

Vinculações entre autoria e plágio no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

*Links between authorship and plagiarism in the *Stricto Sensu* Graduate*

Jenifer Sabrina Zuse

Colégio Santa Teresinha –CST

Santo Antônio da Partulha –Rio Grande do Sul-Brasil

Graziela Fatima Giacomazzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense –UNESC

Criciúma - Santa Catarina- Brasil

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que buscou compreender quais as concepções de plágio acadêmico e suas vinculações com o processo de autoria no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na percepção dos docentes. Para melhor compreender a problemática optou-se pela abordagem qualitativa no desenho de uma pesquisa de campo e exploratória. Participaram docentes de seis (6) Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma Universidade Comunitária do Brasil. A análise conceitual do plágio é discutida a partir de Krokosc (2012-2015); Demo (2011); Diniz e Terra (2013). O plágio na perspectiva da autoria tem como base teórica conceitos de Foucault (2001); Orlandi (2003); e Schneider (1990). As reflexões acerca da cultura digital e os processos de autoria ocorreram a partir de Lévy (1999); Carboni (2010); Demo (2011); Krokosc (2012-2015); Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018). Observou-se que as ações pedagógicas empreendidas pelos docentes pesquisados apontam para uma concepção do plágio para além do viés legalista e punitivo que visa a concepção moderna, depreende-se que há uma preocupação com o processo formativo do acadêmico, contudo, observa-se que a temática necessita ser mais problematizada no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Palavras-chave: Plágio. Autoria. Cultura digital. Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Abstract

This article presents the result of a research that sought to understand what are the conceptions of academic plagiarism and their links with the process of authorship under the *Stricto Sensu* Graduate in the perception of teachers. To better understand the problem, the qualitative approach was chosen in the design of a field and exploratory research. Teachers from six (6) *Stricto Sensu* Graduate Programs of a Community University of Brazil participated. The conceptual analysis of plagiarism is discussed from Krokosc (2012-2015); Demo (2011); Diniz and Earth (2013). Plagiarism from the perspective of authorship is based on concepts by Foucault (2001); Orlandi (2003); and Schneider (1990). The reflections about the digital culture and the authoring processes occurred from Lévy (1999); Carboni (2010); Demo (2011); Krokosc (2012-2015); Bianchetti, Zuin and Ferraz (2018). It was observed that the pedagogical actions undertaken by the researched teachers point to a conception of plagiarism beyond the legalistic and punitive bias aimed at the modern conception, it appears that there is a concern with the educational process of the academic, however, it is observed that the subject needs to be further problematized within the *Stricto Sensu* Graduate.

Keywords: Plagiarism. Authorship. Digital culture. Postgraduate *Stricto Sensu*.

Introdução

Atualmente o plágio é apontado como um problema na literatura, na arte, no cinema, na produção científica e, sobretudo, no cenário educacional. Autores como Demo (2011), Silva(2008) e Krokoscz (2012-2015) comungam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) impulsionaram o aumento do plágio nos últimos anos. Com o acesso rápido das informações por meio da *internet*, há estudantes que copiam textos e trabalhos acadêmicos na íntegra sem mencionarem as fontes e respectivas autorias, apropriando-se indevidamente dos conteúdos. Schneider (1990) e Manso (2000) pontuam que a prática do plágio sempre existiu e que será difícil eliminá-la, visto que se trata de uma prática histórica, que perpassa gerações. Entretanto, Demo (2011) e Diniz e Terra (2013) evidenciam a construção da autoria como uma possibilidade para o enfrentamento da prática do plágio no ensino superior.

O roubo de ideias de outrem tem sido considerado um problema para a sociedade desde os primórdios. Segundo Manso (2000), já no século II. a. C., o poeta romano Marcial publicou um epigrama denunciando outros poetas que haviam declamado seus epigramas como se fossem seus. Embora roubar ideias de outrem fosse considerado um ato imoral, não haviam leis de proteção do direito dos autores e de suas obras, muito menos havia uma nomenclatura para tal crime. Marcial é considerado um personagem importante, pois foi ele quem denominou a prática do roubo de ideias como plágio.

A partir disso, o debate em relação ao plágio foi aumentando e leis de direito autoral foram criadas. Contudo, a prática do plágio ainda tem sido considerada um problema, sendo discutida por autores como: Schneider (1990); Demo (2011); Diniz e Terra (2013); Krokoscz (2012-2015), entre outros. Com o intuito de melhor compreender a prática do plágio, tem-se como objetivo deste estudo, compreender quais as concepções de plágio acadêmico dos docentes e suas vinculações com o processo de autoria no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Para elucidar a problemática optou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2000, p. 22) “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações”, sendo necessária a interpretação dos fenômenos e das atribuições de significados no decorrer da pesquisa. O tipo de pesquisa utilizada foi a exploratória e de campo, que segundo Neto (2000), mostra-

se como uma possibilidade de conseguir não só uma proximidade com aquilo que se almeja conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento que parta da realidade do campo. Também foi realizada uma análise do documento que trata do plágio na instituição pesquisada, o documento é nominado como: Resolução nº 04/2015. Os sujeitos pesquisados foram sete (7) docentes de 06 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma Universidade Comunitária situada em Santa Catarina – Brasil. A coleta dos dados se deu por meio de um formulário eletrônico, seguindo todos os princípios éticos com autodeclaração de participação dos sujeitos e anuência para a pesquisa.

Este artigo organiza-se a partir desta introdução, apresentando na sequência o termo ‘plágio’. Posteriormente tem-se as vinculações do plágio e a autoria, caminho esse também escolhido por autores como Demo (2011) e Krokoszcz (2012-2015). A análise recai sobre a percepção dos docentes, e por fim tem-se a conclusão.

