista, que, como dito, exalta o valor da racionalidade, acredita-se ser possível isolar o objeto a ser analisado, de maneira que o pesquisador seja um simples observador. A intenção dos pesquisadores ao proceder de modo "objetivo" no momento de análise e geração de registros nas ciências humanas é fortemente baseada nos ideais de pesquisa das áreas das ciências naturais. Como argumenta Pinheiro (2007),

por encarnar a forma "correta" do pensar, o pensar cientificamente, a filosofia positivista é a base que sustenta um modelo de racionalidade como organizador da sociedade (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). De maneira geral, o positivismo institui as ciências naturais como os modelos legítimos de sistemas de conhecimento, e suas metodologias como fontes exclusivas de "revelação" de fatos verdade.

É parte da intuição básica desse tipo de investigação, portanto, a ideia de que o mundo existe independentemente de seus observadores, de suas vidas, crenças e práticas sociais (MOITA LOPES, 1994). É esse mundo exterior à humanidade que constitui a base contra a qual os critérios de verdade e falsidade são forjados, e a partir do qual estruturam-se os critérios e métodos empregados para o estabelecimento das certezas – o que não passa de um processo de "desvelamento" da natureza pelo conhecimento humano. (PINHEIRO, 2007, p.100).

Assim como Pinheiro, entendo que os critérios de verdade e falsidade são criados. A racionalidade humana não produz verdades, mesmo porque, como defende Foucault (1979), não existe "a" verdade, mas sim discursos que sustentam "uma" verdade, verdade essa que se vale de seu contexto específico. É importante, portanto, destacar que, no estudo aqui descrito, não procurei estabelecer verdades acabadas, não havendo, assim, a intenção de que os resultados aqui apresentados sejam considerados universais ou conclusivos, já que, repito, entendo que o conceito de "verdade"

deve ser visto como resultante de uma construção discursiva que é sempre sócio-historicamente situada (FOUCAULT, [1970] 2002). Na realidade, o que se almejou foi a produção de conexões provenientes de uma série de contingências e de possibilidades suscitadas ao longo da pesquisa (BHABHA, 1998).

Claro está, portanto, face ao que vem sendo dito, que julgo ser de extrema importância para o fazer científico assumir a interferência do humano, revelando seu grau de parcialidade, algo impensável nas pesquisas quantitativas de cunho positivista.

Uma das práticas comuns adotadas pelos cientistas de viés positivista é a "higienização" dos "dados coletados". Compreendo que essas práticas metodológicas apresentam duas problemáticas, pois, primeiramente, quais seriam os critérios dessa "limpeza" feita nos dados? Segundo, a expressão "coletar dados" evoca a simples noção de se ter acesso a algo que já está pronto, como se o *corpus* de um estudo fosse um "tubérculo", acabado, "dado". Assim o cientista somente teria que pegá-lo, "coletá-lo". Os registros de uma pesquisa não podem ser entendidos "como descrições fidedignas do mundo externo e [para a ciência crítica] passam a ser lidos como formações discursivas que são reunidas em conjunto para construir uma perspectiva particular do mundo social" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.62). Não é, afirmam esses autores, um fato ou um fenômeno que são analisados pelo pesquisador: os registros são construídos pelo próprio pesquisador a partir de suas perspectivas teóricas e metodológica. E também, por sua vivências e crenças, como lembra Maher (2010). Afinal, nós, pesquisadores,

somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, **estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico** (MAHER, 2010, p. 39) (grifos meus).

A esse respeito, também afirma Pinheiro, com base em Certeau:

abordar a linguagem "na" linguagem ordinária, sem poder "dominá-la com o olhar", sem visibilidade a partir de um ponto distante, quer dizer apreendê-la como um conjunto de práticas **onde a própria pessoa do analisador se acha implicada** e pelas quais a prosa do mundo opera. (CERTEAU, 1984, p.71 *apud* PINHEIRO, 2011, p.47) (grifo meu).

Flick (2009, p.25) chama a atenção para o fato de que, nos estudos qualitativos, as impressões do pesquisador em campo são “parte explícita da produção de conhecimento”. Para esse autor, é preciso que o pesquisador faça reflexões sobre o processo de pesquisa e de produção do conhecimento. Também segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a auto-compreensão reflexiva do pesquisador é fundamental para o desenvolvimento das pesquisas que se pretendam críticas.

O viés interpretativista leva, portanto, em consideração a subjetividade do pesquisador que é parte constitutiva de sua pesquisa. Cabe, então, relembrar que já trago impressões de experiência pessoal sobre os percalços vividos durante a aquisição do letramento acadêmico. Como fui aluna de graduação em Linguística e tive dificuldades com o meu engajamento no discurso acadêmico, faz-se justo expor que iniciei a pesquisa aqui narrada com algumas visões prévias sobre a questão tema, como narrado no preâmbulo deste estudo. Assim sendo, dentro da abordagem metodológica aqui assumida, tais informações sobre esta pesquisadora parecem relevantes dado que o processo de investigação científica de caráter qualitativo/interpretativista se configura em um trabalho intencional, consciente (dentro do possível) e “guiado por um ponto de vista” (ERICKSON, 1984, p.15).

E é tendo em conta argumentos como os anteriormente apresentados que Moita Lopes (1998) critica as acepções metodológicas que se pretendem "neutras", pois, também para ele, a escolha dos dados que formarão um *corpus* a ser estudado não envolve mera “coleta”, mas é, sim, resultado do processo subjetivo de interpretação por parte do pesquisador. Tanto a prática de "higienização" como a noção de mera "coleta de dados",

frente aos registros produzidos pelos participantes de uma pesquisa, não são, portanto, consideradas atitudes válidas para a LA a que me filio.

Mas, é necessário considerar que, a despeito do caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, como apontado por diversos autores, o investigador deve entrar em contato com os registros dos participantes partindo de sólidos conceitos teóricos e levando em consideração os questionamentos de pesquisa previamente delimitados. Esses procedimentos permitem maior grau de controle do curso da pesquisa engendrada.

É relevante ainda destacar que pesquisas qualitativas reconhecem, segundo Flick (2009), a existência de diferentes perspectivas sobre uma mesma questão, o que faz com que seja fundamental que nos preocupemos com a coerência entre o tema escolhido e os métodos e princípios teóricos utilizados, e que privilegiemos “a análise de micro-processos, através do estudo de ações individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento de análise” (MARTINS, 2004, p.289 *apud* VÓVIO, 2008, p.111).

Face a tudo que foi aqui exposto nesta seção, parece-me coerente a opção que fiz quanto à concepção de linguagem, entendida como prática social (FABRÍCIO, 2006), que norteia minha pesquisa, bem como ter optado por operar com a noção de *representação*, que, como descrito no capítulo anterior, refere-se à criação de significados que nós, seres humanos, fazemos por meio da linguagem (HALL, 1997).

### **3.2 ETAPAS DA PESQUISA**

O estudo aqui descrito dividiu-se em três etapas. A primeira incluiu a definição do tema da pesquisa, a escolha do arcabouço teórico geral e a revisão de autores relevantes presentes na literatura especializada, com especial ênfase naqueles que problematizavam as questões do plágio.

Na segunda etapa, ocorreu o processo de geração de registros. Definiu-se, em termos gerais, que os registros seriam gerados em *entrevistas presenciais*, com profissionais da educação na área da linguagem que

estivessem, efetivamente, envolvidos, de algum modo, com a produção de textos por estudantes universitários. Não foi possível, entretanto, entrevistar pessoalmente todos os 10 participantes da pesquisa: muitos alegaram falta de disponibilidade de tempo para tanto. Frente a esse empecilho, para não reduzir demais o número de entrevistas a serem analisadas, optei por utilizar outros recursos para a realização das entrevistas, como os *contatos por e-mail* ou *interações em redes sociais*.

Na terceira etapa, dei início à seleção, preparação e análise dos registros gerados na fase anterior.

### **3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS**

Para gerar os registros que compõem o *corpus* do meu estudo, vali-me de entrevistas semiestruturadas. Três mídias distintas foram usadas a fim de registrar as entrevistas obtidas, a saber: 1) gravação em áudio (entrevista oral presencial), 2) *chat* por rede social e 3) troca de e-mails.

Apesar da utilização dessas distintas mídias terem por finalidade possibilitar a realização das entrevistas, tenho consciência das singularidades de cada uma delas, o que implica na existência de condições diferentes de geração dos registros, fato que não deve, evidentemente, ser negligenciado no momento de análise dos mesmos. É importante perceber que, tanto na entrevista presencial, quanto no *chat*, a interação é em tempo real, enquanto que, na troca de e-mails, há um espaço de tempo bem maior entre a pergunta feita e a elaboração da resposta dada, o que pode afetar o conteúdo do dito. O fato de os registros terem sido gerados em entrevistas conduzidas em diferentes meios é considerado um procedimento metodológico válido devido ao caráter flexível próprio da pesquisa qualitativa (DORNYEI, 2007, p.124).

#### **3.3.1 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

O instrumento metodológico de pesquisa por mim utilizado foi, como já dito, a entrevista, mais especificamente, a entrevista individual semiestruturada.

A entrevista pode ser definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” (HAGUETTE, 1997, p.86 *apud* BONI; QUARESMA, 2005). Segundo a afirmação de Duarte (2004), as entrevistas seriam instrumentos essenciais para o mapeamento de:

práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...) (DUARTE, 2004, p.215).

A adoção desse instrumento justifica-se, assim, já que a intenção era justamente registrar as representações pessoais dos educadores participantes, a fim de saber suas avaliações a respeito do tema plágio no contexto educacional.

Esse instrumento, “regularmente usado em uma variedade de contextos de linguística aplicada para diversos fins” (BLOCK, 2000; RICHARDS, 2003; RUBIO, 1997 *apud* DORNYEI, 2007, p.134), permite a emergência de registros objetivos, assim como registros subjetivos (BONI; QUARESMA, 2005).

Em especial, a entrevista *semiestruturada* foi privilegiada no estudo em questão, pois, muitas vezes, para conseguir narrativas menos artificiais, fazer uma pergunta direta não é produtivo. Nesses casos é preferível que o entrevistador tente suscitar no entrevistado sua memória sobre fatos pertinentes ao assunto de interesse (BOURDIEU, 1999). É desejável, ainda, que a entrevista semiestruturada transcorra mais próximo de uma esfera informal de conversação, embora esse fato não deva eximir o pesquisador da execução de um planejamento, de um roteiro, com um “conjunto de questões previamente definidas” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75). Também é de responsabilidade do entrevistador decidir quando é o momento de encaminhar a entrevista mais especificamente para o assunto de seu interesse, até mesmo considerando a possibilidade de fazer entrevistas adicionais para que se alcance seus objetivos. Cabe ressaltar que

tais “reajustes” espontâneos só são possíveis devido a outra considerável vantagem das entrevistas semiestruturadas: o estabelecimento de maior proximidade entre os dois participantes, entrevistador e entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Mesmo frente às propagadas vantagens do instrumento de geração de registros escolhido, sempre recai e compete ao entrevistador construir situações em que as respostas obtidas sejam válidas e dignas de crédito (SELLTIZ, 1987). Com Duarte (2004, p.220), entendi também a importância de que as entrevistas sejam “transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza, o que permitia maior fidedignidade e facilidade no momento de transcrevê-las”.

Burgess (1984) afirma que a entrevista seria equivalente a “uma conversa com um objetivo”. Porém, é importante frisar que, a necessidade de estabelecimento de um objetivo na condução de uma entrevista não deve ser confundida com uma busca por total objetividade, já que, sabemos, não é possível negligenciar a interferência da subjetividade particular do entrevistador no momento de formular suas perguntas. Na entrevista semiestruturada, em que podem ser feitas complementações espontâneas às perguntas previamente definidas, a presença e subjetividade do entrevistador se faz sempre muito marcada. No momento de análise desses registros, devido às respostas também poderem ser mais abertas, pouco direcionadas e pouco contundentes, novamente o caráter interpretativo deste estudo é notório. Dessa maneira, para se precaver do risco da ocorrência de uma interpretação pessoal em demasia e pouquíssimo sustentada argumentativamente, deve-se assumir e expor claramente “a subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos (...) assim, [a subjetividade pode ser] controlada pelos recursos teóricos e metodológicos” (ROMANELLI, 1998, p.128).

Uma dos desafios quando conduzimos entrevistas semiestruturadas é que ela demanda, por parte do entrevistador, um domínio do conteúdo abordado. Daí ter sido de extrema importância que eu tivesse uma base teórica minimamente consolidada para então realizar as entrevistas. Era importante que eu soubesse esclarecer algumas dúvidas dos

entrevistados sobre o assunto central de minha pesquisa, o que certamente contribuiria para o processo de elaboração das respostas dos participantes.

Uma possível desvantagem que deve ser levada em consideração ao se trabalhar com um instrumento como a entrevista, principalmente em relação às de caráter menos fechado, é a grande exigência de habilidades comunicativas por parte do entrevistador. Mas, o próprio entrevistado também pode comprometer a qualidade da entrevista caso seja muito tímido ou se falar demasiadamente, produzindo, respectivamente, pouquíssimos registros ou muitos registros não utilizáveis (DORNYEI, 2007, p.143-144).

É importante registrar que as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa em pauta foram conduzidas, inicialmente, tendo por perguntas norteadoras o que segue:

- 1) De quais estratégias você acredita, ou percebe, que alguns alunos se valem para lidar com a possível falta de competência na escrita de textos acadêmicos?
- 2) O recurso de 'recortar e/ou copiar e colar' é uma estratégia produtiva para dar conta das dificuldades dos alunos em produzirem textos acadêmicos? E quando o fazem sem apresentar a devida referência, sem a fonte?
- 3) Há espaço para o posicionamento e identidades do aluno no processo de escrita de textos de gêneros próprios do letramento acadêmico? Se sim, de que maneira isso se dá? Qual a sua relação com o plágio?

### **3.3.2 O TRATAMENTO DOS REGISTROS**

As especificidades de cada uma das três formas de realizar as entrevistas (presencialmente, por *chat* em redes sociais e troca de e-mails) foram respeitadas. Uma das mais notáveis particularidades do *chat* e da troca de e-mails é que, em ambos, os interagentes não se preocupam tanto com normas formais da língua, ainda que, se comparadas, é possível perceber que no e-mail pode existir uma preocupação relativamente maior, pois haveria mais tempo para a elaboração e leitura da resposta, até que ela seja enviada. No *chat* as respostas são transmitidas muito mais rapidamente, uma vez que se tenta simular um diálogo em tempo real. Assim sendo, optei por

preservar as ortografias originais dos textos, sem correções. Em algumas passagens, faço alguns esclarecimentos (devidamente apresentados entre duplo parênteses), a fim de auxiliar o leitor no entendimento do que foi escrito pelo entrevistado. Sobretudo no *chat*, é comum que algumas letras apareçam trocadas, por exemplo, pois o texto é escrito muito rapidamente e não costuma ser revisado por quem o redige.

