

Construção de autoria no combate ao plágio: um panorama da atividade de pesquisa escolar^{1 2 3}

Authorship construction in the fight against plagiarism: an overview of school research

Dias, Wagner Teixeira ⁽ⁱ⁾

Eisenberg, Zena ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Université Laval – ULaval, Faculté des Sciences de l'Éducation, Québec, Canadá.
<https://orcid.org/0000-0001-7362-6395>, wagnertedi@yahoo.com.br

⁽ⁱⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6480-8645>, zwe@puc-rio.br

Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa de doutorado que aferiu como escolas de excelência da cidade do Rio de Janeiro gerenciam a pesquisa escolar e combatem o plágio. Foram entrevistados de modo semiestruturado três grupos de atores de quatro escolas: professores, profissionais especializados que atuam no 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e seus respectivos alunos, com idades entre 11 e 15 anos. Estudantes declaram: (i) plagiar; (ii) não apresentar trabalhos por eles construídos; (iii) comprar trabalhos; (iv) parafrasear sem citar as fontes; e (v) realizar compêndios de citações de obras não lidas. Constatou-se que as escolas promovem a construção autoral e que o plágio é uma preocupação pungente entre todos os profissionais. Assim, aponta-se para a necessidade de uma maior atenção dos professores no que tange a um olhar ético-pedagógico ao solicitar e conduzir as pesquisas escolares. Inspirados por uma corrente de pensamento que sublinha o tratamento didático da questão da cópia (plágio), como fase anterior à punição (visão legalista), acredita-se no diálogo entre vozes polifônicas para construir autorias e fomentar a construção de conhecimentos por meio da pesquisa escolar.

Palavras-chave: Trabalho de pesquisa escolar, Autoria e plágio, Concepção ético-pedagógica, Ensino fundamental II

¹ Editor responsável: Ana Lúcia Guedes Pinto. <<https://orcid.org/0000-0002-0857-8187>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Sandy Marques (Tikinet) <sandy.santos@tikinet.com.br>

³ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Abstract

This article presents the results of a doctoral research that assessed how schools of excellence in the city of Rio de Janeiro manage school research and fight plagiarism. Three groups of actors from four schools were interviewed in a semi-structured way: teachers and specialized professionals who work in the 6th to 9th year of middle school and their students. Students declare that: (i) they plagiarize; (ii) do not present works drafted by them; (iii) they buy works from others; (iv) they make paraphrases without citing sources; (v) they make compendiums of quotations from unread works. Also, schools promote authorship construction and plagiarism is a major concern among all professionals. Thus, teachers should pay greater attention regarding an ethical-pedagogical approach when requesting and conducting school research. The work is based on a theoretical framework that values the dialogue between polyphonic voices in constructing authorship, and in fostering the construction of knowledge through school research.

Keywords: *School research project, Authorship and plagiarism, Ethical-pedagogical conception, Middle School*

Ponto de partida: panorama do problema do plágio escolar

O tema plágio, recorrente em pesquisas em todo o mundo nos últimos anos (Jeffrey, 2012a, 2012b; Peters, 2015; Torres-Diaz et al., 2018), cada vez mais impõe limites, dúvidas e dificuldades de ações efetivas no que concerne a soluções ou à minimização do problema. Na educação, as abordagens sobre plágio são ainda modestas (Dias, 2017, Dias & Eisenberg, 2015; Jeffrey & Dias, 2019), embora sejam de inequívoca importância, no que se refere aos limites da pedagogia, da ética e da aquisição de conhecimentos. A visão ético-pedagógica encaminha o olhar para as bases de um *iceberg* (Jeffrey & Dias, 2019), no qual problemas de todas as ordens se fazem presentes, elucidando os porquês de tantos casos de plágio. Essa perspectiva consiste em três ordens centrais: (i) aspectos metodológicos, que estariam ligados ao *modus operandi* da pesquisa, desde o entendimento do que seja pesquisar, passando por todos os procedimentos que são partes inerentes a uma prática investigativa; (ii) letramento, que se vincula aos obstáculos vividos pelos estudantes para ler e escrever; e (iii) as novas tecnologias e os usos que delas são feitos. Neste último caso, compreende-se que há, no senso comum, uma liberdade no uso das fontes que justificaria as ações do famigerado copiar e colar (Park, 2003). Vimos em estudos anteriores (Dias, 2017; Dias & Eisenberg, 2015) estudantes universitários afirmando que aquilo

que está no universo digital não tem dono e, portanto, pertence a todos, podendo ser copiado à revelia.