Plágio: reflexões conceituais

O presente estudo tem por objetivo tecer algumas reflexões acerca do plágio, sua definição, tipologia, bem como seu conceito. Entende-se a importância de um aprofundamento teórico, por se tratar de uma temática que segundo os autores Schneider (1990); Krokoszcz (2014-2015); Demo (2011) e Diniz e Terra (2014) é um tema ainda com poucos estudos e produção científica no cenário acadêmico e na literatura brasileira. Os autores relatam que o plágio é um problema a ser enfrentado na comunidade científica, no ambiente escolar e nas Universidades e que é discutido há séculos, como evidenciado no século II a. C., pelo poeta Romano Marcial, ou seja, não é algo novo, sempre existiu e dificilmente deixará de existir. Todavia, alguns autores citam um aumento significativo de plágio em produções científicas, principalmente, em trabalhos acadêmicos em virtude do acesso rápido de informações por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Com isso, percebe-se que pensar o plágio em uma perspectiva crítica que vise o processo autoral, implica a necessidade de um aprofundamento teórico, por se tratar de uma temática densa e complexa, ainda mais no cenário acadêmico lócus desta investigação. É um assunto que desperta a curiosidade por sua complexidade, por tal motivo, buscou-se primeiro compreender sua definição e conceito. A partir de uma revisão de literatura observou-se que para assimilarmos a definição, bem como a conceituação do plágio,

necessita-se reconhecer diferentes posições teóricas, uma vez que a temática é complexa e sua conceituação é alvo de contradições até mesmo entre alguns autores. Em virtude disso, consoante a Demo (2011) há dois caminhos diferentes para interpretação desse fenômeno, ou seja, duas visões diferentes, a Moderna e a Pós-moderna, sendo que:

Dentro da visão puritana (moderna), plágio é nada mais que fraude criminosa, porque se apropria de direitos alheios. Dentro, porém, da visão não linear (pós-moderna), além de ser difícil delimitar o que seria plágio iniludivelmente, pode-se perceber que originalidade, em certo sentido, não existe: as ideias são sempre dinâmicas compartilhadas cultural e linguisticamente. O jeito pessoal de reconstruir as ideias talvez seja único, mas não todas as ideias. Se formos excessivamente rigorosos, toda conversa é plágio, inclusive obras científicas (DEMO, 2011, p. 125).

Demo (2011) foi um dos poucos autores que se atreveu a nomear esses caminhos para a interpretação do plágio, como visão moderna e pós-moderna. Grande parte dos autores relata que existem essas duas visões, contudo, não deixam claro do que se trata, usam nomenclaturas diferentes. A perspectiva moderna, um dos caminhos interpretativos do plágio, compreende como o furto de uma ideia ou trabalho de outra pessoa, ou seja, entende como um furto no qual o sujeito envolvido necessita responder perante a Lei. Sendo assim, essa perspectiva compreende o plágio pelo viés do Direito Autoral. Caminho que, segundo Diniz e Terra (2013) concebem o plágio como uma violação da propriedade privada.

Segundo as autoras, há orientações e recomendações para a implementação de *softwares* identificadores de plágio nas instituições de ensino, bem como criar comissões para analisar os resultados obtidos pelos *softwares*. O uso de identificadores de plágio é um instrumento válido, no entanto, com base em Demo (2011), Diniz e Terra (2013) e Krokoscz (2015), o plágio no âmbito acadêmico necessita ser problematizado para além do conceito técnico e judicial. A visão Pós-moderna compreende o plágio em uma perspectiva de autoria, e é este caminho que iremos seguir em nossas discussões.

Vinculações entre autoria e plágio

Para iniciarmos a discussão parte-se do seguinte questionamento, feito *a priori* por Foucault (2001), o que é um autor? Tal questionamento permaneceu como um eco, sendo repetido por vários autores, em diferentes contextos. Diniz e Terra (2013) acreditam que respondê-lo parece fácil, a resposta mais óbvia seria que um autor é quem assina um texto, contudo, a resposta é mais complexa e necessita uma análise profunda, pois “nem todos os textos têm uma assinatura de autor, tampouco todas as assinaturas que acompanham um texto são de autores” (DINIZ; TERRA, 2014, p. 49).

Segundo Foucault (2001, p. 13):

Poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providas da função "autor", enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.

No discurso há certa normatização que, segundo Foucault (1971), ocorre por meio de processos internos que controlam o discurso, nomeados como princípios de classificação, com o objetivo de controlar o acesso do discurso. Para o autor, noções de comentário, de disciplina e de autor podem ser usadas como exemplo de controle do discurso. Corroborando com o que foi exposto, Orlandi (2003, p. 75) acredita que “essas noções têm um papel multiplicador, mas têm também função restritiva e coercitiva”. Também discorre que na perspectiva de Foucault (2001) o princípio da autoria não pode ser atribuído a todos os discursos como no caso de conversas, receitas, decretos que necessitam apenas de um sujeito que os assine e não de autores. Contudo, Orlandi (2003), em sua obra, faz algumas considerações importantes e elas corroboram com o que já foi verificado por Foucault (1971), no entanto, apresenta algumas diferenciações.

Em meu trabalho desloquei essa função de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele (ORLANDI, 2013, p. 75).

Para Orlandi (2003), a autoria, por ser a função mais influenciada pelo contato social, é mais submetida a procedimentos disciplinares por parte das instituições, ou seja, normatizações. “Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer.” (ORLANDI, 2003, p. 75-76). O autor pontua ainda que se exige do autor coerência, respeito em relação às normas, explicação, clareza, conhecimentos das regras textuais, originalidade e relevância de seu texto. Foucault (1971, p. 33) afirma que “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também e na das ciências”. Bakhtin (1995) corrobora com esse diálogo na medida em que afirma que, por meio de teorias

construídas pelo meio sociais e culturais, autor é o sujeito capaz de criar discursos com significância.