Já para as transcrições das gravações orais, em áudio, foram observadas apenas as convenções que seguem, de modo a facilitar a compreensão dos excertos analisados:

<b>CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE REGISTROS ORAIS</b>	
,	pausa de menos de 2 segundos
...	pausa de mais de 2 segundos
(...)	supressão de um trecho
::	alongamento de vogal
/	corte sintático
[	fala sobreposta
[xxx]	explicação fornecida pela pesquisadora
<b>MAIÚSCULAS</b>	entonação enfática
?	entonação indicando pergunta
!	entonação indicando exclamação

### **3.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DE ANÁLISE DO *CORPUS***

Os registros gerados são relativos às representações que os professores têm em relação às práticas do letramento acadêmico, principalmente no que se refere à escrita e, especialmente, ao recurso da

técnica de "copiar e colar", possivelmente entendido como plágio ou não, quando praticado por seus alunos. Tive por expectativa acessar as opiniões mais espontâneas dos participantes, mesmo sendo todos eles atuantes como docentes de cursos de formação de professores da área da linguagem, o que supostamente indicaria maior consciência sobre os conceitos e discussões científicas a respeito do tema *letramento acadêmico*.

Quanto ao processo de análise em si, pretendo considerar que ele deve ser "sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontâneísta" (GATTI, 2005, p.44). Além disso, quando se está no rumo de responder às perguntas de pesquisa não se deve perder de vista os propósitos anteriormente definidos (GATTI, 2005). Outras duas questões que não devem ser esquecidas são: a importância da análise de sequências de interações e ainda as opiniões que são consensuais ou as que são esquecidas; todos esses pontos costumam ser produtivos para o trabalho de análise (Idem, p.46-47). A análise de sequências de interações se faz mais interessante, uma vez que permite interpretações mais profundas e teoricamente mais significativas. É preciso tentar ao máximo escapar do que ocorre em muitos trabalhos publicados em que não existe o adensamento das análises, o que cria interpretações gerais, quase óbvias (GATTI, 2005, p.48). Não se deve perder o foco da análise, esta que deve se pautar nas "opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos" (GONDIM, 2002 *apud* GATTI, 2005, p.43).

Por fim, cabe assumir que os discursos que se desenvolveram nas entrevistas – seja por meio das trocas de e-mails, pelo *chat* ou pelas gravações orais transcritas – têm como método de análise o meu exercício de refletir, descrever e observá-los, com criticidade e estranhamento, configurando, assim, o pretendido caminho a ser desenvolvimento nesta pesquisa.

A fim de concluir questões referentes ao elo entre a metodologia escolhida e o ambiente de atuação dos nossos sujeitos de pesquisa, cabe justificar o motivo do privilégio do contexto aplicado: assim como Cavalcanti

(2006), acreditamos na importância de se ouvir os que agem em contexto de aplicação.

### **3.5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os registros da pesquisa em pauta foram gerados entre setembro 2012 e fevereiro de 2013. As entrevistas orais, ao vivo, foram realizadas nos meses de setembro e dezembro de 2012. As trocas de e-mails ocorreram entre fevereiro e março de 2013. E, por último, o *chat on line*, em rede social, foi feito em março de 2013.

Os sujeitos participantes da pesquisa incluem 10 professores que, à época da geração dos registros, tinham entre 26 e 60 anos de idade. Todos eles tinham em comum o fato de serem formadores de professores de língua portuguesa: 02 em cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) à distância (EAD), mais especificamente em certa disciplina de especialização para professores atuantes no ensino médio; 06 atuavam em cursos presenciais de graduação (licenciaturas em Letras) e 01 professora teve a experiência de trabalhar em disciplina em EAD (por um ano e meio), mas, na época em que realizamos a entrevista, ela também lecionava em curso presencial de graduação em Letras.

Quanto às instituições de ensino dos participantes, para preservar o anonimato dos mesmos, somente posso especificar que 07 deles são funcionários de universidades públicas (estadual ou federal) e os 03 restantes trabalham em instituições privadas de ensino superior. Em sua totalidade, as instituições de ensino a que estão vinculados os participantes desta pesquisa estão localizadas na região Sudeste do Brasil. Mesmo as de EAD têm suas diretrizes, seus profissionais, a produção de materiais e a coordenação dos cursos provenientes dessa mesma região. Porém, o corpo discente desses cursos de EAD não pode ser delimitado da mesma maneira, dado que alunos de diversas partes do país constituem as "salas de aula" virtuais desses cursos, uma vez que são ministrados pela internet.

Entre os 07 participantes da pesquisa que atuam em instituições públicas de ensino superior, 06 deles trabalham nas mais bem avaliadas

graduações (licenciaturas) em Letras da região sudeste do país, segundo dados do Ministério da Educação (MEC). Apenas 01 desses docentes atua em uma universidade pública que não consta entre as mais bem avaliadas do Brasil. Ainda em relação aos 06 professores que trabalham nos mais conceituados cursos de Letras do país, em relação a como avaliam suas instituições, em certos momentos das entrevistas foi possível perceber que alguns deles mencionam acreditar na qualidade dos processos seletivos de ingresso de suas instituições de ensino. Muitos desses docentes acreditam que isso resultaria em alunos com maior preparo educacional se comparado aos alunos de outras universidades que não estabelecem critérios tão rigorosos no momento de seleção, por meio dos vestibulares que aplicam.

Em relação aos outros 03 docentes que atuam em instituições particulares de ensino superior, no que se refere à percepção que têm a respeito do público alvo de suas faculdades, todos eles afirmaram que seus alunos, em sua maior parte, seriam integrantes das classes sociais C e D, dado que muitos alunos se valeriam de bolsas e incentivos governamentais, tais como FIES e ProUni<sup>38</sup>. Juntamente a essa avaliação, esses professores também consideram que seus alunos ingressariam no ensino superior com baixos níveis de ensino formal e com muitas dificuldades de aprendizado.

O tempo de experiência desses 10 profissionais de educação com seus alunos universitários variou de 06 meses a 23 anos. Um total de 07 desses professores foi entrevistado pessoalmente, tendo essas entrevistas sido gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Outros 02 responderam, por e-mail, ao questionário que lhes foi enviado e, os registros relativos a 01 dos professores, foram obtidos durante uma interação de que participou com esta pesquisadora em *chat* ocorrido em rede social *on line*.

É importante ainda enfatizar que todos os docentes participantes da pesquisa estavam, à época da geração dos registros da pesquisa aqui descrita, envolvidos com a produção e/ou orientação/revisão de textos de Monografias de final de curso. Assim sendo, todos eles estavam em contato direto com a produção textual de seus alunos universitários.

---

<sup>38</sup> Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade pra Todos (ProUni). Ambos são programas do governo federal brasileiro.

Na tabela que segue, sistematizo as informações anteriormente fornecidas, não sem antes esclarecer que, por motivos éticos, os nomes nela contidos são fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

<b>Professor(a)</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Experiência Docente</b>	<b>Área em que atua</b>	<b>Geração de registros</b>
<b>Arthur</b>	40 – 50 anos	20 – 25 anos	Curso de Letras	Entrevista presencial
<b>Bianca</b>	30 – 40 anos	5 – 10 anos	Curso de Letras	Entrevista presencial
<b>Cláudia</b>	30 – 40 anos	1 - 5 anos	Curso de Letras	Entrevista por E-mails
<b>Daniela</b>	20 - 30 anos	1 - 5 anos	Curso de Especialização	Entrevista presencial
<b>Elaine</b>	20 - 30 anos	1 - 5 anos	Curso de Letras	Entrevista em <i>Chat</i>
<b>Fernando</b>	40 – 50 anos	10 – 15 anos	Curso de Letras	Entrevista presencial
<b>Gisele</b>	40 – 50 anos	10 – 15 anos	Curso de Letras	Entrevista presencial
<b>Helena</b>	60 - 70 anos	20 - 30 anos	Curso de Letras	Entrevista por E-mails
<b>Ingrid</b>	20 - 30 anos	5 – 10 anos	Curso de Especialização	Entrevista presencial
<b>João</b>	30 – 40 anos	5 – 10 anos	Curso de Letras	Entrevista presencial

Tabela 1. Relação dos 10 professores entrevistados por tempo de experiência como docente, faixa de idade, curso que ministram e a mídia de geração dos seus registros.

Em minha tentativa de angariar professores dispostos a participar desta pesquisa, tive a intenção de abranger docentes de distintas faixas

etárias: jovens (20-30 anos), de meia idade (30-60) e idosos (mais de 60 anos). Porém, foi imensamente mais fácil entrar em contato com docentes mais novos ou de meia idade: a grande maioria dos professores, na faixa etária acima dos 60 anos, sequer respondia aos meus e-mails, sendo que dos poucos que responderam, apenas uma concordou em ser entrevistada (Profa. Helena).

Ainda sobre a preocupação quanto à maior abrangência em relação à faixa etária dos participantes, assim como a respeito da variedade na quantidade de anos de experiência profissional, era minha pretensão avaliar se haveria alguma relação relevante entre idade e maior aceitação da operação Ctrl+C/Ctrl+V utilizada por alunos. Por estar mais inserido no período de largo uso da internet, que começou há uns 20 anos, seria provável que os professores com mais idade não tivessem familiaridade ou maior reflexão sobre a questão. Embora algumas considerações nesse sentido sejam feitas na análise dos dados, não é possível confirmar ou refutar essa hipótese tendo por base apenas a pesquisa aqui relatada, dado que apenas 01 docente, dentre todos os entrevistados, tem mais de 60 anos de idade.

No capítulo que segue, procederei à análise dos registros para o estudo que serviu de base para minha dissertação, tendo em mente as perguntas e sub-perguntas orientadoras da pesquisa realizada.

## **CAPÍTULO 4 – DIFERENTES OLHARES SOBRE A ESCRITA DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

---

Neste capítulo analiso alguns registros gerados a partir das entrevistas que fiz com 10 docentes que atuam em cursos de formação de professores, todos da área da linguagem. Inicialmente, apresento e descrevo as 04 categorias de análise estabelecidas após um exame preliminar dos registros obtidos. Posteriormente, procedo à análise dos registros selecionados de modo a tentar responder às seguintes perguntas de pesquisa:

**Quais as representações dos professores investigados acerca da utilização do recurso conhecido como “copiar e colar” feita por alguns alunos do ensino superior durante o processo de elaboração de textos acadêmicos?**

- a) Como os sujeitos de pesquisa caracterizam, de um modo geral, a escrita acadêmica de alunos universitários?**
- b) Qual a função, da perspectiva dos participantes da pesquisa, do Ctrl+C/Ctrl+V na escrita acadêmica de seus alunos? Quando, de sua perspectiva, essa prática constitui, ou não, plágio?**
- c) Quais seriam, do seu ponto de vista, as explicações para a prática de “copiar e colar”, sem explicitação da fonte, praticada por alguns desses alunos? Que relações podem ser estabelecidas entre essas representações e a questão do espaço para a expressão da subjetividade dos alunos em textos acadêmicos?**
- d) O que entendem ser possível, ou desejável, fazer em relação a esse tipo de procedimento?**

### **4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Na tentativa de organizar os registros gerados, estabeleci, após uma análise preliminar dos dados, algumas categorias que poderiam ajudar a

responder às perguntas centrais de minha pesquisa, ou dar indícios de esclarecimentos sobre as mesmas. As categorias são 04 no total e correspondem às representações dos participantes docentes da pesquisa. São elas:

**1. Representações sobre as estratégias de escrita de alunos na universidade.**

Esta categoria engloba as representações de todos os participantes acerca das estratégias que percebem, ou acreditam, ser utilizadas por seus alunos que têm dificuldades com a escrita acadêmica. Inicialmente, são analisados registros dos 04 participantes que não citaram a cópia indevida como possível estratégia utilizada por esses alunos e, em seguida, são discutidos excertos dos outros 06 participantes que o fizeram, tentando verificar de que forma o plágio é por eles definido e avaliado. É importante ressaltar que várias dessas falas se demonstraram muito reveladoras do que os docentes pensam ser suas responsabilidades, no que se refere ao ensino/aprendizagem de letramentos acadêmicos, e de como posicionam identitariamente a si mesmos e aos seus alunos.

**2. Representações acerca dos motivos que levam alguns alunos à prática de “copiar e colar”, sem explicitação da fonte.**

Nessa categoria, procurei reunir excertos nos quais os participantes da pesquisa fornecem indícios que nos permitem melhor compreender quais seriam, de suas perspectivas, as possíveis motivações ou circunstâncias que, de alguma maneira, induziriam os alunos a praticarem o plágio.

**3. Representações acerca de como os docentes universitários lidam com a ocorrência de plágio em textos produzidos por seus alunos ou sobre como evitá-la.**

Quem faz plágio na universidade merece ajuda ou reprovação? Trechos das falas dos entrevistados que revelam modos de lidar com a ocorrência do plágio entre seus alunos compõem essa terceira categoria de análise.

#### **4. Representações acerca da possibilidade de manifestação de subjetividade em textos acadêmicos produzidos por alunos universitários.**

Nessa quarta categoria são agrupados e analisados alguns excertos em que os docentes discorrem se julgam ser possíveis, ou não, manifestações de identidades do aluno universitário em textos próprios dos gêneros acadêmicos e, ainda, que relação eles estabelecem, ou não, com o plágio.

Apesar da “clara” divisão dos registros analisados em 04 categorias, é preciso explicitar que tenho consciência de que, em muitos momentos, essas categorias se fundem ou se aproximam, o que demonstra a real impossibilidade de separar, de maneira exata, os pontos a serem examinados em cada um dos grupos de análise estipulados. Não raramente, alguns excertos de falas dos participantes poderiam ser alocados em mais de uma categoria. Importa também esclarecer que, em muitos momentos, escolhi trazer para a análise apenas um excerto que se mostrou típico, exemplar de um tipo de asserção frequentemente encontrada em outros dos discursos examinados.

Ainda é necessário ressaltar que, embora a pesquisa em pauta não tenha objetivado refletir sobre a questão de identidade profissional dos participantes da pesquisa, bem como das identidades de seus alunos projetadas pelos professores, o acesso aos discursos dos docentes entrevistados também me permitiu vislumbrar, em parte, essas questões. Algumas considerações acerca do modo como esses docentes, ao falarem do outro, no caso, o aluno, acabam por “defini-lo” e também como os próprios docentes se “auto-definem” serão feitas ao longo da análise.

#### **4.2 A ANÁLISE DOS REGISTROS**

No que segue, procedo à análise de alguns dos trechos mais representativos encontrados nos depoimentos dados pelos docentes que

entrevistei, com vistas a tentar responder às perguntas de pesquisa reproduzidas no início deste capítulo.

#### **4.2.1 AS ESTRATÉGIAS DOS ALUNOS QUE NÃO DÃO CONTA...**

Neste item, reúno trechos retirados das entrevistas feitas com todos os 10 participantes da pesquisa, nos quais eles discorrem, de uma maneira ou de outra, acerca do que entendem ser as estratégias utilizadas por seus alunos para lidar com as dificuldades da escrita acadêmica.