Autoria acadêmica não se resume apenas à escrita, porque há todo um trabalho acadêmico que antecede a criação de um texto. Diniz e Terra (2014, p. 54) sustentam que “se podemos dizer que é preciso escrever para ser autor, é também correto reconhecer que, na pesquisa acadêmica, não apenas quem escreve é autor”. Para elas, quem definirá se um sujeito é autor ou não, é o leitor, é ele quem verificará se o texto tem originalidade, concordância, coesão e se quem o escreveu utilizou as ideias de autores considerados referência de forma responsável e fidedigna. Visto que ao criar um texto o sujeito não dispõe de muitos recursos e pode escrever ideias inéditas, no caso de criação própria ou usar citação literal e paráfrases. Diniz e Terra (2014) pontuam que na citação literal há a exigência de utilizar as aspas que indicam a alternância de autoria. Para Lukeman (2011, p. 119 apud DINIZ; TERRA, 2013, p. 79), as aspas são as trombetas do texto, pois enunciam a alternância de autoridade, “elas se elevam acima do texto, em posição de destaque; vêm em pares, causando impacto duas vezes”. Para Diniz e Terra (2014), o esquecimento das aspas não se resume a um descuido, já que elas são a materialização textual da autoridade da palavra. Sem esse sinal, o leitor compreende que o texto seja uma criação de quem o assina, por meio de paráfrase ou pela escrita original. Nesse sentido, a paráfrase é o mecanismo utilizado para anunciar um novo autor em cena, mesmo inspirando-se em outros autores.

[...] o plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega a identidade ao outro e em consequência, trapaceia com a própria) (ORLANDI, 1996, p. 72).

No que concerne à paráfrase, para Diniz e Terra (2014, p. 79) ocorre uma mudança, uma passagem do texto da leitura para o texto da paráfrase, e é nessa passagem criativa que nasce a autoria de um sujeito. “A paráfrase é um ato autoral de leitura, contração e escrita de quem analisa outra fonte”. Nela indica o percurso de inspiração, diferentemente da escrita original, na citação literal usa-se no final do texto o nome do autor, data de publicação e página, na paráfrase não usa a mesma prescrição de localização geográfica, pois, segundo a perspectiva das autoras, entende-se que a paráfrase seja um exercício criativo para a formação de um leitor para a autoria. Corroborando com o que foi exposto,

Schneider (1990, p. 140) afirma que “certos autores, certos livros, pedaços de ontem, só encontram sua significação plena, e mesmo sua existência real, nos retornos de amanhã”.

Quando se trata do âmbito pedagógico, que é o foco deste estudo, o leitor necessita reconhecer ou conhecer o sujeito que escreveu previamente a leitura. O autor explica que não se trata de uma falsa comunhão personificada em uma falsa generosidade. Sendo assim, o estudante ao dialogar com professores e colegas oportuniza que suas ideias e palavras sejam reconhecidas ou apagadas e na pior das hipóteses transformadas em outra coisa, que já não o representa.

Em relação à educação prescritiva, Freire (1987) pontua que é contrária à liberdade. Souza (2006, p. 17) destaca que, “prescrição é uma exigência que escapa o sujeito muitas vezes e vem de acordos nem sempre explícitos de comunidades discursivas por onde o sujeito circula.” Ou seja, são as comunidades quem reconhecem a função-autor ou não a reconhecem. Para ele, a prescrição, muitas vezes, encontra-se inconsciente no cerne da sala de aula, no sentido de estudantes terem seus textos corrigidos e higienizados.

Higienização de trabalhos é o termo utilizado pela autora para exemplificar a atitude de alguns professores que ao corrigir textos de seus alunos, o faz em demasia, ou seja, o texto passa por tantas transformações e correções que já não é mais resultado da escrita do aluno, ao realizar os pequenos ajustes e consertos que, inicialmente, parecem inofensivos, tira a identidade do estudante que estava impresso em sua escrita.

Diante disso, o autor pontua alguns questionamentos importantes para reflexão: em que medida a correção e higienização em demasia ajuda ou atrapalha o estudante em relação à escrita pública? Em relação à expressão oral, a vigilância retórica constituir-se-ia como um fator que atrapalha a função autor? Ou, ainda, um texto higienizado indica a função-autor? Diante desses questionamentos atrevemo-nos a lançar a seguinte reflexão: Posto que a higienização é algo corriqueiro em ambiente escolares e instituições de ensino superior, não seriam elas as instituições, grandes massacradoras do espírito criativo e autoral? Esses questionamentos são considerados importantes a serem problematizados e respondidos de forma acrítica, contudo, é tarefa para um estudo mais denso. Em relação ao processo de autoria concorda com a perspectiva de Demo (2011, p. 135):

O aluno faz textos também, porque texto é a própria vida, à medida que cada qual a “escreve”, em parte. Não faz texto sofisticado, porque lhe faltam condições. Mas pode começar começando do começo. Os primeiros textos serão bisonhos. Todos temos esta experiência: lendo nossos textos de anos atrás, podemos sentir

Vinculações entre autoria e plágio no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu

vergonha deles, naturalmente a escola não precisa ser instrucionista, nem mesmo ser apenas compiladora. Tornando-se ambiente de aprendizagem sob orientação de professores autores, pode ser igualmente ambiente de produção de conhecimento, desde o mais tosco, avançando, devagar e sempre, para níveis mais elaborados.

Diante dessa perspectiva, o professor tem como papel fundamental a mediação na construção da escrita e concomitantemente na construção da função-autor, pois é a partir da escrita e da reescrita que o sujeito pode constituir-se como autor. O professor necessita tomar cuidado para não fazer correções que apaguem o sujeito, é o que Souza (2006) chama de higienização, bem como o professor ao ler um texto necessita ser imparcial e cuidar para não apagar a identidade de quem o escreveu. Para Demo (2011, p. 132), o professor só terá a condição de formar um estudante autor se:

Nas universidades comuns, os professores, mesmo detendo titulação elevada, não se entendem propriamente como pesquisadores, mas como “transmissores de conhecimento”, pela via da “aula” e que é seu talismã. Instaurou-se, então, o vício de dar aula sem autoria. As apostilas aprimoram este vício, porque feitas para que o professor as debulhe em aulas. Os conteúdos curriculares são aí tratados sequencial e ordenadamente, valendo seu repasse e absorção, não a aprendizagem. Pesquisa como fundamento formativo não comparece.

Em relação à autoria, Demo (2011) pontua que, a prática do plágio também pode ser verificada na ação docente e que muitos professores não são autores em suas aulas, utilizam apostilas e copiam modelos de aula da *internet*, reproduzindo-as sem haver uma reflexão e criação autoral.