##### **4.2.1.1 PARA AQUÉM DO PLÁGIO...**

Importa aqui lembrar que a minha primeira pergunta aos participantes da pesquisa foi assim constituída: “**De quais estratégias você acredita, ou percebe, que alguns de seus alunos se valem para lidar com a possível falta de competência na escrita de textos acadêmicos?**”. Minha intenção, ao fazer uso dessa pergunta inicial, era não fazer menção, de antemão, à estratégia da cópia (com ou sem explicitação da fonte), justamente para descobrir se, espontaneamente, sem minha indução, o plágio seria apontado como uma das estratégias possíveis usadas por alunos. Vejamos, inicialmente, alguns trechos das falas dos professores que, em resposta a pergunta mencionada, não fizeram qualquer referência à cópia indevida. Os participantes que aparecem nessa primeira subcategoria são Helena, Arthur, Bianca e Fernando. Começemos com o que segue:

##### **Excerto 01 – entrevista por e-mail (Profa. Helena)**

[1º e-mail] *Vc [você] fala do início de formação, imagino. **Não percebo nenhuma estratégia, ou melhor, exibem o desconhecimento** porque justamente desconhecem esse “gênero” textual.*

[2º e-mail] *Aprendem, acredito, **por imitação** porque passam a ler textos acadêmicos, principalmente. **Não é só através do aprendizado formal que se aprende, não é?***

Em sentido oposto a todos os outros docentes entrevistados, Helena (excerto 01) é o único docente a ser categórico em afirmar que os alunos não se valem de nenhuma estratégia frente às dificuldades de escrita. Assim sendo, para ela, eles apenas ***exibem o desconhecimento porque justamente desconhecem esse "gênero" textual.*** Essa afirmação nos dá indícios sobre alguns traços da identidade profissional dessa educadora, de sua relação com seu alunado. Helena parece não dar muita atenção ao fato de que, mesmo não conhecendo os gêneros textuais da academia e não tendo sido devidamente orientados, seus alunos precisam fazer as tarefas escritas que são exigidas pela universidade. A propósito, é justamente essa compreensão que baseia minha hipótese de que os estudantes recorram a estratégias, recursos e artifícios, entre eles o próprio plágio. Outro ponto de destaque no discurso de Helena é o modo como ela parece conceber o aluno, representando-o como "tábula rasa": os letramentos prévios do estudante nem passam perto de serem considerados pela professora, o que acarretaria em mais impasses e dificuldades na aprendizagem das convenções dos discursos acadêmicos. Nesse sentido, como dito por Lea e Street (1998), o exemplo de letramento adotado por Helena equivaleria ao criticado e ultrapassado Modelo de Habilidades. Neste modelo, além da negligência a respeito das trajetórias histórico-sociais e de letramentos dos alunos, caberia ao próprio estudante a responsabilidade de aprender as convenções dos gêneros que compõem os letramentos acadêmicos. Note-se, ainda, que, prosseguindo em resposta a minha primeira pergunta, Helena ressalta supor que eu esteja me restringindo aos alunos dos anos iniciais de graduação (***Vc [você] fala do início de formação, imagino.***). Contudo, o trabalho de Ferreira e Santos (2011), entre outros, evidencia as dificuldades de escrita existentes entre alunos de pós-graduação. Focalizando os aspectos linguísticos do plágio, as autoras descobrem que seus participantes (pós-graduandos na área de exatas) enfrentam consideráveis dificuldades no momento de realização de certas tarefas letradas próprias dos discursos acadêmicos, a saber: resumir, parafrasear e fazer citação.

Em meu segundo e-mail a Helena, quando insisto e pergunto, novamente, se ela tinha mesmo certeza sobre sua opinião de que seus

alunos não recorriam à estratégia alguma, a docente sugere que o alunado aprenderia por imitação, declarando: **[os alunos] aprendem, acredito, por imitação porque passam a ler textos acadêmicos, principalmente.** A docente, desse modo, indicaria a não necessidade de ensino explícito desses gêneros. Tal aprendizado ocorreria de maneira "natural", o que não quer dizer o mesmo que por inércia, porém, segundo Helena, o simples fato de o aluno proceder a leituras de textos acadêmicos os levariam a aprender a escrever conforme as convenções desse ambiente. Em consequência, a falta do ensino desse conteúdo não é vista por ela como uma falha curricular, tão pouco seria de sua responsabilidade, como profissional educadora, buscar sanar essas dificuldades de seus alunos. Para ela, não necessariamente seria preciso que o aluno aprendesse na universidade essas competências letradas próprias no universo acadêmico, conforme sua seguinte declaração: ***Não é só através do aprendizado formal que se aprende, não é?*** Caberia, portanto, ao próprio aluno, como já dito, arcar com a falta de conteúdo ensinada pela instituição escolar acadêmica, o que se constitui em um problema relativamente comum, tanto no ensino superior como nas etapas anteriores de educação formal, como demonstrado em Lea e Streat (1998) e Oliveira (2011). Esta última autora, referindo-se às recomendações dos PCN e das OCEM, ressalta o fosso existente entre o que preveem os instrumentos legais e o que, de fato, é ensinado/aprendido em sala de aula.

Minha insistência em fazer Helena refletir e dizer mais sobre quais seriam as estratégias utilizadas, por alguns de seus alunos, ocorreu devido a duas hipóteses principais: para mim, ou ela não estava muito disposta a se dar ao trabalho de responder minhas perguntas, ou ela, de fato, não dava importância à reflexão acerca de como seus alunos aprendem os gêneros acadêmicos. A segunda hipótese parece ser confirmada quando Helena declara que os alunos também aprendem em contextos não-formais de ensino, ou seja, novamente, eles aprendem sem o seu explícito trabalho de ensino. Ou seja, pareceu-me que a docente entende que a aprendizagem está para além do seu controle, o que para ela não seria algo problemático; afinal, ela considera ser "natural" que isso ocorra, tanto que termina sua resposta com uma pergunta retórica, pressupondo minha aquiescência com

sua declaração. Claro, é sabido que a aprendizagem dos alunos não ocorre, única e exclusivamente, em decorrência do que é explicitamente ensinado nas universidades, para além dos contextos formais de educação, como atesta Vóvio (2008) em seu trabalho de análise de discursos de agentes sociais de letramento. As experiências desses alfabetizadores, em contextos não-formais, evidenciam, sim, que o ensino/aprendizado dos letramentos vão muito além das práticas formais escolares. Porém, em sentido oposto ao que defende Vóvio, os contextos não-formais são evocados por Helena justamente para sustentar sua postura de negligência para com os processos de aquisição e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de seus alunos. Está implícito na fala dessa participante que os currículos e os docentes podem se eximir do trabalho de ensinar os novos gêneros da academia. Para Helena, os alunos aprenderiam pela técnica de "imitação", o que não indicaria problemas relacionados à qualidade do ensino/aprendizagem, segundo ela.

Passemos, agora, à análise de um trecho da entrevista realizada com um outro professor:

**Excerto 02 – entrevista presencial (Prof. Arthur)**

*eu acho que é essa [estratégia] mesmo de **escreVÊ, escreVÊ, escreVÊ e tenTÁ, né?** um pouco assim na/**no susto**, né?... acho que eles vão escrevendo, **um pouco na louca**, assim **pra vê se captam alguma coisa** (...) então tem vários tipos de problemas, **Vários tipos de estratégias** (...) porque quando falta a base do ensino médio, uma boa formação, aí eles vêm com esses problemas de escrita...*

Observe-se que, segundo o professor Arthur (excerto 02), uma das possíveis estratégias apresentadas pelos alunos para dar conta de suas dificuldades com a escrita acadêmica é a prática de "tentativa e erro": **eu acho que é essa [estratégia] de *escreVÊ, escreVÊ, escreVÊ e tenTÁ, né?*** Essa técnica indicaria ausência de planejamento, no que se refere ao ensino/aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Além disso, apesar de entender que os alunos estariam "treinando", ao tentar e errar quando

escrevem, o docente não parece apontar que os trabalhos dos alunos, que são fruto dessa técnica, não seriam avaliados e corresponderiam às notas, essas que definem se o aluno conclui a disciplina com aprovação ou não. Ou seja, não fica claro se haveria, de fato, o espaço para o erro, ou se este culminaria em definitiva penalização, com atribuição de nota baixa. É possível deduzir da fala desse docente, ainda, que, para ele, essa estratégia não seria consciente ou produtiva, pois, Arthur declara que os seus alunos julgariam ser possível aprender “**no susto**”, escrevendo “**um pouco na louca**”. Essas expressões elegidas pelo docente nos levam a compreender que o professor em questão não avalia esses recursos, estratégias, como sendo sérios, dignos e eficazes.

Tal como Helena (excerto 1), a identidade de Arthur como docente é construída como sendo a de um profissional que pode se eximir da responsabilidade em auxiliar seus alunos no tocante às dificuldades dos mesmos com os letramentos acadêmicos. Mas, diferentemente da justificativa dada por Helena, para Arthur, essa sua atitude é implicitamente justificada já que os alunos deveriam ter aprendido “questões básicas” de escrita em nível anterior de educação formal (**porque quando falta a base do ensino médio, aí eles vêm com esses problemas de escrita**). Como apontado por Marinho (2010), essa opinião de Arthur segue a crença equivocada de que os discentes universitários não deveriam ter dificuldades em escrever os gêneros próprios da academia, o que tem por alicerce outra crença falsa: a de que os alunos teriam que aprender todos os gêneros acadêmicos nas etapas que antecedem sua entrada no ensino superior. O problema, então, está no fato de Arthur desconsiderar o caráter múltiplo e situado dos letramentos, o que é discutido e defendido pelo grupo dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984, 1995) desde meados da década de 1980! É possível constatar, portanto, o notório descompasso entre as descobertas científicas no campo dos letramentos e as reais aplicações desses saberes. Arthur tem mais de 20 anos de experiência em docência de nível superior e, mesmo assim, suas crenças educacionais, seus conceitos de letramentos são baseados em mitos e práticas obsoletas. Vejamos, a seguir, porém, a fala de uma docente que se contrapõe ao que afirma Arthur:

### Excerto 03 – entrevista presencial (Profa. Bianca)

*uma das estratégias que eles utilizam é:: / se o professor pede um resumo e o professor não explica pra ele o que é um resumo, **ele vai em sites da internet que ensinam a fazer resumo...** (...) uma outra estratégia que eles utilizam... é ler resumos de outras pessoas... **pra TENTar copiar aquele MOLde pra tentar produzir o texto deles** (...) uma outra estratégia que eles utilizam é::... **recorrer a manuais impressos, disponíveis aqui na universidade...***

Está implícito, na fala de Bianca (excerto 03), a necessidade de que o professor claramente ensine as convenções dos gêneros que propõe como atividade escrita aos seus alunos: **se o professor pede um resumo e o professor não explica pra eles o que é um resumo, ele [o aluno] vai em sites da internet que ensinam a fazer resumo...** Bianca parece entender que o fato de o estudante com dificuldades recorrer a estratégias que não fazem parte do ambiente escolar formal, ou seja, não correspondem a uma orientação prevista pela grade curricular deve ser considerado, o que não nega o fato de que fazer pesquisas fora da escola costuma ser exercício incentivado por docentes e pelas próprias instituições de ensino. Porém, no caso em questão, segundo a docente, tal movimento seria uma consequência do desmazelo do próprio educador: faria parte das atribuições do professor se responsabilizar pelo ensino/aprendizagem das práticas letradas acadêmicas de seus alunos. Além da recorrência a sites, Bianca afirma que **uma outra estratégia que eles [os alunos] utilizam é:: recorrer a manuais impressos, disponíveis aqui na universidade...** Para ela, os alunos, ao necessitarem de auxílio, não se limitariam a ir em busca de recursos disponíveis eletronicamente, o que põe em dúvida a constante afirmação de que o estímulo à cópia seria fortemente provocado pelas “facilidades” das novas mídias, pela praticidade do Ctrl+C/Ctrl+V. Assim, antes de ser “seduzido” pelas supostas facilidades da internet, o aluno teria a real necessidade de apoio pedagógico. A professora Bianca, então, indica, em sua fala, atentar para as possíveis carências do apoio didático aos alunos quando no momento de julgar a validade e caráter das estratégias que podem ser adotadas por eles.

Vejamos a seguir de que forma o docente Fernando discorre sobre o que pensa serem as estratégias empregadas por seus alunos:

**Excerto 04 – entrevista presencial (Prof. Fernando)**

*(...) uma coisa que eles SEMpre fazem é pegar trabalhos prontos, né? é:... e usar como deCALque... então, você vai lá na internet, pega uma monografia e meio que copia, quer dizer, troca, mantém as partes, tira o miolo, né? mantém a casca, entende? eles põem o recheio, então essa é uma estratégia... outra é eles pedirem ajuda pros mais antigos... (...) pra te falar a verdade, eu nunca perguntei muito pra eles como eles fazem... o que eu faço quando eu vejo é tentar conserTAR, conserTAR, quando eu vejo que [o trabalho dos alunos] tá ok eu não pergunto como eles chegaram naquilo (...) eu acho que seria interessante eles terem esse tipo de orientação, mas a gente num dá, quer dizer, cada professor dá um pouquinho...*

*(...) to falando do cara honesto, que não SAbe como fazer, eu acho que a estratégia que ele usa é a mesma que EU uso... pego um modelo e recheio... quando eu fui fazer meu primeiro concurso eu tinha que fazer um memorial, mas onde se ensina a fazer um memorial?... então eu fui na internet e li um memorial famoso que me serviu como modelo.*

Para Fernando (excerto 04), as duas principais estratégias por ele observadas seriam: "pedir ajuda aos veteranos" e pegar, da internet, a estrutura do gênero que vão utilizar e "recheá-la". Nesta última, a cópia seria apenas do modelo, da estrutura do trabalho de outra pessoa (*mantém as partes, tira o miolo, né? mantém a casca, entende? eles põem o recheio*), o que o professor não vê como negativo. Fernando também faz uma autoanálise de sua prática docente, afirmando que, ao corrigir os trabalhos escritos dos alunos que estão adequados, ele assume não buscar saber como os alunos chegaram aos resultados almejados por ele (*quando eu vejo que [o trabalho dos alunos] tá ok eu não pergunto como eles chegaram naquilo*). Assim, Fernando parece não ver relação evidente entre o que ele ensina em sala de aula com o sucesso dos alunos nos seus trabalhos escritos. Complementando essa ideia, mais adiante ele demonstra, de maneira clara, o não-lugar do ensino de gêneros acadêmicos na universidade, no currículo, pelo menos não de modo oficial: *eu acho que*

***seria interessante eles terem esse tipo de orientação [sobre convenções de escrita, de gêneros etc.], mas a gente num dá, quer dizer, cada professor dá um pouquinho...***

Fernando também apresenta uma interessante declaração sobre o uso da estratégia de "pegar da internet a estrutura do gênero e 'recheá-la'", "fazer decalque de trabalhos prontos". Segundo ele, o aluno honesto, quando com dificuldades para a realização de um trabalho escrito, agiria como ele mesmo o faz (***to falando do cara honesto, que não SAbe como fazer, eu acho que a estratégia que ele usa é a mesma que EU uso, pego um modelo e recheio***). Evidentemente, seu julgamento positivo para com a estratégia relatada se deve a sua reflexão acerca de sua própria história pessoal de dificuldade frente a exigências acadêmicas. Fernando exemplifica a validade da operação estratégica apontada com o momento em que ele mesmo se deparou com a necessidade de realizar um trabalho escrito em certo gênero acadêmico que desconhecia (***quando eu fui fazer meu primeiro concurso eu tinha que fazer um memorial, mas onde se ensina a fazer um memorial? (...) então eu fui na internet e li um memorial famoso que me serviu como modelo.***).

Importa ressaltar que, diferentemente dos docentes cujos discursos foram analisados até o momento, constatou-se que, dentre os 10 participantes entrevistados, a maioria deles, 06 no total (Elaine, Cláudia, João, Daniela, Gisele e Ingrid), apontou prontamente a cópia indevida como uma das estratégias utilizadas por alguns de seus alunos em resposta à pergunta com que abri as entrevistas.

#### **4.2.2.1 CTRL+C / CTRL+V... PODE?**

Este subitem congrega trechos de respostas dadas pelos docentes participantes da pesquisa, tanto à primeira pergunta que lhes foi feita (***“De quais estratégias você acredita, ou percebe, que alguns de seus alunos se valem para lidar com a possível falta de competência na escrita de textos acadêmicos?”***), quanto às seguintes: ***“O recurso de ‘recortar e/ou copiar e colar’ é uma estratégia produtiva para dar conta das***

**dificuldades dos alunos em produzirem textos acadêmicos? E quando o fazem sem apresentar a devida referência, sem a fonte?”**. O subitem está dividido em duas seções. Na primeira delas, ocupo-me com a análise de excertos nos quais alguns docentes avaliam, categoricamente, o plágio como sendo uma prática sempre deplorável e improdutiva. Na segunda, focalizo excertos nos quais os participantes são bem menos incisivos nesse sentido. Em ambos os casos, o modo como o plágio é definido é, também, objeto de minha reflexão.

#### **4.2.2.1.1 NÃO!**

Dou início a esta parte da análise trazendo um trecho da mensagem eletrônica a mim enviada pela professora Cláudia em resposta à pergunta inicial que fiz a todos os participantes.

##### **Excerto 05 – entrevista por e-mail (Profa. Cláudia)**

[As estratégias dos alunos incluem] **Paráfrases e cópia na íntegra de trechos de outros textos, sobretudo da internet...** Não creio que eles aprendam com estas estratégias e **a fazem frequentemente sem menção às fontes.**

Cláudia (excerto 05) aponta, claramente, a cópia indevida como estratégia percebida com frequência entre seus alunos. Mesmo quando ela se refere à estratégia da paráfrase, essa também corresponderia ao plágio, uma vez que se daria sem a apresentação de respectiva fonte. Vejamos um outro depoimento em que o plágio é mencionado e avaliado:

##### **Excerto 06 – entrevista presencial (Profa. Gisele)**

(...) primeiro eu acho que eles **se baseiam em modelos que eles já trazem da escola, do, do ensino médio, né?** então alguns textos ficam semelhantes às famosas dissertações escolares é, já vi caso de alunos que colocavam título, na resposta de prova ou título, como título de redação, pra:: parte dum trabalho mais LONGo, né? (...) a outra é a estratégia mesmo de **colar na fonte, colar textualmente, então pega a fonte, não cita a fonte, recorta e cola várias, vários TREchos de vários autores (...)**

A professora Gisele, no excerto anterior (06), também faz clara menção à cópia sem explicitação de fonte: **colar na fonte, colar textualmente, então pega a fonte, não cita a fonte, recorta e cola várias, vários TREchos de vários autores (...)**. Ela ainda acrescenta a estratégia dos alunos de elaborarem seus textos de modo semelhante às redações que faziam no ensino médio, trazendo características desse gênero para os textos que produzem na universidade (**se baseiam em modelos que eles já trazem da escola, do, do ensino médio, né?**). Dessa maneira, Gisele, corroborando o que afirmam Lea e Street (1998), por meio de sua menção, parece demonstrar, de certo modo, ter consciência sobre a importância do histórico de letramentos de seus alunos e de como esse passado influencia nos letramentos a serem desenvolvidos no ensino superior. Essa impressão, porém, não pode ser comprovada por nenhum exemplo de aplicação prática, alguma situação de aula vivenciada, que seja narrada na fala da docente.

No excerto a seguir, quem expõe o seu ponto de vista sobre o plágio e uma outra estratégia utilizadas por seus alunos é a docente Elaine.

**Excerto 07 – entrevista em um chat (Profa. Elaine)**

(...) [uma estratégia é fazer] **cópias de trechos de outros textos lidos... muitas vezes isso ocorre sem as indicações devidas de referência bibliográfica, ou indicações formais de aspas, etc. E muitas vezes o trecho não é comentado, mas apenas "inserido" lá.**

(...) às vezes rola uma tentativa de inserir um vocabulário mais formal, algumas palavras **que eles julgam "chiques"** para tentar dar conta **do que eles imaginam** que seja o acadêmico...

(...) outra estratégia é copiar coisas que falei em aula! às vezes não tem nada a ver com a questão... percebi já palavras minhas, de anotação de aula, "coladas" nas questões... **uma aluna copiou do caderno anotações de uma dia de aula minha, exatamente como coloquei na lousa, com as marcas de itens e tudo!**

Nesse excerto (07), Elaine discorre sobre as estratégias identificadas que seriam utilizadas por seus alunos. Segundo ela, a cópia indevida é claramente percebida e definida como um dos principais recursos de alguns de seus alunos (***cópias de trechos de outros textos lidos... (...)*** ***muitas vezes isso ocorre sem as indicações devidas de referência bibliográfica***). Outra estratégia apresentada por Elaine se refere ao estilo de escrita utilizado pelos alunos para tentarem desenvolver seus trabalhos. Conforme observado por ela, os alunos tentavam escrever “difícil”, de modo ***"chique"***, certamente de maneira distante das práticas de letramentos mais familiares a eles. Mas, para ela, essa estratégia não seria necessária e eficaz. Ao declarar que os estudantes se empenhariam em escrever nos moldes de como ***eles [os alunos] imaginam*** ser a escrita acadêmica, a professora sugere, em primeiro lugar, que a escrita acadêmica não é objeto de seu ensino, já que os alunos têm que “imaginar” o que é que caracteriza essa escrita. E, em segundo, que seriam seus próprios alunos que estariam complicando, desnecessariamente, esse tipo de escrita. Para Elaine, a escrita acadêmica seria algo simples, fácil e não rebuscado, ao contrário do que pensam os estudantes. Podemos perceber, desse modo, um mito presente na representação feita por essa professora: a ideia da pretensa simplicidade, além da objetividade e neutralidade, constitutivas da escrita acadêmica, o que é apontado por Zavala (2010). Um outro ponto bastante interessante, nas declarações de Elaine, é a sua indicação da existência de uma modalidade de plágio que difere da cópia indevida de trechos de textos publicados: a professora se mostra indignada com o fato de uma de suas alunas, para responder a uma questão de prova feita com consulta, ter copiado o que Elaine havia escrito em sala de aula (***uma aluna copiou do caderno anotações de uma dia de aula minha, exatamente como coloquei na lousa, com as marcas de itens e tudo!***).

Retomando as declarações da participante Helena, embora ela não tenha, espontaneamente, apontado o plágio como uma estratégia utilizada por alunos que têm dificuldades em lidar com a escrita acadêmica, quando perguntada sobre a questão, ela assim se posiciona:

**Excerto 08 – entrevista por e-mail (Profa. Helena)**

[1º e-mail] *Já encontrei vários casos de plágio, em geral da internet, em trabalhos dos alunos e **por se tratar de situação didática, acho inaceitável O plágio fora dessa situação é outra questão, muito mais complexa e filosófica.***

[2º e-mail] *Não acho que existe relação entre o recortar e colar e o texto acadêmico em si. **Acho que a questão de fundo (que spi [sou] incapaz de apontar aqui) não está bem formulada por vc porque está privilegiado [privilegiando] somente a internet como fator de aprendizado do aluno. Mas há outros, não?***

Helena (exceto 08) é taxativa ao qualificar o plágio em ambiente universitário – **por se tratar de situação didática, acho inaceitável** –, mesmo parecendo compreender que o conceito é complexo, que a sua definição não é consensual (**O plágio fora dessa situação é outra questão, muito mais complexa e filosófica**). É interessante apontar, além disso, que, após eu ter lhe perguntado se, inseridos na cultura cibernética, os alunos não estariam trazendo para o contexto universitário a prática de "copiar e colar" por a utilizarem com frequência em outros contextos, para Helena, não há, necessariamente, ligação alguma entre esse tipo de prática e a produção de textos acadêmicos. Na realidade, ela parece criticar essa minha pressuposição porque acredita que estou dando, indevidamente, valor demais ao impacto do uso da internet no que se refere à aquisição da competência de escrita acadêmica por parte dos alunos (**Acho que a questão de fundo (que spi [sou] incapaz de apontar aqui) não está bem formulada por vc porque está privilegiado [privilegiando] somente a internet como fator de aprendizado do aluno. Mas há outros, não?**). O caráter retórico da pergunta final feita por ela, nesse trecho, pressupõe, ao mesmo tempo, meu consentimento com sua opinião e ainda sugere que eu considere mais a existência de outras instâncias de aprendizado, enfraquecendo, dessa maneira, a centralidade que dou aos recursos pertinentes às novas mídias e a web 2.0.

Finalizo este subitem trazendo para análise um trecho de uma fala de Arthur, outro professor que, assim como Helena, só mencionou o plágio

quando diretamente perguntado sobre o que pensava em relação a ele e, ainda, não o aceita definitivamente.

**Excerto 09 – entrevista presencial (Prof. Arthur)**

**Entrevistado:** (...) *e citação sem a fonte num pode de JEito nenhum! acho que existe uma diferença, parece que cultural, entre por exemplo, alunos que vêm do oriente têm uma relação mais livre com a fonte...* (...)

**Pesquisadora:** (...) *mas, então, o que é plágio pra você?*

**Entrevistado:** *não é só pra mim, é pra qualQUER um!* [risos]

**Pesquisadora:** *é que eu tenho visto que tem variações...*

**Entrevistado:** *não tem variações, se você abrir um dicionário e procurar a palavra [plágio...*

**Pesquisadora:** *[entendi, entendi*

**Entrevistado:** *[a palavra plágio significa ROUbo! talvez, o que possa acontecer é você ter uma noção assim de que a criação do texto todo, em si, não foi [plágio*

**Pesquisadora:** *[entendi, entendi*

**Entrevistado:** *mas é uma questão de faro, é que nem no futebol, quando você vê ali que o cara sem querer meTEU a mão na bola [você se pergunta] se foi de propósito...*

**Pesquisadora:** *ah, se foi intencional*

**Entrevistado:** *quer dizer, qual que é o critério? o critério é a intuição, né? você olha e vê... em muitos casos o critério é a intuição, NÃ::O aqui... o cara tá tentando, mas é/pode ser um processo literário, sei lá, em muitos casos é um recurso literário... mas pelo histórico do aluno você vê que é pilanTRAgem MESmo, o plágio muitas vezes mesmo é MAU caraTISmo do aluno...*

O professor Arthur (excerto 09), ao trazer à tona o plágio como uma estratégia utilizada por alunos universitários, é categórico em afirmar que, citação sem a fonte **num pode de JEito nenhum!** Para ele, o que constitui plágio seria algo inquestionável – **não é só pra mim, é pra qualQUER um! [risos]**. A autoridade do documento dicionário é evocada para legitimar a sua afirmação de que o termo plágio tem definição consensual e que é sinônimo de roubo. Contudo, ao consultarmos autores como Chartier (1999) e Schneider (1990) fica evidente que o plágio tem seu sentido atrelado a conjunturas sócio-históricas, que o definem. Arthur, na realidade, não ignora as incertezas e possíveis variações acerca do que é

plágio, porém, ele entende que essas acepções em aberto para o termo se refeririam ao caráter de intencionalidade, ou não, do ato. Assim, a sua preocupação seria em descobrir se o aluno cometeu cópia indevida intencionalmente ou "por descuido". Para ele, resolver esse impasse seria **uma questão de fato**. Como o professor fica preso à questão subjetiva que envolve a intencionalidade ou não do plágio cometido pelo aluno, usar a intuição seria a maneira de resolver o problema. Arthur entende que, muitas vezes, o plágio é fruto de desonestidade (**é pilanTRAgem MESmo, o plágio muitas vezes mesmo é MAU carATISmo do aluno...**). Porém, apesar de ser totalmente taxativo em sua análise sobre a possível estratégia do aluno de plagiar, o docente considera que, em muitos casos, a cópia indevida pode ser uma tentativa do estudante, um recurso literário, o que seria distinto dos casos de plágio por "pilantragem", como ele diz.

Outro ponto curioso da fala de Arthur está expresso na passagem em que ele faz referência à questão cultural que envolveria o plágio (**e citação sem a fonte num pode de JEItto nenhum! acho que existe uma diferença, parece que cultural, entre/por exemplo, alunos que vêm do oriente têm uma relação mais livre com a fonte...**) Como se vê, ele diz não ter muita certeza, mas acredita que em outras culturas talvez a cópia indevida seja mais tolerada, fazendo uma menção genérica ao que chama de "culturas orientais". Nesse momento, Arthur deslegitima sua afirmação anterior de que o plágio é um conceito inquestionável, que significaria furto e pronto! Além disso, não é preciso ir tão longe ("culturas orientais") para termos exemplos de que o plágio, na contemporaneidade, pode ser visto de maneira distinta dos valores de nossa sociedade ocidental baseada no direito constitucional. O trabalho de Brito (2012) alerta justamente para os novos princípios e valores que estariam sendo criados na cibercultura, entre eles, as práticas de remixagem e de propriedade coletiva. Nesse novo contexto, a noção de propriedade autoral vem sendo bastante desestabilizada, o que nos leva a questionar definições rígidas de conceitos, no caso, sobretudo a de plágio.

Tendo analisado discursos em que alguns docentes se posicionaram contundentemente contrários à prática do plágio, volto-me, a seguir, para a análise de respostas menos categóricas dadas às seguintes

perguntas feitas durante as entrevistas realizadas: “O recurso de ‘recortar e/ou copiar e colar’ é uma estratégia produtiva para dar conta das dificuldades dos alunos em produzirem textos acadêmicos? E quando o fazem sem apresentar a devida referência, sem a fonte?”.