Concordando com o que foi exposto, Judensnaider (2011) acredita que quanto mais o estudante ler maior será seu repertório para um possível diálogo com outras ideias e textos. Diante disso, entende-se que a leitura é fator fundamental para a formação da autoria acadêmica.

Em relação à representação do sujeito e sua função como autor, Orlandi (2003) faz algumas considerações importantes e que tem como correspondente o leitor.

O leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social em que se define “sua” leitura pela qual, aliás ele é considerado responsável. Isso varia segundo a forma histórica, tal como para a autoria: não se é autor (ou leitor) do mesmo modo na Idade Média e hoje. Entre outras coisas, porque a relação com a interpretação é diferente nas diferentes épocas, assim como também é diferente o modo de constituição do sujeito nos modos como ele se individualiza (se identifica) na relação com as diferentes instituições, em diferentes formações sociais, tomadas na história (ORLANDI, 2003, p. 76-77).

Perante tal fato, observa-se a necessidade de pensar a autoria também no contexto da Cultura Digital. Entende-se cultura digital a partir do conceito de Lévy (1999, p. 17) em que “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Para Silva (2008) atualmente os estudantes possuem mais acesso às informações e textos, pontua que os hipertextos operam como labirintos que convidam o sujeito a navegar entre diversos textos e, conseqüentemente pode cometer um plágio. Entende-se importante a reflexão exposta, contudo, o presente estudo não corrobora com essa perspectiva, pois é muito determinista. Concordar com ela seria o mesmo que acreditar no famoso dito popular “a ocasião faz o ladrão”. Portanto, entende-se que as tecnologias são utilizadas em maior escala pelos estudantes universitários, no entanto faltam reflexões mais profundas em relação a influência da Cultura Digital na construção da autoria de estudantes universitários.

Embora vivencia-se uma Cultura Digital e um atravessamento do moderno para o pós-moderno, as discussões em sua maioria operam sob uma ótica moderna ou como Demo (2011) chama de visão puritana, que compreende o plágio apenas pela ótica da legislação, entende-se que essa visão já não dá mais conta de conceituar o plágio, que subjaz a Cultura Digital. No entanto, Demo (2011) chama a atenção para o problema que a sociedade digital vivência, na qual uma gama de estudantes utiliza a *internet* para copiar e colar trechos em trabalhos acadêmicos e, até mesmo, compram dissertações. A geração atual expõe características de identidade diferentes. Ainda, nos dizeres de Demo (2011, p. 125), “em especial com respeito à vida acadêmica e seus códigos de conduta: estudar é importante, mas é apenas um pedaço na vida e, sob pressões extremas, plagiar também é “opção”. Para ele, não há plágio que seja apenas plágio, muito menos criação que seja inédita, ou seja, o conhecimento novo é reconstruído sob as cinzas do velho. Nessa citação o autor chama a atenção para a necessidade de compreender o plágio não apenas como um ato de desonestidade e falta de ética, e sim como o começo, um caminho para a autoria, pois imitar é um ato natural do ser humano, ao imitar uma ideia ela se reconstrói e se torna outra coisa. Aqui não se defende o plágio, longe disso, porém é importante compreender os diferentes pontos de vista em relação a essa prática, e as motivações que levam o estudante a plagiar.

Plágio e autoria: percepção dos docentes

A pesquisa com os docente buscou investigar se há ocorrências de plágio entre os pós-graduandos, se os docentes usam recursos de identificação de plágio, se há, quais os tipos de plágio são mais recorrentes, quais ações pedagógicas são empreendidas na identificação, quais os supostos motivos do plagiador e as percepções sobre o processo de

autoria dos acadêmicos no percurso formativo da Pós-Graduação. Os docentes participantes e aqui analisados são identificados com as letras A, B, C, D, E, F, G. Utilizou-se de um formulário eletrônico para coletar dos dados, tendo se efetivado contato *a priori* com os participantes, bem como estabelecido os termos éticos por meio de anuência dos mesmos.

Em relação à identificação do plágio nos trabalhos acadêmicos a amostra foi reveladora, sendo que 71,4 % dos sujeitos pesquisados responderam já ter identificado plágio em trabalhos acadêmicos e 28,6% responderam nunca ter identificado plágio nos trabalhos acadêmicos dos pós-graduandos. Ou seja, dos 07 (sete) docentes, 05 (cinco) afirmam já ter identificado trabalhos com plágio e 02 (dois) nunca verificaram tal ocorrência. Essa amostra corrobora com o que autores como Schneider (1990) e Manso (2000) afirmam em relação ao plágio. Na perspectiva desses autores a prática do plágio sempre existiu e dificilmente será eliminada, trata-se de uma prática histórica, que perpassa muitas gerações. De acordo com Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), o conceito de plágio passou por muitas variações ao longo da história, citando o exemplo dos escribas copistas que na Idade Média e nos séculos XVI e XVII, copiavam manuscritos e faziam pequenos ajustes na escrita se julgassem necessário.

Diante disso, entende-se que a concepção de plágio varia de acordo com as necessidades sociais e por isso ela possui uma história, acredita-se que ela seja viva e que futuramente poderá ter novas rupturas e entendimentos, pois a Cultura Digital subjaz a quebra de alguns paradigmas culturais, na qual acredita-se que a legislação que protege os direitos autorais necessitará de uma ressignificação. De acordo com Diniz e Terra (2013), a prática do plágio necessita ser enfrentada pois é um problema que acomete a literatura, o cinema, o teatro, a ciência e, principalmente, a universidade, tal qual esta pesquisa também evidenciou. Na sequência, buscou-se verificar se os docentes utilizam algum recurso para identificar o plágio em trabalhos acadêmicos e quais seriam os identificadores. Dos pesquisados, 06 (seis) afirmaram que usam algum tipo de recurso para identificar o plágio. Desses, 05 (cinco) docentes citaram como recurso os sites de busca na internet e os rastreadores *on-line*, sendo que 02 (dois) docentes citaram *softwares* de identificação de plágio. Em relação aos *softwares* de identificação de plágio acredita-se que há a necessidade de realizar uma análise mais profunda considerando as mudanças culturais, políticas e éticas que se vivencia na contemporaneidade (BAUMAN, 2001), na qual se encontra a Cultura Digital.