#### 4.2.2.1.2 DEPENDE...

Vejamos, a seguir, o que Daniela tem a dizer sobre algumas das estratégias utilizadas por seus alunos que ainda não dominam os gêneros acadêmicos:

##### Excerto 10 – entrevista presencial (Profa. Daniela)

*a maioria [dos alunos], eles vão e começam a transcrever, a parafrasear o que eu escrevo... eles sabem que vão tirar uma nota baseada nessa paráfrase... mas é uma estratégia muito forte deles, a **paráfrase do MEU material** (...) então dificilmente alguém vai lá na internet, naqueles sites e copia e cola tudo... mas muitos vão lá e copiam e colam **alguma coisa da internet... mas tem também assim textos inteiros, algumas vezes... eu vejo que é plágio porque num tem nada a ver com o que eu perguntei... aí eu vou, jogo no Google e acho... mas eu num sei, esses são/no meu caso como professora, são/é a minoria... aconteceu assim, de oito turmas que eu trabalhei, aconteceu duas vezes só, dois alunos, de oito turmas, em cada turma tinha de sete a oito alunos, porque são divididos em sete, dez, doze alunos... o resto faz é mais paráfrase... nas questões teóricas, que eu peço pra eles fazerem uma reflexão, é:: não chegam a fazer uma reflexão, é uma paráfrase da Minha reflexão...***

**Pesquisadora:** *Esses dois alunos então foi cópia total?*

**Entrevistada:** *Foi **CÓpia toTAL**.*

**Pesquisadora:** *Sem atribuir...*

**Entrevistada:** *[Sem atribuir a fonte (...) mas quando eu vejo que tem um trabalho, mesmo que tenha cópia sem a fonte, aí já **TEM um trabalho, né?** (...) eles não citam a fonte, mas tem lá algo que eles tiraram da internet e depois eles re/eles escrevem alguma coisa fazendo uma reflexão sobre aQUilo, juntando com outra coisa da internet, fazendo uma reflexão... é **difeRENte de um que vai lá, pega o texto TTodo e copia...** eu num sei se teve uma reflexão, eu num sei...*

**Pesquisadora:** *é::, nesses outros casos são pedacinhos que são recortados e não têm a [fonte...*

**Entrevistada:** *[não têm a fonte, mas **TÊM uma articulação com a minha pergunta...** entendeu? então ele usou mesmo pra/como se fosse um argumento de autoridade...*

Apesar de indicar o plágio como uma estratégia de alguns de seus alunos, a docente Daniela (excerto 10) parece ter uma compreensão muito particular do fenômeno. Em primeiro lugar, ela não qualifica a paráfrase de seu material – a estratégia que, no seu entender, é a mais frequentemente empregada –, nem tampouco a utilização de trechos de textos retirados da internet sem menção à fonte, como plágio; os casos de plágio se refeririam apenas a cópias de textos em sua totalidade, práticas muito pontuais, muito pouco frequentes (**de oito turmas que eu trabalhei aconteceu duas vezes só**). Assim, Daniela está indicando operar com um novo conceito de cópia indevida. A ausência de fontes em paráfrases e cópias de trechos de outros textos retirados da internet não parece corresponder à não execução da atividade: haveria, nessas práticas, evidências de algum empenho por parte do aluno (**mesmo que tenha cópia sem a fonte, aí já TEM um trabalho, né?**), diferentemente do "plágio total", prática essa considerada por ela digna de repúdio. Conforme as definições apresentadas por Innarelli (2008), o que Daniela, ecoando o que eu havia dito, qualifica como "cópia total" é o mesmo que Nery et. al. (2011) denominam "plágio integral". Para essa professora, o "plágio parcial" não chegaria a ser "plágio mesmo", no sentido de ser um ato desleal de proporções equivalente às do "plágio integral" (**é difeREnte de um que vai lá, pega o texto TUDO e copia...**). A docente indica ser compreensiva com a prática do "plágio parcial", uma vez que, como já dito, considera haver algum tipo de empenho, esforço, reflexão, trabalho do aluno, no processo de reagrupar os trechos colados, mesmo que sem a explicitação da fonte. Seria como se ela atribuísse autoria ao aluno quando ele se dá ao trabalho de rearranjar e dar coesão aos trechos copiados.

Quando comparando as afirmações do professor Arthur (excerto 09) com as da professora Daniela (excerto 10), é possível constatar, nitidamente, o descompasso entre os modos como esses dois docentes conceituam o plágio acadêmico. Para Daniela, a questão da intencionalidade nem é, sequer, mencionada; em lugar disso, ela entende o plágio como um recurso que pode ser pedagogicamente positivo: **não têm a fonte, mas têm uma articulação com a minha pergunta... entendeu? então ele usou mesmo pra/como se fosse um argumento de autoridade**. A docente

entende, como dito anteriormente, que isso é muito diferente de copiar o texto todo. Daniela parece levar em consideração, no momento de avaliar a prática de cópia indevida de seus alunos, o fato dos mesmos terem, ao menos, tido o trabalho, talvez mesmo que mínimo, de articular a resposta parcialmente copiada com a pergunta feita por ela.

A comparação entre esses dois modos de pensar também atestam a complexidade do tema em questão. Ambos os docentes são professores universitários de instituições da região sudeste do país, porém, a maneira como lidam com as práticas de cópia indevida de seus alunos é consideravelmente distinta. Possivelmente, o fato de Daniela ter entre 20 e 30 anos de idade, menos de 05 anos de experiência como docente no Ensino Superior, enquanto Arthur tem mais de 40 anos de idade e mais de 20 anos de experiência docente pode explicar o modo como constroem suas representações e, portanto, não podem ser ignoradas. Retomarei, mais adiante, a questão da faixa etária e da experiência docente, na tentativa de verificar qual é o seu poder explicativo no que tange aos posicionamentos e representações dos docentes sobre o tema da pesquisa aqui relatada.

Tendo feito essas considerações, focalizo, a seguir, um trecho da entrevista com Ingrid. Note-se que, de maneira bastante semelhante à representação construída por Daniela, Ingrid também afirma, no excerto abaixo, avaliar diferentemente o “plágio parcial” do “plágio integral”.

**Excerto 11 – entrevista presencial (Profa. Ingrid)**

*(...) e o **PLÁgio**, o que a gente considera plágio, é uma estratégia muito recorrente... eles copi::am, é::, poucos parafraseiam, muitos copiam, ãh, e:: colocam uma cópia atrás da OUtra, fazendo como se fosse uma bricolagem mesmo... um pouco de um texto daqui, um pouco de um texto dali, do que eles acham [que seria necessário]... mas eu acredito que a maioria... **você perCEbe que o aluno leu porque realmente casou um texto com o outro** [risos] **num é uma cópia [integral], a maioria num, num coPIA um texto inteiro e te entrega... há um traBAIho em cima disso..., a maioria eu acho que tem esse problema com a escrita acadêmica e acaba copiando de um autor aqui, um autor ali e vai fazendo ali uma bricolagem mesmo...***

Apesar de fazer pronta menção ao plágio como recurso usado por alguns alunos, Ingrid (excerto 11) baliza o que entende como cópia indevida, uma vez declarado que: ***o PLÁgio, o que a gente considera plágio, é uma estratégia muito recorrente.*** É interessante observar, no entanto, que, o fato de ela dizer ***o que a gente considera plágio*** evidencia que para essa professora há mais do que uma definição do que constituiria essa prática.

Além de também afirmar que o “plágio parcial” é consideravelmente mais recorrente do que o “plágio integral”, Ingrid leva em consideração o fato de o aluno estar recorrendo a tal estratégia, não por “má fé” – afinal eles leem o texto, tanto é que “casam” um texto com outro –, mas por desconhecimento dos gêneros acadêmicos (***num é uma cópia [indevida], a maioria num, num coPIA um texto inteiro e te entrega... há um traBAIho em cima disso...***). Tal como Daniela, a ideia de “bricolagem” também parece ser aceitável para Ingrid, que entende ser essa prática, não necessariamente fruto de fraude escolar, mas decorrência inevitável de dificuldades de ensino/aprendizagem no ambiente do Ensino Superior: ***a maioria eu acho que tem esse problema com a escrita acadêmica e acaba copiando de um autor aqui, um autor ali e vai fazendo ali uma bricolagem mesmo.*** É, assim, é razoável supor que, para essa professora, o encadear de ideias, mesmo que essas ideias sejam copiadas e estejam sem a fonte, é tido como parte do desenvolvimento da aquisição das habilidades letradas acadêmicas, sendo parte do processo de aprendizagem do aluno.

No que segue, trago um trecho de uma outra fala em que a ideia de bricolagem, assim como evocada por Daniela e Ingrid (excertos 10 e 11, respectivamente), também aparece:

**Excerto 12 – entrevista presencial (Prof. João)**

*(...) **estratégia de copiar e colar, né? alguns trechos, não obviamente um texto inteiro... mas há a estratégia de copiar alguns trechos e tentar articular de alguma forma com o seu trabalho, né?** (...) às vezes a gente vê que **não preserva a / o autor que pôs ali**, num faz a devida articulação com as suas palavras, né? essa estratégia de colar e copiar, de se apropriar da palavra do outro, em seus texto, mas de uma maneira pouco/acrítica, né? é, é:: eu acho que essa é a principal [estratégia]...*

No excerto acima (12), João menciona o recurso de "copiar e colar", mas pondera que seus alunos têm critérios ao realizar essa prática: eles copiarão **alguns trechos, não obviamente um texto inteiro**. É importante atentarmos para a escolha do termo "não obviamente" feita por João, quando o docente afirma que seus alunos não copiam um texto inteiro, e, sim, trechos. Essa escolha lexical sinaliza que esse professor entende que o aluno que faz essas cópias sabe, de alguma maneira, que não deve simplesmente dar Ctrl+C/Ctrl+V em um texto completo, isso para que a fraude não seja descoberta. Contudo, João não vê com maus olhos a prática, de bricolagem, o que é evidenciado pela adversativa "mas" ao qualificar esse trabalho de rearranjar cópias de outros textos: **essa estratégia de colar e copiar, de se apropriar da palavra do outro, em seus textos, mas de uma maneira pouco/acrítica, né?** O problema estaria em se apropriar das palavras dos outros de modo acrítico: **às vezes a gente vê que [a cópia] não preserva a, o autor que pôs ali**. A declaração de que a devida citação ocorre "às vezes" também fornece outra evidência sobre as representações do docente: novamente, parece que para ele a problemática da questão se recai mais fortemente na ausência de compreensão e trabalho crítico do aluno frente ao texto que está produzindo: o plágio, em si, não parece ser o grande "vilão", argumento também encontrado no excerto seguinte reproduzido.

### Excerto 13 – entrevista presencial (Prof. Fernando)

**Pesquisadora:** *A técnica de "copiar e cola" pode ser produtiva, o aluno pode aprender com esse recurso?*

**Entrevistado:** ***TOTalmente! o discurso acadêmico é basicamente isso aí, um remix...** a diferença é que a gente copia-cola e **rearticula o todo**, ou seja, a cada, a cada círculo de copiar e colar, você agrega e articula o todo (...) aí acho que alguns alunos não têm essa preocupação em reajustar o todo ou em citar a fonte (...) eu acho que quanto mais jovens as gerações, pessoas que já nasceram com computador, celular, **eles têm uma noção diferente de autoria, autoria não é o que saiu de dentro de mim, assim... autoria pra eles é reconhecer o que eu fiz como alguma coisa que eu achei, né?** ninguém tá muito preocupado se um cara escreveu uma música nova, também pode ser, mas, assim... [escrever uma música nova] é tão meritório quanto se um cara pega a música de um, pega a música de outro e faz algo novo (...) e eles não têm muita preocupação em citar fonte, **do ponto de vista prático, hoje em dia é muito fácil achar a fonte**, mas eles precisam aprender a dimensão política da citação de fonte... (...) porque eu acho que **é/são possibilidades de acesso a diferentes discursos hoje, que a gente tem hoje, que nós não tínhamos, né? na verdade, eu não vejo como problema, grande problema, essa questão do PLÁgio...** ela tem que ser discutida, mas eu não vejo como::/muitos falam que **a internet se tornou a vilã e que é a grande culpada hoje porque... ah, isso sempre existiu na verdade...** quando/eu me lembro quando eu era garoto, que eu fazia trabalho escolar, eu copiava da enciclopédia, da barsa, das enciclopédias que eram aqueles vendedores que vendiam de porta em porta... aquilo era o discurso de verdade... não se contesta uma barsa, né? então, mas se copia, então a gente buscava informação ali... **só que a diferença é que era copiado na mão, não era um ctrl-c e ctrl-v... mas a estratégia de copiar de algum lugar pra entregar um trabalho pro professor era aceitável e não se problematizava isso...***

Chama a atenção o modo enfático com que Fernando (excerto 13) responde à pergunta que lhe foi feita: o uso da técnica Ctrl+C/Ctrl+V é, da perspectiva dele, totalmente produtivo. Aliás, o aluno, segundo ele, não só pode aprender por meio desse recurso, como **o discurso acadêmico é basicamente isso aí, um remix...** Sua ressalva, porém, seria quanto à apresentação da fonte e o reajuste do todo, quando partes são "copiadas e coladas". Para o docente, é perceptível que seus alunos seguem uma nova cultura e ordem em relação à produção e acesso ao conhecimento, tal como

é apresentado por Brito (2012); a cibercultura estaria trazendo novos princípios e valores para as relações com o saber. O docente crê que a noção de autoria seria diferente para as pessoas das novas gerações, já nascidos em meio a muito contato com as novas mídias. Conforme declara Fernando, ***eles [alunos das novas gerações] têm uma noção diferente de autoria, autoria não é o que saiu de dentro de mim, assim, autoria pra eles é reconhecer o que eu fiz como alguma coisa que eu achei, né?*** O docente acredita que a não preocupação em citar as respectivas fontes dos textos copiados se dariam, principalmente, porque, ***no ponto de vista prático, hoje em dia é muito fácil achar a fonte.***

É importante comparar as considerações de Fernando, com o modo como Helena (excerto 01) se pronunciou no e-mail a mim enviado. Para que isso possa ser feito com mais conforto para o leitor, reproduzo, abaixo, parte do excerto anteriormente analisado.

**Excerto 01 – entrevista por e-mail (Prof. Helena)**

[2º e-mail] *Não acho que existe relação entre o recortar e colar e o texto acadêmico em si. Acho que a questão de fundo (que spi [sou] incapaz de apontar aqui) não está bem formulada por vc porque está privilegiando [privilegiando] somente a internet como fator de aprendizado do aluno. Mas há outros, não?*

Observe-se que, enquanto Fernando (excerto 13) parece estar bastante ciente de que as novas mídias geram alterações nas práticas de letramento e nos valores referentes ao acesso e (re)produção de conhecimento, a professora Helena não vê, como já dito, qualquer relação entre "Ctrl+C/Ctrl+V" e a produção de texto acadêmicos. Considerando que Helena tem mais de 60 anos de idade e mais de 20 anos de experiência em docência de nível superior, enquanto Fernando tem entre 40 e 50 anos e atua nesse nível de ensino há 10 anos, seria, então, válido afirmar que a faixa etária e experiência docente seriam determinantes do modo como docentes avaliam a relação entre a prática de "cortar e colar" e a escrita acadêmica de alunos universitários? Professores mais jovens, com menor tempo de

docência, estariam mais abertos a alterações no modo como as práticas de letramento se configuram no espaço escolar do que professores com mais idade, com experiências de docência mais “cristalizadas”? Ou a grande questão se referiria ao domínio ou não, dos docentes, das práticas exigidas nos ambientes digitais?

À primeira vista, quando consideramos o que levantei como possibilidade ao compararmos o que foi afirmado por Arthur e por Daniela (excertos 09 e 10, respectivamente) essa hipótese parece se sustentar. Afinal, Daniela, uma professora que está na faixa etária de 20 à 30 anos e em início de carreira parece ter uma visão muito mais abrangente e compreensiva sobre a prática da cópia sem explicitação de fontes do que Arthur, um professor com mais idade e experiência docente: ele está próximo dos 50 anos e atua há mais de 20 anos no ensino superior. Contudo, é importante considerar que Arthur tem praticamente a mesma idade de Fernando, mas, no entanto, suas visões sobre o tema em questão são consideravelmente distintas. Fernando e Daniela, apesar de terem idades diferentes, têm maior afinidade quanto as suas representações sobre o Ctrl+C/Ctrl+V, mesmo que indevido. Dessa maneira, não se pode atribuir única e exclusivamente à idade do participante a sua maior ou menor tolerância para com a cópia indevida (principalmente na modalidade "plágio parcial"), ao menos baseando-se unicamente nos registros da pesquisa aqui relatada.

#### **4.2.2 MAS POR QUE ISSO ACONTECE?**

Além do que apontou Fernando (excerto 13) acerca das transformações nas práticas de letramentos, inclusive no que se refere, especificamente, aos letramentos acadêmicos, provocadas pelo surgimento de novas mídias e tecnologias, outros participantes também apontaram, nas entrevistas, o que consideram ser possíveis motivos para atos de cópias indevidas percebidos nos textos de alguns de seus alunos na universidade. A seguir, analiso dois excertos em que os participantes apresentam motivos díspares para a ocorrência dessa prática.