Prevenir e remediar o plágio, testar contra o *doping* textual, fazer um *check-up* do artigo ou combater a epidemia da cópia: assim a propaganda dos *softwares* caça-plágios se apropria de um discurso médio para garantir a autenticidade dos documentos, imunizar a literatura e acalmar o paciente – no caso, professores e editores de periódicos acadêmicos. (DINIZ; TERRA, 2014, p. 109).

E é esse falso sentimento de garantia de legitimidade ou não de um trabalho acadêmico ou obra literária advindo do uso desses recursos que, segundo Diniz e Terra (2014, p. 109) fazem com que aumente a vigilância do plágio por meio de recursos tecnológicos. As autoras apontam que esse exponencial crescimento no uso dos recursos justifica-se por alguns motivos, sendo estes: “a máquina não tem a limitação de memória dos leitores de carne e osso; a verificação automática é econômica e impessoal; os trechos suspeitos transformam-se em matéria-prima para os comitês de especialistas”. Diante disso, Demo (2011), Krokosz (2012-2015) e Diniz e Terra (2014) acreditam que os recursos tecnológicos para identificação de plágio são importantes, contudo, o plágio acadêmico necessita ser analisado por uma perspectiva crítica. Assim como elencou Krokosz (2015), o plágio possui uma diversa tipologia e seu conceito passou por muitas mudanças ao longo da história. Há autores que defendem a ideia de que não se pode utilizar tais softwares com a intenção de aplicar exclusivamente alguma medida punitiva. A visibilidade proporcionada pelo hipertexto pode auxiliar os educadores a entender que o software de detecção de plágio não protege a experiência do aprendizado, pois somente a ação pedagógica é capaz de produzir tal vivência. (BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018, p. 124).

Essa postura é compartilhada também por Demo (2011, p. 135), para ele o docente tem como papel fundamental a mediação na construção da escrita e concomitantemente na construção da autoria, pois é a partir da escrita e da reescrita que o sujeito pode constituir-se como autor, sendo assim, “o aluno faz textos também, porque texto é a própria vida, à medida que cada qual a ‘escreve’, em parte. Não faz texto sofisticado, porque lhe faltam condições”. O autor acredita que a formação da autoria inicia por meio da reescrita de textos, para ele os primeiros rabiscos podem causar um estranhamento, uma vez que ao realizar a leitura de um texto escrito há algum tempo, essa escrita pode parecer equivocada e nos causar vergonha, pois já não nos reconhecemos nela.

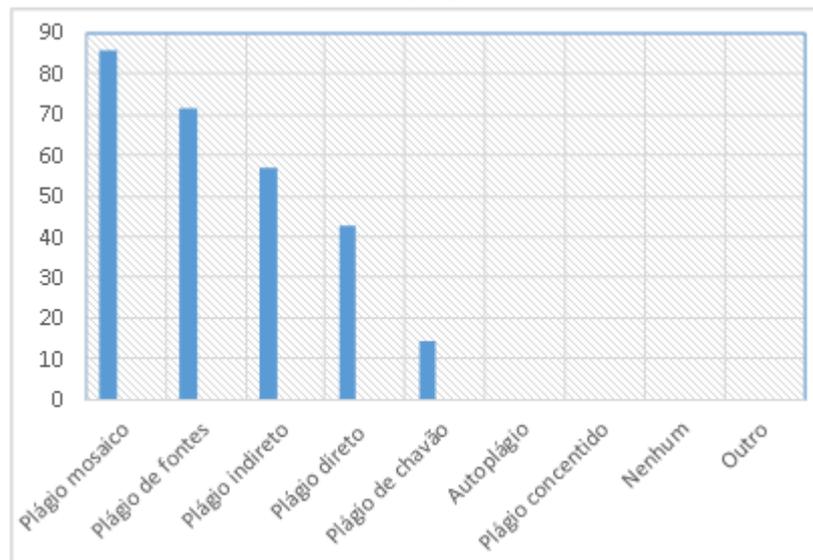
Naturalmente a escola não precisa ser instrucionista, nem mesmo ser apenas compiladora. Tornando-se ambiente de aprendizagem sob orientação de

Vinculações entre autoria e plágio no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu

professores autores, pode ser igualmente ambiente de produção de conhecimento, desde o mais tosco, avançando, devagar e sempre, para níveis mais elaborados. (DEMO, 2011, p. 135).

Para melhor analisar os tipos de plágio recorrente, de acordo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, optou-se pelo quadro de conceituação de plágio de Krokosz (2015). Diante dos tipos de plágio organizados pelo autor apresentam-se as respostas por meio de um gráfico. Registra-se que os docentes poderiam escolher mais de um tipo na sua resposta.

Gráfico 1: Tipos de plágio mais recorrentes



Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Os tipos de plágio mais recorrentes na perspectiva dos docentes seriam: plágio mosaico que é a reprodução de fragmentos de fontes diferentes que são misturados com palavras, conjunções, preposições para que o texto tenha sentido. O segundo mais citado foi o plágio de fontes, que se caracteriza com a reprodução de citações apresentadas em outros trabalhos, porém a fonte citada não foi consultada pelo redator. Em seguida o plágio indireto, que é a reprodução de ideias de uma fonte original com palavras diferentes da fonte original. Com um porcentual menor, mas não menos importante, foi citado pelos docentes o plágio direto, que se refere a reprodução literal de um texto original sem identificação da fonte e, por último, o plágio chavão que trata da reprodução de expressões chavões ou frases de efeito elaboradas por outros autores.

Diante do que foi exposto na perspectiva de Krokosz (2015, p. 35): “Parece razoável supor que o plágio direto, o plágio mosaico e o plágio consentido são os casos mais comuns por meio dos quais acontece o plágio intencional”, para ele esses tipos de plágio são evidenciados facilmente como fraudes, ou seja, quem o faz sabe que está realizando uma

prática desonesta, assim como já citou Schneider (1990). É importante destacar que diferentemente da visão de Krokosz (2015) o plágio consentido não foi assinalado como recorrente em trabalhos acadêmicos pelos docentes pesquisados.

Em relação às ações pedagógicas empreendidas pelos docentes ao identificarem o plágio, eles apontam como opção prioritária a necessidade de conversar com o acadêmico sobre o ocorrido e fazer a devida orientação sobre a prática do plágio. Concorde-se com o posicionamento de Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 126):

Os alunos precisam ser estimulados, por meio da discussão pedagógica sobre os temas plágio, autoplágio e redundância, a perceber que a experiência educacional/formativa ocorre quando há o esforço de pesquisar, refletir e escrever suas próprias opiniões em um determinado texto acadêmico. É por meio desse esforço de construção que o conhecimento aprendido pode ser realmente apreendido [...].

Diante disso, entende-se que um dos caminhos para a formação da autoria é o docente oportunizar momentos de reflexão, problematização, escrita e reescrita. Bem como orientar o acadêmico em relação à ética na pesquisa e problematizar o plágio, embora pareça ser um assunto já esgotado nas universidades, Diniz e Terra (2014, p. 17) afirmam que a temática necessita ser debatida e abordada em todos os âmbitos da Universidade.

Há uma falsa crença de que os interditos sobre o plágio são devidamente conhecidos por todos aqueles que ingressam no ambiente acadêmico. Esse nos parece um triste equívoco – é preciso que o plágio saia do esconderijo da vergonha e assuma a cena. Talvez só assim possamos conhecer as desmotivações dos plagiadores para a criação acadêmica. Nesta perspectiva, o plágio necessita ser discutido, afim de uma superação e não ser tratado apenas como algo errôneo e vulgar, e muito menos ser naturalizado nas Universidades, mas sim problematizado, visando um enfrentamento reflexivo para a diminuição desta prática nas universidades.

Para exemplificar, os docentes D, F e G relatam solicitar a reescrita do trabalho após a orientação. Contudo, o docente D afirma: “Identifico onde está e peço a reescrita, quando se dá em orientação. Quando ocorre em uma disciplina, em específico, não avalio. Reprovo dependendo do caso, ou peço a reescrita com prazo determinado”. O docente G afirma orientar o acadêmico que praticou o plágio a “consultar as fontes originais e escrever as ideias com as próprias palavras”. Corroborando com esse ponto de vista, Silva (2008, p. 365) relata a importância da reescrita para o processo de autoria do sujeito.

Vinculações entre autoria e plágio no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu

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.

O Docente C garante que a prática do plágio é tratada de forma preventiva. “Na realidade são ações preventivas: na disciplina de bioética são abordados temas referentes à ética em pesquisa perpassando pelo plágio.” Em relação às orientações sobre a prática do plágio, Diniz e Terra (2013, p. 22) relatam que “algumas universidades brasileiras já adotaram políticas internas informativas com vista ao enfrentamento da prática do plágio. Quando questionados em relação aos motivos que levam o acadêmico a praticar o plágio, os docentes elencaram vários aspectos que poderiam servir para os acadêmicos cometerem a prática do plágio. Contudo, percebe-se diferentes olhares em relação a essa prática. Para o docente B um dos motivos que acomete o acadêmico a realizar o plágio seria a falta de tempo, bem como a desorganização e o comodismo acadêmico. Essa colocação vem ao encontro do que Demo (2011, p. 1) pontuou em relação ao perfil do estudante do Século XXI.

Ocorre também que a nova geração apresenta traços de identidade bastante diferentes, em especial com respeito à vida acadêmica e seus códigos de conduta: estudar é importante, mas é apenas um pedaço na vida e, sob pressões extremas, plagiar também é “opção”. Em relação ao plágio como uma ação premeditada, o docente C diz: “Quero acreditar que seja por falta de informação sobre a gravidade da infração, mas acredito que em alguns casos seja má-fé do aluno”. Sendo assim, para Schneider (1990, p. 47) “O plagiário sabe que o que fez não se faz”. Corroborando com a perspectiva do docente C. O docente D afirma:

Se fosse na graduação, a resposta seria mais fácil. Mas, na Pós-Graduação, acho que há uma mistura de tudo: falta de compromisso consigo mesmo, de responsabilidade social para com os outros, porque passa a acreditar que isso faz parte do jogo e, se ninguém pegar, ele sai vencedor, porque ninguém notou que subtraiu as cartas do jogo.

Nessa perspectiva, Diniz e Terra (2013) colocam que todo professor espera que seus alunos sejam éticos em trabalhos acadêmicos, contudo, quando há ingenuidade e equívocos autorais em atividades pedagógicas, os estudantes normalmente sofrem apenas uma repressão, por meio de uma nota baixa ou reprovação na disciplina em questão. Diante disso, compreende-se que a repressão por meio da reprovação não seja o suficiente para que o acadêmico não volte a plagiar, porque essa prática, segundo Demo (2011), implica na

formação do sujeito e por isso também deve ser analisada e resolvida de forma individual e pontual. Porém, na Pós-Graduação a prática do plágio normalmente é repreendida com reprovação, retratação, perda de título e em alguns casos o acadêmico responde judicialmente.

Como pesquisador, o compromisso é pessoal – um pesquisador deseja ser confiável em sua comunidade. Do desenho do projeto à escrita dos resultados, as práticas de pesquisa devem obedecer a princípios éticos compartilhados e a normas de integridade acadêmica. (DINIZ; TERRA, 2014, p. 18).

O docente E acredita que a prática do plágio pode se dar por falta de conhecimento das normas da ABNT e falta de iniciativa para a escrita acadêmica. Em relação ao desconhecimento das normas da ABNT, acredita-se ser um motivo pouco convincente, pois, como já vimos anteriormente, na Pós-Graduação entende-se que o acadêmico já conhece as normas ou pelo menos deveria conhecer, assim como pontua Diniz e Terra (2013). Contudo, as autoras relatam que mesmo sendo casos isolados, pode ocorrer o plágio por falta de conhecimento técnico das normas da ABNT. Demo (2011) e Krokoszcz (2015) também pontuam que pode sim ocorrer o plágio por equívoco, por isso quando se trata de um trabalho acadêmico a orientação e prática de reescrita são consideradas por eles uma possibilidade para o enfrentamento do plágio em trabalhos acadêmicos.