#### Excerto 14 – entrevista presencial (Prof. Arthur)

(...) ela/o aluno [que comete plágio]/ *não está advertido dessa necessidade de citar a fonte porque fizeram **um MAU ensino médio!** se eles não forem **devidamente instruídos no primeiro ano na universidade**, de preferência... porque uma vez **advertido** eu acho que não tem dificuldade nenhuma...*

Um dos principais fatores responsáveis pelos casos de plágio entre alunos seriam, segundo Arthur (excerto 14), falhas na qualidade do ensino médio concluído pelo alunado. Aqui, mais uma vez, como já fizera no excerto 02 analisado, Arthur incorre no equívoco de atribuir somente às etapas anteriores de educação formal a responsabilidade pelos insucessos do estudante no momento de aprender os gêneros acadêmicos (MARINHO, 2010). Note-se que esse professor faz referência à necessidade de "advertência" e "instrução", termos que sugerem uma relação, não de ensino/aprendizagem, mas de obediência e ética. Ou seja, a recorrência ao plágio deveria ser prevenida, basicamente, por meio do aviso de que isso não deve ocorrer na universidade. Arthur, assim, não estabelece qualquer ligação entre a ocorrência de plágio e o ensino da escrita acadêmica. Postura bastante diferente é expressa no excerto abaixo:<sup>39</sup>

#### Excerto 15 – entrevista presencial (Prof. Fernando)

*eu acho que seria legal que todos os docentes... que tivesse um compromisso de todo mundo, né? de ensinar, de alguma forma, né? se eu vou te pedir um trabalho, antes eu vou te ensinar como é o gênero e tal, né? **mas a gente num faz, aí o aluno corre atrás, aqui, né?** em outros lugares em que eu dei aula, em que os alunos têm, ah, num tem o mesmo nível, aí os caras partem pra cópia, plágio, não sabem nem o que estão fazendo...*

De maneira oposta ao expressado por Arthur (excerto 14), Fernando (excerto15) entende a necessidade de que haja, explicitamente, espaço na universidade para o ensino de gêneros acadêmicos, pois assume que isso não ocorre (**mas a gente num faz, aí o aluno corre atrás, aqui, né?**). Ao dizer "aqui, né?", Fernando está comparando o nível e qualidade de

<sup>39</sup> Opiniões semelhantes estão implícitas nos falas de Daniela (excerto 10) e Ingrid (excerto 11).

formação dos estudantes da instituição onde leciona atualmente que, segundo ele, chegam à universidade melhor preparados, o que os auxilia no aprendizado dos letramentos acadêmicos. Assim, o docente justifica a necessidade de inclusão formal do ensino de gêneros acadêmicos no currículo do ensino superior, porque, segundo ele, dependendo do nível de conhecimento prévio do aluno, este recorre, sim, ao plágio. Portanto, para ele, a motivação para o plágio deve-se, muitas vezes, às falhas na formação escolar do aluno, o que deve ser assumido como responsabilidade dos currículos da própria universidade também.

#### **4.2.3 LIDANDO COM O PROBLEMA**

Mas como os professores lidam com os casos de plágio que constatarem entre seus alunos? Que atitudes tomam quando isso acontece? O que fazem para evitá-los? Na tentativa de responder a essas perguntas, vejamos, inicialmente, os dois excertos que seguem:

##### **Excerto 16 – entrevista presencial (Profa. Daniela)**

**Pesquisadora:** *que atitude você tomou quanto aos dois casos de plágio que você falou?*

**Entrevistada:** *que atitude eu tomei? eu mandei um email comunicando que aquilo se configurava como um plágio.. **expliquei que era plágio pra eles (...)** **expliquei que aquilo era plágio, que eles não deveriam fazer aquilo, né? foi a minha atitude, dei uma nota baixa, e tive que reportar à faculdade porque eu dei uma nota baixa (...)** **você tem que explicar pra ele que num é, que aquilo academicamente não é aceitável...***

##### **Excerto 17 – entrevista presencial (Profa. Bianca)**

*(...) quanto a pegar trechos e a partir desses trechos colocar conectores pra: fazer uma ligação no mínimo COEsa da coisa... eu não, ãh, eu não vejo com, com maus olhos, assim, de falar PÔ::!... **porque é uma tentativa, ele tá aplicando aí uma estratégia de seleção... como essa seleção foi feita, por quê, o que motivou, e depois como ele conectou isso, o que tá implicado, nessa seleção? eu acho que é mais fácil fazer isso do que você simplesmente dizer que é um plágio (...)** porque se o aluno vai atrás [de plagiar] é porque **MUITAS coisas tão faltando...***

A leitura desses excertos revelam que a atitude de Daniela (excerto 16) foi punir (***dei uma nota baixa***) e repreender o aluno (***expliquei que aquilo era plágio, que eles não deveriam fazer aquilo, né? (...) você tem que explicar pra ele que num é, que aquilo academicamente não é aceitável...***). Contudo, é importante frisar que essa atitude de Daniela se restringiu aos dois casos de plágio integral, ao que ela consentiu em denominar "plágio total", em casos de plágio parcial a docente declarou assumir outra postura avaliativa (excerto 10).

A professora Bianca (excerto 17) afirma que simplesmente apontar que o aluno fez um texto fruto de plágio não deve ser considerada a melhor solução a se tomar frente ao problema (***eu acho que é mais fácil fazer isso do que você simplesmente dizer que é um plágio***). Ela esclarece que prefere buscar entender quais fatores teriam motivado o estudante a cometer aquele ato e ajudá-lo para que isso não ocorra novamente, porque, para ela, ***se o aluno vai atrás disso [de plagiar], é porque MUITAS coisas tão faltando***. Podemos perceber, pelas declarações de Bianca, que ela tenta não se eximir da função de educar seu aluno, mesmo em casos de cópia indevida. Essa professora, claramente, em sua fala, indica que não tomaria uma atitude punitiva, "policialesca" frente ao problema do plágio acadêmico, mas, sim, se colocaria numa posição ativa em que se sente capaz e responsável pela resolução da questão, atuando conforme apregoa Krokosc (2011) que alerta para a necessidade de se evitar a atitude puramente repreensora frente ao plágio.

Outra declaração interessante de Bianca se refere a sua opinião de que o plágio do aluno (plágio parcial, especialmente) carrega consigo o inevitável trabalho de seleção de conteúdo por parte do aluno, trabalho esse que é reconhecido por ela. Assim, o plágio parcial não é visto como de todo negativo; o aluno não teria apenas "roubado" um texto e, portanto, se ausentado de trabalho algum. Do ponto de vista didático, Bianca considera a estratégia do aluno como uma tentativa de lidar com a questão e não como falta de empenho: (***porque é uma tentativa, ele tá aplicando aí uma estratégia de seleção...***).

Analiso, a seguir, um trecho bastante elucidativo em que o professor Fernando discorre sobre o plano pedagógico adotado por ele na tentativa de evitar a ocorrência de plágio. Vejamos o que ele afirma:

**Excerto 18 – entrevista presencial (Prof. Fernando)**

**Entrevistado:** *quando a gente começa [a disciplina], faz assim um brain storm, uma pesquisa... [para levantar os temas de interesse dos alunos] aí eles fazem um pré-projeto, **aí eu ensino a colocar aquilo no formato acadêmico**, aí eles têm dois ou três seminários, dez minutos cada, isso antes de pedir o trabalho final (...) então, acho que, assim, **acho que o professor tem que ir preparando o aluno pra ele se colocar nesse lugar de autoridade** (...) aí quando ele copia... se você num preparou a tarefa, eu acho que o cara tá se protegendo, eu acho (...) **antes de partir pro plágio eu acho que o aluno também deveria ter o movimento de pedir ajuda pra gente, sabe?***

**Pesquisadora:** *é, mas é que a gente entra [na universidade] com uma sensação de hierarquia tão marcada...*

**Entrevistado:** *é, eu sei, têm colegas que de fato se colocam dessa forma, e eu acho que os mais medíocres são os que se colocam dessa forma... você pode se apoiar nas palavras dos outros, **mas você TEM que achar seu lugar naquela comunidade** (...) eu acho que as pedagogias no ensino superior, sabe? eles acham que o vestibular resolve tudo, num resolve...*

Apesar de, no excerto 04, Fernando declarar que não seria de maneira satisfatória que ele, e seus colegas, conseguiram ensinar seus alunos a observar as convenções dos gêneros acadêmicos (***eu acho que seria interessante eles terem esse tipo de orientação, mas a gente num dá, quer dizer, cada professor dá um pouquinho...***), nessa sua fala (excerto 18) podemos constatar sua preocupação com a questão. O professor descreve todo um caminho que faz, em seu programa de ensino, para que o aluno esteja seguro o suficiente para se sentir autorizado no momento de escrever o trabalho final para a sua disciplina. Fernando expõe uma espécie de sequência didática, que segue ao longo de um semestre com a turma. A ordem seria: primeiramente, discutir com os alunos sobre os temas pertinentes à disciplina, fazendo um momento de *brain storm* com os alunos; depois Fernando pede aos estudantes que realizem um pré-projeto, e, em seguida, solicita a eles que façam pesquisas sobre o tema de seus

trabalhos e, então, apresentem seminários, individuais. É só depois dessa série de atividades desenvolvidas com a classe, ao longo do semestre, que Fernando crê ser pertinente e válido o pedido de que seus alunos realizem trabalhos finais escritos para a conclusão da disciplina. O professor declara a importância desse processo de ensino/aprendizagem ao afirmar que: ***então, acho que, assim, acho que o professor tem que ir preparando o aluno pra ele se colocar nesse lugar de autoridade (...) aí ele copia quem já disse, se você num preparou a tarefa, eu acho que o cara tá se protegendo, eu acho.*** Portanto, a ocorrência de plágio estaria, da perspectiva desse professor, assim como da perspectiva de Bianca (excerto 17), intimamente relacionada a falhas pedagógicas do próprio docente. Porém, como foi anteriormente afirmado por Fernando, essa necessidade não seria oficialmente assumida nos currículos, o que seria uma falha das universidades: ***eu acho que as pedagogias no ensino superior, sabe? eles acham que o vestibular resolve tudo, num resolve...*** Assim sendo, cada professor tenta solucionar o problema de maneira muito pessoal, sem orientação, sem uma diretriz para tanto. A insegurança e hesitações, decorrente dessa falta de política educativa, podem ser vista nas expressões – "então", "acho que", "assim" – presentes na fala do próprio professor Fernando.

O docente, contudo, não exige o alunado de sua parcela de responsabilidade no que se refere à existência do problema. Para ele, também seria importante que o próprio aluno revelasse ao docente suas dificuldades em escrever os trabalhos acadêmicos, porque, segundo o professor: (...) ***antes de partir pro plágio eu acho que o aluno também deveria ter o movimento de pedir ajuda pra gente, sabe?*** Após eu ter ponderado que, muitas vezes, o aluno não faz esse movimento de pedir ajuda ao docente devido à hierarquia existente no ambiente universitário que mantém um fosso entre alunos e docentes, o que intimidaria o estudante, Fernando concorda com minha ressalva, afirmando que, de fato, as atitudes de alguns de seus colegas contribuiriam para esse distanciamento entre alunado e docente.

#### 4.2.4 HÁ ESPAÇO PARA O ALUNO NO TEXTO ACADÊMICO?

Como apresentado no segundo capítulo desta dissertação, conforme a perspectiva dos Estudos Culturais, a noção de identidade, com que opero, a entende como múltipla, em constante transformação e, mais importante para efeito desta dissertação, construída discursivamente. Assim sendo, interessava a mim compreender se os participantes da pesquisa que realizei viam espaço para a expressão da subjetividade dos alunos em textos acadêmico e que relações podem ser estabelecidas entre essas representações e a questão do plágio. Começamos observando um trecho de fala da Bianca:

##### Excerto 19 – entrevista presencial (Profa. Bianca)

**Pesquisadora:** *você acha que os gêneros acadêmicos permitem que o aluno expresse suas identidades? de que modo isso se expressaria no texto, de que modo isso seria contemplado?*

**Entrevistada:** *eu não acho que contemple a identidade do aluno a escrita de textos dos gêneros acadêmicos, não... a academia, a forma como a academia é apresentada, ela é muito complicada (...) quando algum professor diz que eles não podem usar primeira pessoa, a primeira coisa que eles me questionam: mas eu não tenho que dar a minha opinião?... e quando ele fala 'minha opinião' isso tem a ver com o que ele acredita, com a visão de mundo dele (...) mas só o fato dele falar que o texto é difícil, é complicado, e esse comentário não cabe, eu acho que a identidade dela tá sendo negada, de algum modo (...) mas eu acho que não há espaço pra isso aqui na academia não, porque tudo é apresentado de forma TÃO uniforme, TÃO homogênea, inclusive a escrita, tem as regras de escrita, você não pode romper com esses requisitos, em termos comportamentais, o que se espera de um universitário e sempre sem pensar na história dessas pessoas...*

Para Bianca (excerto 19), claramente, o ensino superior não permitiria que o aluno expressasse suas identidades. Para ela, quando o aluno quer dizer o que realmente pensa sobre certo texto lido, a atitude da universidade é deslegitimar essa sua opinião. A docente problematiza o espaço de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos alunos, para o real engajamento dos mesmos nesses discursos. Tal qual Maher (2007),

Bianca opera com a noção de identidade cultural que a compara a um par de óculos com o qual um ser humano pode ver e interpretar o mundo em que: **quando ele [o aluno] fala ‘minha opinião’ isso tem a ver com o que ele acredita, com a visão de mundo dele (...)**. Zavala (2010) também acredita que a escrita corresponde a uma visão de mundo, portanto, quando a opinião do aluno é descartada pelos docentes, Bianca entende haver um problema, pois o aluno necessitaria de apoio e espaço para expressar suas impressões particulares sobre os saberes aprendidos na universidade.

No excerto que segue, temos acesso ao que Helena pensa sobre a questão:

**Excerto 20 – entrevista por e-mail (Profa. Helena)**

[1º e-mail] **Toda escrita traz a subjetividade do autor**, num grau do maior – escritas confessionais [confessionais], por ex., até , menor, tetxo [texto] acadêmico.  
[2º e-mail] **O posicionamento pessoal do aluno não depende do uso da primeira pessoa**; é só pensar na literatura e na divisão entre tetxos [textos] confessionais, autobiográficos [autobiográficos] ao lado de textos em terceira pessoa. **A personalidade em um tetxo (texto) está [n]a construção de um encademaneto [encadeamento] de ideias com personalidade, particularidade...**

Segundo Helena (excerto 20), a subjetividade do aluno, que ela também chama de "personalidade", seria inevitavelmente expressa em todo texto. O encadeamento de ideias que compõe toda produção textual seria o modo pelo qual essa personalidade, essa subjetividade se expressaria. A questão seria quanto ao grau em que isso se dá, o que é definido de acordo com o gênero do texto. Contudo, é curioso perceber que, contrariamente às opiniões de Daniela e Bianca (excertos 10 e 17, respectivamente), por exemplo, o plágio parcial não é citado como trabalho válido de "encadeamento de ideias", apesar de essa ser a definição de Helena para personalidade, autoria em um texto.