O docente F também cita a falta de conhecimento em relação às normas de escrita, bem como a “Falta de conhecimento sobre os diferentes tipos de plágio, facilidades do uso de ferramentas digitais, pouco interesse e/ou reconhecimento da importância de citar corretamente os autores.” No tocante às facilidades do uso de ferramentas digitais e ao acesso a informações, Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 128) afirmam que a própria produção acadêmica e científica ganhou visibilidade, por meio das publicações em periódicos, principalmente no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, “[...] dando à ciência maior visibilidade; além disso, as arquiteturas de participação social, as práticas culturais nos modos de produzir e de disseminar a informação científica passam por mudanças”. Sendo assim, o acadêmico tem a sua disposição artigos e trabalhos completos de variados assuntos a qual poderá utilizar e embasar seus estudos, leitura esta, que estará sendo direcionada para outros textos, por meio do hipertexto, característica essa também da escrita na pós-modernidade. Sendo que a escrita hipertextual para os autores necessita ser tratada com cuidado, pois, “se antes da existência da rede nos deparávamos,

constantemente, com limites em termos de acesso a dados, a partir dela, o desafio é lidar qualificadamente com o excesso”. (BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018, p. 128). O docente G acredita que o único motivo que leva o acadêmico a realizar o plágio é a preguiça. Apenas o docente A citou a dificuldade de escrita, que para ele ocorre “possivelmente devido ao baixo nível de escrita e domínio da língua portuguesa”. Como também cita a falta de inspiração e de objetivos. Entende-se que, o baixo nível de escrita citado pelo docente A, pode ser um dos motivos que acomete o acadêmico a realizar a prática do plágio, pois se o estudante não tiver o hábito da leitura e reescrita, conseqüentemente, não terá subsídios para realizar uma leitura crítica e criar diferentes significações em sua escrita. Em vista disso, concorda-se com Judensnaider (2011, p. 7) quando afirma, “renunciando à competência de ler, renuncia-se também à competência de escrever. Na ausência do sujeito-leitor, é menor a possibilidade de surgir o sujeito-autor.”

Outro aspecto fundamental investigado foi à percepção dos docentes sobre o processo de autoria dos acadêmicos. Sendo que autoria, neste estudo é entendida como uma função do sujeito, função que foi explicada e analisada por meio da perspectiva de Foucault (1971) e Orlandi (2003). Contudo, entende-se que a visão de Orlandi (2003) corrobora com os objetivos do presente trabalho, bem como, aproxima-se mais da perspectiva da autora desta dissertação. A autoria é uma função do sujeito. A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador. O locutor é aquele que se apresenta como “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse “eu” constrói. (ORLANDI, 2003. p. 74). Por tratar-se de um questionamento sobre o processo de autoria, optou-se por evidenciar as diferentes perspectivas dos docentes por meio das falas, assim todas as respostas serão elucidadas na íntegra.

Docente A “baixo grau de profundidade e desinteresse. Por outro lado, um número muito importante de orientadores não ‘orientam’ de fato, agravando esta situação”.

Docente B “Algo difícil que precisa ser conquistado num processo de aprofundamento nas leituras e na produção textual; falta de domínio da língua e práticas de produção textual reduzida”.

Docente C “Tentamos incutir nos nossos alunos os preceitos éticos da pesquisa, que são ressaltados além das disciplinas de bioética e na disciplina de metodologia da pesquisa. Acredito que a internet potencializou muito o plágio, mas também acredito que ética e todos os âmbitos vem da educação prévia e, às vezes, temos dificuldade enquanto educadores de ‘ensinar ética’ na escola”.

Docente D “depende da origem desse autor. Percebo que, quando possui uma vivência acadêmica oriunda dos programas de iniciação científica por exemplo, lida com o ferramental acadêmico como uma experiência que o possibilita avançar com autonomia. Quando esse autor desconhece o modus operante que se dá na academia, fica mais suscetível a ficar na superfície, fazer recortes de recortes teóricos e, no extremo, cometer plágios”.

Docente E “muito limitada às explicações e indicações dos orientadores”.

Docente F “eles tem dificuldades em diferenciar os momentos que os autores e quais autores devem ser citados; muitos não reconhecem a importância de verificar a fonte original da informação”.

Docente G “muita dificuldade de organizar e sistematizar as ideias em um texto”.

A partir de um estudo teórico embasado com autores considerados referências em relação à temática “plágio e autoria” como: Schneider (1990); Foucault (1971); Demo (2011); Krokosz (2012-2015); Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018); Diniz e Terra (2014), entre outros, entende-se que há ocorrências de plágio, contudo não se pode generalizar, pois a amostra não representativa em termos percentuais quantitativos não permite aferir e/ou realizar afirmações. Os docentes relatam utilizar recursos para identificar o plágio, entre os recursos destacaram-se os sites de busca na internet, os rastreadores on-line e softwares de identificação de plágio.

Quanto às percepções sobre o processo de autoria dos acadêmicos no percurso formativo da Pós-Graduação os docentes citaram que os discentes demonstram muitas dificuldades em relação ao processo de autoria, pois possuem baixo grau de profundidade em relação à leitura e escrita, bem como citam o desinteresse por parte dos discentes e por parte dos orientadores que, muitas vezes, não realizam as orientações necessárias. Porém, também foi citada falta de autonomia do acadêmico, muitos ficam limitados apenas nas orientações de seus professores. Entende-se no presente trabalho que os discentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* necessitam de uma postura de pesquisador. Os docentes entendem que é necessário aos orientandos terem o hábito de verificar a fonte original, ou seja, não apenas reproduzir citações e sim conhecer de fato o autor e a obra a que estão utilizando.

Os docentes também citaram que a ética na pesquisa necessita ser uma temática abordada não só nas disciplinas específicas e sim em todas. Outro caminho mencionado para a formação do sujeito para a autoria seria realizar atividades que propiciem o aprofundamento teórico, da leitura e escrita por meio da produção textual. Como também,

a importância dos Programas de Iniciação Científica, pois neles há um aprofundamento teórico, e práticas de leitura e escrita, e esta prática segundo um discente pesquisado reflete na formação do acadêmico em seu processo de autoria.

Entende-se que a perspectiva dos docentes valida o que se verificou no referencial teórico, pois autores como Diniz e Terra (2014) e Soares (2002) acreditam que práticas que propiciam a leitura e a reescrita por meio da paráfrase podem ser um caminho para a autoria, assim como se evidenciou essa visão na pesquisa realizada com os docentes.

Conclusão

Em relação às concepções de plágio acadêmico e suas vinculações com o processo de autoria no âmbito da Pós-Graduação, para os docentes vale a importância em respeitar as normas da escrita acadêmica, o plágio é compreendido como uma prática ilegal e desonesta que necessita ser mais problematizado e contextualizado no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Embora apareça na fala de docentes traços de uma concepção moderna, numa visão puritana, os docentes demonstram também em suas falas a perspectiva pós-moderna, que para Demo (2011, p. 125) “além de ser difícil delimitar o que seria plágio iniludivelmente, pode-se perceber que originalidade, em certo sentido, não existe: as ideias são sempre dinâmicas compartilhadas cultural e linguisticamente”.

No viés pós-moderno, compreendem a prática do plágio para além da ação indevida e sim como assunto complexo, desafiador que necessita ser orientado e problematizado. Em virtude dos fatos mencionados compreende-se que os sujeitos desta investigação visam como um dos caminhos possíveis para a superação do plágio a formação do acadêmico para a autoria, que pode se dar por meio da possibilidade de leituras, escrita e reescrita. O plágio na perspectiva da autoria foi discutido neste estudo, tendo como base teórica conceitos de Foucault (2001); Orlandi (2003); Schneider (1990).

Nesta investigação os tipos de plágio mais citados como recorrentes em trabalhos e pesquisas foram, o plágio mosaico, plágio de chavão, plágio direto e o plágio indireto. O plágio de fontes e o plágio consentido não são citados como recorrentes no contexto investigado. Sendo que as tipologias do plágio foram estudadas com a contribuição dos teóricos Krokosz (2014-2015); Demo (2011); Diniz e Terra (2014), como elementos importantes para identificá-los.

Quando identificado o plágio em trabalhos e pesquisas, as ações pedagógicas empreendidas pelos docentes pesquisados são: orientação em forma de diálogo, explicando

para o acadêmico que a escrita acadêmica necessita seguir algumas normas técnicas, também é ofertado a possibilidade de realizar a reescrita do trabalho na qual o estudante cometeu o plágio. A reprovação e o encaminhamento para o setor jurídico são realizados apenas se o discente após ser identificado como plagiário voltar a plagiar em trabalhos, pesquisas e artigos durante seu processo de formação. Levando em consideração esses aspectos, as ações pedagógicas empreendidas pelos docentes pesquisados apontam para uma percepção do plágio para além do viés legalista, punitivo que visa a concepção moderna, depreende-se que há uma preocupação com o processo formativo do acadêmico, contudo, observa-se que a temática necessita ser mais problematizada.

A prática do plágio é um problema histórico, sendo discutido desde o século II a.C, até a atualidade. Segundos autores como Demo (2011), Diniz e Terra (2014), Krokosz (2012-2015), o plágio nas universidades brasileiras esteve mais em pauta no início dos anos 2000 e caiu no esquecimento e/ou foi temática não evidenciada, assim como cita Diniz e Terra (2014) por tratar de um assunto complexo e em alguns casos doloroso para os sujeitos envolvidos e vergonhoso para as instituições. Compreende-se que para docentes e discentes o plágio é um problema em relação ao processo autoral, pois ao plagiar o acadêmico está tirando a oportunidade de si próprio em tecer suas ideias e criar argumentos a partir de leituras e ressignificação por meio da reescrita.

Referências

- BAKHTIN, M. (Volichuinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIANCHETTI, Lucidio, ZUIN, A.S. Antônio, FERRAZ, Obdália. *Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital*. / Lucidio Bianchetti, Antônio A. S. Zuin, Obdália Ferraz, - Salvador: Edufba, 2018. 203 p.: Il. 21 cm.
- CARBONI, G. *Direito autoral e autoria colaborativa*. São Paulo: Quartier Latin, 2010.
- DEMO, Pedro. *A força sem força do melhor argumento: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”*. Brasília: Ibict, 2010. 139p.
- DEMO, Pedro. *Remix, Pastiche, Plágio: autorias da nova geração*. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 125-144, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/119/139>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DINIZ, Debora; BRITO, Luciana. “Eu não sou presa de juízo, não”: Zefinha, a louca perigosa mais antiga do Brasil. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, v. 23, n. 1, p. 113-130, mar. 2016.

DINIZ, Debora; TERRA, Ana. *Plágio: palavras escondidas*. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014. 196 p.

FOUCAULT Michel "O que é um autor?", *Bulletin de la Societé Française de Philosophic*, 63º ano, no 3, julho-setembro de 1969, ps. 73-104. (Societé Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.). In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUDENSNAIDER, Ivy. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. *Revista Espaço Acadêmico - Nº 125 – outubro de 2011*.

KROKOSZ, Marcelo. *Autoria e Plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores*. São Paulo: Atlas, 2012.

KROKOSZ, Marcelo. *Autoria na redação científica*. *Inf. Inf., Londrina*, v. 20, n. 1, p. 319 - 333, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANSO, E.J.V. *O que é direito autoral*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: DESLANDES, Suely; NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. *O Trabalho de campo como descoberta e criação*. In: DESLANDES, Suely; NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli, 1942. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP : Pontes, 5ª edição, 2003.

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

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.38 , p.357-368, ago. 2008.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2017.

Sobre as autoras

Jenifer Sabrina Zuse

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Professora Pedagoga no Colégio Santa Teresinha (CST) – Santo Antônio da Partulha -RS
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2634-5982> E-mail: jeniferzuse@gmail.com

Graziela Fatima Giacomazzo

Doutorado em Educação (UFRGS). Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).
Orcid: [/orcid.org/0000-0001-7232-8492](http://orcid.org/0000-0001-7232-8492) E-mail: gfg@unescc.net

Recebido em: 26/02/2020

Aceito para publicação em: 18/03/2020