Helena crê ser impossível que a subjetividade do aluno não apareça nos textos dos alunos, mas parece descartar a possibilidade de que

seus alunos enfrentem dificuldades nesse processo. Como ponderam Ivanic e Simpson (1992), ao falarmos usamos nossa própria voz, o que de certa maneira possibilitaria maior expressão de subjetividade, o corpo sonoro de minhas falas são, inevitavelmente, próprios, particulares. Mas, na produção escrita acadêmica, esses autores entendem haver uma pressão maior para que as diferenças sejam recalçadas, algo com que concorda Fernando, como pode ser visto a seguir:

**Excerto 21 – entrevista presencial (Prof. Fernando)**

***o espaço pras identidades têm que ser batalhado, só serão conquistadas na base da luta, né? e:... eu acho que a base dos conflitos culturais [na universidade] é o não reconhecimento, o não reconhecer porque o outro é outro (...) conforme a universidade vai se abrindo, a gente tem que flexibilizar as coisas, né? a quem, a quem SERve essa, esse direito autoral tão rígido, na produção da ciência?***

Apoiando a sua afirmação de que a origem dos conflitos culturais, na universidade, derivam do não reconhecimento dessa instituição acerca das particularidades individuais, Fernando (excerto 21) declara que: ***o espaço pras identidades têm que ser batalhado, só serão conquistadas na base da luta, né?*** Cabe atentarmos para a não concordância de gênero e número presentes na passagem apresentada. Entendo não ser à toa que Fernando não concorda o substantivo "espaço", escrito no singular, com a palavra feminina "conquistadas", no plural. Para ele, provavelmente, são as próprias identidades que devem ser conquistadas, no sentido de que sejam validadas e reconhecidas pelas instituições formais de produção e circulação de conhecimento. Fernando ainda aponta que "a abertura" da universidade, ou seja, o maior acesso ao ensino superior, vem pedindo que a universidade, seus currículos e suas práticas pedagógicas se flexibilizem, a fim de atender de maneira real o propósito de dialogar e formar com a diversidade cultural. Por fim, o docente coloca uma questão que vai além dos não reconhecimentos entre culturas: ***a quem atende direitos autorais tão***

**rígidos, na produção científica?** Parece que, nas palavras de Fernando, nem mesmo pelos próprios docentes essas leis tão fixas são encaradas como produtivas para o desenvolvimento e circulação dos saberes produzidos nas universidades.

Para Arthur, assim como para Helena (excerto 20), a possibilidade do aluno fazer emergir sua subjetividade no texto acadêmico está intimamente relacionada ao gênero textual em questão:

**Excerto 22 – entrevista presencial (Prof. Arthur)**

(...) *eu tenho impressão que eles se saem até um pouco melhor no ensaio (...) acho que eles são mais pessoais, mais autênticos no ensaio [risos] e com isso as, as ... as dificuldades de escritura diminuem um pouco, né? normalmente, uma coisa curiosa, na, na última vez, avaliação eu pedi ensaio, resenha, trabalho de pesquisa e prova... é::, nesse caso **as provas eram as melhores, feitas assim de improviso, assim, na hora, pouco tempo, as escrituras pessoais mais interessantes, e as piores foram as resenhas... porque aí ele não pode se colocar muito, né?***

(...) *existe duas coisas, **existe espaço e existe também uma pressão da academia para que o aluno abdique da personalidade...** Um aluno do primeiro ano e do quarto ano... é diferente, né? no quarto ano, **ele aprendeu a escrever mas se tornou menos interessante... ele passou a escrever bem e a questão do envolvimento pessoal desapareceu...***

Da perspectiva do professor Arthur (excerto 22), aprender a escrever certos tipos de textos acadêmicos – a resenha, particularmente –, implica, o que ele parece ver com pesar, aprender a não permitir expressões de subjetividade (**ele aprendeu a escrever mas se tornou menos interessante... ele passou a escrever bem e a questão do envolvimento pessoal desapareceu...**) devido a **uma pressão da academia para que o aluno abdique da personalidade**. Também Elaine (excerto 23) vê com tristeza o fato de a academia não permitir manifestações de identidade, principalmente em alguns gêneros:

### Excerto 23 – entrevista por chat (Profa. Elaine)

(...) em gêneros mais próximos dos orais, como apresentação de seminários, acho que há mais espaço para essa identidade aparecer.. **e curiosamente (ou tragicamente..rs..) é onde eles estão mais distantes de uma formalidade acadêmica...** “ah! é escrito, né! vamo lá”... **e a identidade dele desaparece...**

(...) eu disse que varia conforme o gênero pq [porque] já li, numa monografia aqui da qual fui banca de TCC, uns “pedaços” muuuuito pessoais! A identidade da garota estava toda ali!!! Mas era no trechos “pré” texto.. como nos agradecimentos e dedicatória... esse TCC tinha essas partes “anteriores” ao texto mais formalzão, e a aluna se permitiu a escrever coisas curiosíssimas!! tipo “agradeço ao meu computador, por me aguentar escrevendo.. ao meu carro por meu transportar pelos lugares... ao meus olhos, que veem a luz.. ao meu estomago por digerir a comida que como.. etc etc etc.”.. foi muuuuito curioso!!!

(...) Mas, **acho que parte do papel da academia é exatamente [exatamente] cortar isso... reprimir essa identidade de aparecer muito! (triste, mas vejo asism[assim]..)** Tipo, quando minha orientadora fala isso, ela quer me dar um toque de escrita, de melhorar a redação mesmo, mas tbm [também] ta podendo uma coisa do meu estilo, sei la, da minha maneira de organizar e apresentar o texto. Quando eu escrevi isso pra aluna que fez os agradecimentos engraçadíssimos (mas inadequados, ao meu ver...), **eu podei ela! Podei talvez a parte de mais identidade dela ali!** Acho que os generos [gêneros] acadêmicos, a escrita acadêmica, tem muito disso.. de não permitir muita personalidade aparecendo ali.

O desconforto de Elaine com o fato de a academia reprimir a expressão da identidade do aluno, atitude que descreve como sendo trágica e triste, não impede que ela mesma proceda desse modo (**eu podei ela! Podei talvez a parte de mais identidade dela ali!**), o que sugere que também os docentes universitários podem ser vítimas dos ditames impostos pelas normas da escrita acadêmica.

Os docentes, cujos discursos foram anteriormente analisados, se pronunciaram sobre a questão da identidade dos alunos na escrita acadêmica e essas suas falas tiveram implicações importantes para questões relativas aos letramentos acadêmicos. Porém, apenas um dos docentes entrevistados, a saber, João, estabeleceu uma relação direta entre os cerceamentos impostos pelas convenções da escrita acadêmica e o plágio. E

é com o exame desse seu pronunciamento que encerro a análise dos registros gerados em minha pesquisa.

**Excerto 24 – entrevista presencial (Profa. João)**

*toda trabalho, independente da linha positivista ou qualitativa, não importa, a questão é que **você tem que ter uma base teórica**, autores, senão não é pesquisa... isso, eu acho que não se discute essa questão... agora, **em relação à posição do aluno, isso não quer dizer que ele vai silenciar sua voz... tem que / é:... a partir desse diálogo construir seu próprio, sua própria voz em cima disso**, a questão é ele não constrói a voz dele em cima do nada, **tem que ficar claro o que é a voz dele, dentro do texto dele, onde tá ali a voz dele, e que essa voz dele não foi construída a partir do nada** (...) o que é uma tese? é/você tem/ você traz textos, que dialogam, que podem não dialogar com a sua ideia, que são as anti-teses, por isso antítese, vem daí, que é aquilo que você traz é::; pra discutir e até refutar, e aí você traz, dentre essas antíteses, aquela [tese] que você vai defender, que é a SUA TEse, das anti-teses você defende a sua tese, daí vem a expressão defender uma tese... **daí você vai defender um ponto de vista, aí você vai se posicionar** e eu acho que isso tem que haver no trabalho do aluno... se ele só faz recortes no trabalho, ele/não é uma tese, é um trabalho de pura bricolagem... **aí/ esse é o problema de um trabalho, de um plágio porque ele não abre esse espaço para o diálogo do aluno...***

João (excerto 24) vê o plágio como ato discursivo que pode implicar no apagamento da identidade, subjetividade e do processo autoral do aluno. Tais processos ocorreriam quando o estudante, dialogando com os teóricos que leu, colocaria sua própria voz no texto. A repetição que o docente faz da palavra "voz" nos remete às considerações que fiz citando Ivanic e Simpson (1992), que definem a maior facilidade de expressão de identidade nos discursos orais. Concordo com o professor quando ele afirma que **esse é o problema de um trabalho, de um plágio porque ele não abre esse espaço para o diálogo do aluno...** De fato, entendo que o plágio não tem que ser combatido porque se trata de uma questão moral ou ética, mas, sim, porque não permite ao aluno, como diz João, **defender um ponto de vista, (...) se posicionar**. É interessante perceber como, para João, a expressão de identidade do estudante está em posição importante quando em suas análises acerca do problema do plágio.

### 4.3 À GUIA DE SÍNTESE

Sobre as estratégias citadas pelos participantes da pesquisa, dos 10 professores entrevistados, apenas 04 não mencionaram a cópia indevida, o plágio, em resposta à pergunta a eles feita, na qual eu não fazia nenhuma menção prévia a esse respeito: todos os demais apontaram o plágio sem minha indução, o que sugere a sua importância para esses docentes.

A respeito da cópia indevida poder ser caracterizada como uma prática produtiva para o processo de aprendizagem das escritas acadêmicas, dentre todos os participantes da pesquisa relatada, Arthur e Helena declaram que o plágio entre alunos é prática inaceitável, Cláudia não considera o ato produtivo, Ingrid não define uma posição frente à questão. Mas, a maioria dos docentes (a saber, Bianca, Daniela, Elaine, Gisele, Fernando e João) considera o plágio produtivo, dependendo de como essa cópia sem a fonte é realizada pelo aluno. Assim, foi possível averiguar que, em especial, o plágio parcial não é avaliado como resultado de total falta de trabalho por parte do aluno, portanto, não seria, necessariamente, ato de descompromisso e corrupção. Afinal, o trabalho de seleção e coesão dos trechos que edificarão um novo texto, de propriedade do aluno, pode ser considerado como exercício válido para o processo de desenvolvimento das habilidades letradas próprias dos gêneros acadêmicos. Esses mesmos últimos docentes também concordam em considerar haver falhas no ensino/aprendizagem dos letramentos acadêmicos desenvolvidos pelas universidades. Essas falhas curriculares do ensino superior, muitas vezes, são apontadas como motivos que levariam o aluno a se valerem de estratégias para lidar com a falta de competências em face às atividades escritas exigidas pela universidade, entre tais artifícios de que podem se valer, estaria o próprio plágio.

Em síntese, a ideia central que se pode obter a partir da pesquisa relatada é que não há consenso, entre os participantes, acerca das definições sobre até que ponto o plágio pode ser produtivo ou seria aceitável como parte do processo de aquisição dos letramentos acadêmicos. Também não há consenso sobre o modo de agir frente à constatação de plágio em trabalho escrito de alunos. O que acarreta, também, em diversas opiniões no

que se refere às possíveis motivações para a recorrência à cópia indevida, assim como são variadas as possibilidades de prevenção para a prática em questão. Por fim, o modo como o aluno expressaria sua subjetividade, suas identidades, em textos acadêmicos, segue a tendência de todas as outras categorias de análise estabelecidas, sendo, assim, possível formar diferentes linhas de opiniões com base nos discursos dos participantes da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Como dito no preâmbulo desta dissertação, é inevitável que as experiências pessoais do pesquisador sejam expressas em seu trabalho, de alguma maneira. Em sentido análogo, tendo como foco o tema de minha pesquisa, creio ser válido formular a seguinte pergunta: como poderiam as práticas letradas acadêmicas dos alunos não expressarem a subjetividade dos mesmos? Diante dessa questão, o plágio poderia ser apontado como momento auge da anulação da expressão de identidade do estudante em seu texto escrito?

Para mim, a tranquila acusação de plágio como "má fé" sempre pareceu superficial, improdutiva e até mesmo preconceituosa. Entendo que, para se tentar solucionar o problema, seria mais proveitoso indagações do tipo: por que, de maneira tão fácil, os alunos estariam se eximindo da possibilidade de serem originais em seus trabalhos acadêmicos, de apresentarem suas visões de mundo? Além disso, também é inegável que o ingresso na universidade pode, perfeitamente, evocar nos alunos a promessa de ativo envolvimento na produção de conhecimento, assim como pode evocar a ideia de se tornar um cientista. Foi partindo dessas reflexões que me propus a desenvolver o presente trabalho, a fim de entender mais sobre a complexidade que envolve as práticas de cópia indevida de alunos do ensino superior.

Como estudante universitária e pesquisadora, minhas próprias dificuldades em escrever esta dissertação podem ser evidenciadas pela diferença em meu estilo de escrita no preâmbulo e nas considerações finais em relação a todos os demais capítulos deste trabalho. O ensino superior, representação do saber institucionalizado, impõe uma padronização e hegemonia quanto ao modelo de escrita pela qual se pode apresentar uma pesquisa. O gênero "dissertação", em especial, tolhe bastante a expressão da subjetividade do autor do texto.

Com certeza, para a realização do presente estudo, contei com o imprescindível auxílio de minha orientadora. Seu trabalho como educadora foi

essencial para que eu conseguisse trilhar os caminhos de minha pesquisa, assim como realizar a escrita desta dissertação. Mas, só pude aprender a escrever o gênero "dissertação" fazendo este trabalho, não houve aulas com discussão sobre o gênero, ou alguma espécie de exercício que me auxiliasse nesta tarefa letrada. Tive medo de romper com o estilo de escrita que observei nas dissertações de minha área – exemplos de trabalhos que foram bem avaliados em processos seletivos; tive medo de retirar os "apud's" mesmo quando eu havia retornado ao autor original e entendido suas ideias, não me parecia justo retirar o nome de quem, citando tal autor, havia me auxiliado a entendê-lo; tive medo de imprimir minhas opiniões pessoais sobre o meu estudo e, assim, parecer menos séria, menos digna de confiabilidade como pesquisadora; tive medos, muitos...

Atentando para os registros selecionados e analisados, segundo as declarações dos participantes da pesquisa, foi possível constatar que, mesmo em cursos de Licenciatura em Letras, o lugar para se ensinar/aprender a escrita, dentro da própria universidade, não é sempre claramente definido e entendido, assim como não é consensual a necessidade da inserção de tal tema no currículo. Diante de minhas perguntas aos entrevistados, que sugeririam que alunos enfrentassem dificuldades para a realização de trabalhos escritos, nenhum dos docentes participantes respondeu que havia disciplina no currículo, de seus cursos, que se detinha a essas questões de ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Também foi possível perceber que não há consenso nas representações dos participantes da pesquisa acerca do "copiar e colar" (com ou sem a fonte). Enquanto alguns professores consideram a prática do plágio, especificamente, inaceitável, não produtiva ou não relacionada à escrita acadêmica, outros a entendem como possivelmente produtiva, no sentido de que o aluno pode aprender a escrever os gêneros acadêmicos pelo uso de tal artifício.

Assim como não foi encontrado consenso sobre a validade ou não do uso do recurso da cópia indevida, também são divergentes as aceções e avaliações dos participantes da pesquisa acerca do que seria plágio parcial ou integral. Alguns professores até mesmo alcunham definições próprias para

diferenciar trabalhos em que, segundo eles, seria possível perceber que, mesmo tendo sido utilizadas cópias e paráfrases, sem a devida atribuição de autoria, houve o trabalho do aluno em juntar trechos de outros textos e construir um novo texto, original, de certo modo, o que alguns docentes chamaram de *mosaico* ou *bricolagem*.

Consequentemente, frente à diversidade de avaliações sobre a questão, é possível constar que são muitas as possíveis soluções e conjecturas sobre as prováveis causas para a prática de cópia indevida. Os professores participantes que buscam compreender mais sobre a questão, ao invés de assumirem uma postura categórica de não aceitação do plágio, têm em comum uma reflexão mais ampla sobre os contextos das novas mídias, como elas influenciam nos valores e práticas dos alunos, e como são refletidas nos trabalhos escritos dos mesmos.

O conjunto dos participantes de minha pesquisa é formado por dois grupos distintos de docentes: os das piores e os das melhores avaliadas instituições de ensino superior do país, conforme avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Meu espanto foi perceber que, tanto nas faculdades de maior quanto nas de menor prestígio acadêmico, é possível reconhecer, pelas representações dos participantes, práticas educacionais de ensino/aprendizagem de letramentos acadêmicos que são fortemente baseadas em mitos e práticas didáticas obsoletas, que já foram questionadas, sobretudo pelos Novos Estudos do Letramento, há mais de duas décadas!

Mas, é importante esclarecer que, assim como segui o alerta de não simplesmente "culpabilizar" os alunos ao analisar a temática do plágio, também não cabe atribuir aos docentes plena responsabilidade pelas dificuldades referentes ao desenvolvimento das práticas letradas de seus alunos. Como os registros puderam evidenciar, há professores que não têm muita clareza sobre o espaço deles próprios nos discursos acadêmicos. Assim, é sinalizada a importância da resolução do problema, que parece estar fortemente relacionado à necessidade de reajustes nos currículos das universidades para que, de fato, seja promovida a aquisição dos letramentos acadêmicos, considerando-se os impasses que envolvem o tema.

É importante frisar, também, que os docentes participantes da pesquisa, que lidam de maneira mais aberta com as práticas de plágio entre seus alunos, não são a favor da cópia indevida. Tais profissionais buscam ser mais compreensivos no que se refere às dificuldades e às complexidades que envolvem a aquisição dos letramentos acadêmicos, contudo, não "levantam bandeira" a favor do plágio indiscriminado, definitivamente, eles não veem tal artifício como ideal de produção escrita de seus alunos!

Alguns participantes, ainda, são críticos em relação à postura dos próprios colegas de profissão, por contribuírem com o distanciamento e hierarquia entre estudantes e professores. Mas, em geral, muitos dos participantes são críticos, de fato, com as exigências da própria academia, as rígidas regras de direitos autorais são criticadas por não atenderem nem mesmo às necessidades e interesses dos próprios docentes enquanto pesquisadores e educadores.

O problema recai, portanto, na falta de clareza sobre como são e quais são os critérios dessas convenções estabelecidas. Referente ao ensino acadêmico, o problema seria a recorrente falta de compromisso das universidades em ensinar as convenções de escrita de seus gêneros: é problemático não ensinar as regras do jogo para o aluno, mas exigir que ele saiba jogar adequadamente. Seria mais produtivo que as convenções da escrita acadêmica fossem ensinadas/aprendidas na própria universidade e que constassem oficialmente nas grades curriculares de seus cursos.

Pode-se alegar, no entanto, que o não ensino formal das convenções de escrita acadêmica teria por intenção, justamente, fazer com que o estudante (incipiente pesquisador) se sinta "livre", para que, assim, os caminhos de suas pesquisas e estudos sejam originais, uma vez que, aprender a realizar seus trabalhos escritos corresponderia à tarefa letrada de inteira responsabilidade do próprio aluno. Mas, o dilema central se concentra na corriqueira e tácita aceitação do não ensino formal e, portanto, na silenciosa aceitação dos padrões dessas convenções de escrita, como foi possível constatar pelas declarações dos docentes participantes da pesquisa relatada. Acredito que alunos e professores não devem se "calar" e seguir com os padrões de ensino/aprendizagem que não estejam dando, de fato, espaço para que os estudantes consigam imprimir suas "vozes" em seus

trabalhos acadêmicos. Como é dito em um trecho de uma famosa canção do grupo musical "O Rappa"<sup>40</sup>: *paz sem voz não é paz, é medo!* Na universidade não haveria lugar para se admitir desconhecimento e para pedir apoio didático, como também não há espaço para discussão de seus critérios para o estabelecimento de convenções.

Um frequente argumento, falacioso, que é apresentado para justificar a postura da universidade, em "esconder as regras do jogo", se refere à noção de que todo mundo já haveria aprendido "o suficiente" sobre escrita nos ensinos médio e fundamental. É problemática, ainda, a postura das instituições de ensino superior que entendem sua produção e comunicação escrita como padrão de clareza e objetividade, inquestionáveis e "naturais". Os saberes prévios dos alunos são, muitas vezes, negligenciados, assim como suas identidades culturais, se distantes do esperado pela academia, não têm espaço na universidade.

Retomando a análise de minha trajetória de pesquisa e escrita desta dissertação, consigo sinalizar alguns estudos futuros que julgo serem produtivos. Certamente, questões pertinentes aos currículos de formação de professores, sobremaneira os de licenciaturas, emergem frente à pesquisa relatada. Afinal, a quem denominamos alunos, estudantes, ao longo desta dissertação, estarão, em breve, licenciados e poderão atuar no "outro lado" da questão, como professores!

Chegando à finalização desta dissertação, percebo que muitos registros interessantes não foram analisados, por questões relativas a tempo e organização, em verdade, um estudo nunca se esgota. A pesquisa relatada, ainda, gerou registros que dariam conta das imagens acerca do alunado, que foram projetadas pelas falas dos docentes participantes de meu estudo. Também, como dito anteriormente, é válida a necessidade de que os currículos dos cursos de licenciatura em Letras do país sejam objeto de estudo, de pesquisas, no sentido de que sejam agregadas mais informações sobre a questão do espaço para o ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos e como isso pode se relacionar com as novas mídias e, ainda,

---

<sup>40</sup> YUKA, Marcelo. Minha Alma [A paz que eu não quero]. Intérprete: O Rappa. **O Rappa. Lado**, 2000.

com as estratégias de alunos, como a cópia indevida, por exemplo. O autoplágio – fortemente relacionado à produção escrita dos pesquisadores – é outro tema que precisa ser mais discutido, pareceu-me que as pesquisas encontradas sobre essa questão também carecem de olhares menos "policialescos".

Assim, sendo extremamente sucinta, afirmo que, nesta dissertação, além das análises feitas com base nos registros gerados, é focalizado o processo de escrita do presente texto acadêmico. As metarreflexões desenvolvidas aqui têm por objetivo elucidar as dificuldades e aprendizados desta pesquisadora. Voltar o olhar para a importância dos processos de ensino/aprendizagem é necessário. Em uma sociedade em que muitos creem que "os fins justificam os meios", um problema consequente a essa ideia parece ser o apagamento da necessidade de espaços para o desenvolvimento de aprendizados, assim como a negligência quanto ao tempo que o processo de ensinar/aprender requer. Não somos tábulas rasas, mas, tão pouco, aprendemos por "osmose" ou "num passe de mágica"! Afinal, humanos que somos, precisamos de tempo para nos apropriar dos saberes ao ponto de podermos criar, recriar e, assim, imprimir (in)consciente e produtivamente nossas subjetividades, seja como pesquisadores ou estudantes, mas, acima de tudo, como cidadãos críticos que vivem em sociedade.

Mais uma vez, fazendo menção ao que foi dito no preâmbulo desta dissertação, cabe lembrar que não existe pesquisa e ensino/aprendizagem livres de ideologias... É preciso, portanto, buscar ter consciência dos padrões de pesquisa e de ensino exigidos pela ciência vigente e, ainda, precisamos entender que tipo de sociedade se pretende construir por meio desses padrões estabelecidos. No caso, defendo práticas de aquisição de letramentos acadêmicos que as entenda como processos, situados, múltiplos, culturais e, dessa maneira, correspondentes a práticas sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BARBASTEFANO, R. G; SOUZA, C. G. Plágio em trabalhos acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação. **XXVII ENEGEP**, Foz do Iguaçu, PR, Out. 2007a. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007\\_TR660482\\_9513.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660482_9513.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BARBASTEFANO, R. G; SOUZA, C. G. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para a sua redução. **Revista Produção On Line**, Florianópolis, dez. 2007b. Edição especial. Disponível em: <<http://producaoonline.org.br/index.php/rpo/article/viewFile/52/52>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BAZERMAN, C. Paying the Rent: languaging particularity and novelty. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.459-469, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/bazerman.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BELO, A. J. G.; MUNHOZ, A. T. M. **Educação, escrita e combate ao plágio**. 2013. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/158-educacao-escrita-e-combate-ao-plagio>> Acesso em: 07 mar. 2013.

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. dos S.; NASCIMENTO, I. A. de A. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. **Revista Encontros de Vista** – ISSN 1983-828X. Ed.10a, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/A%20cita%C3%A7%C3%A3o%20na%20escrita%20academica.pdf>>. Acesso em: 05 Abr. 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>> Acesso em: 22/06/2011.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de SOARES, M. S. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAINE, G. Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. **Journal of English for Academic Purposes**, v.1, pp.59-68, 2002. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158502000061>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRITO, B. M. S. de. **Jovens e adulto em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2012.

BURGESS, R. G. **In the field: an introduction to Field Research**. London: Unwin Hyman, 1984.

CANAGARAJAH, A. S. Safe Houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. **College Composition and Communication**, vol.48, n.2, pp.173-196, 1997. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/358665>>. Acesso em: 21 set. 2011.

CARBONI, G. **Os desafios do direito de autor na tecnologia digital e a busca do equilíbrio entre interesses individuais e sociais**. 2008. Disponível em: <<http://www.gcarboni.com.br/pdf/G5.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2013.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALHEIRO, J. dos S. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Sigmun**: Estud. Ling., Londrina, n.11/2, pp.67-81, dez. 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução: ALVEZ, E. F. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, [1980] 2008.

CESAR, A. L.; M. C. CAVALCANTI. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**. Editora UNESP, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. Farroupilha, UCPEL, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2148/589>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DORNYNEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford University Press: EUA, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR: Curitiba, PR, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>> Acesso em: 20/06/2011.

ERICKSON, F. What makes school ethnography Ethnographic? **Anthropology and Education Quartely**. Vol. 15, 1984.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FAVORITO, W. **‘O Difícil são as Palavras’: representações de/sobre estabelecidos e ‘outsiders’ na escolarização de jovens e adultos surdos**. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

FERREIRA, M. M.; SANTOS, C. R. Plágio: concepções e práticas textuais de pós-graduandos. In: **Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros**

**Textuais**, 6, 2011, UFRN, Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, pp.177-187, jul./dez., 2008.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. SAGE Publications Limited, 2009.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, [1969]1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, [1970] 2002.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**. Brasília: Liber livro, 2005.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. 2ª Ed. Nova York e Londres: Routhledge, 2006.

GONÇALVES, H. H. L.; NOLDIN, P. H. P.; CESAR GONÇALVES, C. O recurso do plágio em trabalhos acadêmicos-científicos: um tema em questão. **Revista da Unifebe**, nº 9, Artigo Original, out. 2011. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20112/artigo007.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução: SILVA, T. T. da S.; LOURO, G. L. 11.ed. [1997] 2006.

INNARELLI, P. B. **Fatores antecedentes na atitude de alunos de graduação frente ao plágio**. Tese de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Administração e Economia. São Bernardo do campo, 2011. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2897](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2897)>. Acesso em: 19 fev. 2013.

IVANIC, R; SIMPSON, J. **Who's who in academic writing**. In: FAIRCLOUGH, N. (ORG.). **Critical Language Awareness**. London: Longman Group U.K. Limited, 1992

JUNDENSNAIDER, I. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 125, Ano XI, out. 2011. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14244/798>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

KLEIMAN, A. B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia lingüística portuguesa, n.8, pp. 409-424, 2007.

KROKOSZ, M. 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.

LARROSA; KOHAN. Prefácio. In: RANCIÈRE. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. DO VALLE (Tradução). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

\_\_\_\_\_. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, 45(4), p. 368-377. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, 2006.

LILLIS, T. **Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery**. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

LIMA, M. B.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@s Conectada – Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, p.37-58, 2013.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAHER, T. M. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.33-48, Jan/Jun 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, pp. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/front.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.  
MASON, J. **Qualitative researching**. London. SAGE Publications Limited, 1998.

MENANDRO, P. R. M. Ardis do plágio. **Argumentum**, Vitória (ES), ano 3, n.3, v.1, p.43-49, jan./jun. 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, R. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. **Revista Diálogos possíveis**, v.6, n.2, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55553794/Dialogos-Possiveis-Artigos>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MUNHOZ, A. T. M.; DINIZ, D. Nem tudo é plágio, nem todo plágio é igual: infrações éticas na comunicação científica. **Argumentum**, Vitória (ES), ano 3, n.3, v. 1, pp.50-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/1434/1162> > Acesso em: 28 mar. 2012.

NIETZCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Espaço Novo Æon. [1885] 2002. Disponível em: <[www.thelema.com.br](http://www.thelema.com.br)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. Tese de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

PINHEIRO, P. A. S. **Letramento digital como possibilidade de viver a experiência errante das identidades sociais**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ CLA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: Ressignificando a produção textual na escola**. Tese de doutoramento. Faculdade de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

QUINTANA, M. Não despertemos o leitor. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1983.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Língua e Letras. Dossiê: refletindo sobre as pesquisas em linguística**, v.8. n.14, p. 13-20, 2003.

\_\_\_\_\_. O quinhão do inquilino: pagar o aluguel ou enfrentar a perspectiva de despejo – uma resposta ao Bazerman. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 453-460, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/rajagopalan.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROMANCINI, R. A praga do plágio acadêmico. **Revista Científica FAMEC/FAAC/FMI/FABRASP**. Ano 6, n. 6, pp. 44-48, 2007. Disponível em <<https://sites.google.com/site/richardromancini/pragaplagio>> Acesso em: 15 out. 2012.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamentos, [1987] 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 30ª Ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2002.

SELLTIZ, C. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Edusp, 1987.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da Universidade? **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Estado da Bahia. v.13, n.38, p.357-414, maio/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SILVA, A. K.; DOMINGUES, M. J. C. S. Plágio no Meio Acadêmico: de que forma alunos de pós-graduação compreendem o tema. **Perspectivas Contemporâneas**, Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas, vol.3, n.2, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/viewFile/448/247>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 1ª ed. 2000.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Longman, 1995.

TAGATA, C. M. Ética na pesquisa científica - o papel do professor na construção de um cidadão ético. **Rev. Ciên. Jur. e Soc.** Unipar. Umuarama. v.11, n.1, p.115-125, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/juridica/article/view/2253/1854>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

VAZ, T. R. D. **O avesso da ética: Ciberespaço e a questão do plágio e da cópia no ensino superior presencial**. Tese de mestrado. PPGE do Centro Universitário Nove de Julho. Departamento de Educação. São Paulo, 2006.

VÓVIO, C. L. **Entre Discursos: Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Prêmio CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe), 2008. Disponível em: <[http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/investigacion/premios\\_tesis/2007/claudia\\_lemos\\_vovio.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/investigacion/premios_tesis/2007/claudia_lemos_vovio.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p.08-60, 2000, 1ª ed.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. (Orgs.) **Letramentos: rupturas deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.