A partir desta introdução, podemos lançar os seguintes questionamentos: que tipo de problemas são, de fato, elencados por professores e alunos quando postos a refletir sobre o assunto? O que tem sido feito na tentativa de amenizar os efeitos da cópia indiscriminada ou para evitar que ela aconteça? Que ações têm ocasionado resultados mais frutíferos no que diz respeito à conscientização sobre a cópia e o combate ao ato de plagiar? É possível formar autores na escola? É permitido?

Adotaremos aqui a noção de que plagiar é tomar para si o discurso ou a construção de outrem (Maurel-Indart, 2018) e ser autor é encontrar meandros para criar e dialogar com vozes que fazem parte do universo do aluno (Jeffrey & Dias, 2019).

Metodologia

Este é um estudo de caso, qualitativo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos, professores de disciplinas diversas do ensino fundamental II e profissionais setorializados das escolas. A pesquisa foi realizada em colégios de excelência da cidade do Rio de Janeiro: (i) um colégio de aplicação; (ii) dois colégios municipaisⁱⁱ; e (iii) uma escola privada de elite.

Participantes

Participaram da pesquisa 28 alunos do 6º ao 9º ano, com idades entre 11 e 15 anos, e 15 de seus professores de disciplinas variadas. Cinco profissionais setorializados também foram ouvidos, sendo eles: (i) um professor de informática; (ii) dois bibliotecários graduados em biblioteconomia que têm como função organizar acervos, receber os alunos e orientá-los em suas pesquisas escolares, selecionando textos impressos ou materiais de internet que sirvam de fonte para seus construtos; e (iii) dois agentes de leitura que são professores concursados no município.

Todos os alunos participantes foram indicados pelas coordenações pedagógicas dos colégios. A escolha dos estudantes deu-se a partir da habilidade comunicativa e disposição para conceder entrevistas, do rendimento acadêmico mediano e da disponibilidade de tempo deles.

Os professores das disciplinas foram indicados pelas direções ou coordenações. Solicitamos que nos fossem apresentados os professores que mais realizavam trabalhos de pesquisa com os alunos. Com relação aos profissionais setORIZADOS, que são poucos nas escolas investigadas, entrevistamos aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pela Câmara de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), processo nº 2015-30. As entrevistas foram realizadas em dias e horários disponibilizados pelos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professores, profissionais setORIZADOS e responsáveis dos alunos – ou o Termo de Assentimento – no caso dos próprios discentes. Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas para posterior análise.

Os professores foram entrevistados individualmente sobre: por que pedir trabalhos de pesquisa? Como observa a relação de seus alunos com a pesquisa? Como lida com o plágio nos trabalhos dos alunos? Que dúvidas são apresentadas pelos alunos durante a prática de pesquisa? Há posicionamento dos alunos nos trabalhos? A que se deve o (não)posicionamento crítico de seus alunos? Que lugar ocupam bibliotecários e professores de laboratórios de informática nas atividades de pesquisa escolar?

No caso dos alunos, realizamos entrevistas coletivas, com três a quatro estudantes por sessão. Nosso objetivo era entender como eles veem a pesquisa escolar, se eles se sentem aptos a serem autores e reconstrutores de conhecimentos, que dúvidas têm sobre a atividade investigativa, o que aprendem com ela ou como se relacionam com seus professores quando estão praticando esse tipo de atividade. As análises das transcrições foram realizadas com o auxílio do *software* Atlas.tiⁱⁱⁱ. As falas apresentadas, tanto no trabalho de tese quanto neste artigo, foram selecionadas a partir de categorias de análise que aqui, sinteticamente descritas, seriam: conceito de autoria, definição de pesquisa, modelo de pesquisa e de comando para a realização de trabalhos de pesquisa e juízo moral sobre plágio.

Resultados

Sobre as escolas

Não vimos nas escolas participantes diferenças que possam ser caracterizadas como relevantes. Não houve divergências entre as falas dos professores, dos alunos e dos profissionais de biblioteca e de informática entrevistados. As falas se interconectaram e se corroboraram, não apresentando contrapontos relevantes para a pesquisa.

Profissionais setorializados

Os profissionais de biblioteca, sala de leitura e laboratório de informática, quando solicitados, dizem atuar como aqueles que se responsabilizam por colocar em prática as pesquisas. São esses profissionais que acompanham os processos de realização das buscas, organização dos materiais e construção dos produtos finais.

Na escola municipal 1, o auxiliar de leitura não mais se responsabiliza pela tarefa de orientação de pesquisas, uma vez que o contexto do espaço foi modificado com o passar dos anos, tornando-se área dedicada à leitura literária. Na escola municipal 2, não foi possível entrevistar o profissional agente de leitura. No colégio de aplicação, não encontramos um profissional específico que cuidasse de um laboratório de informática. Também não havia um profissional específico para o laboratório de informática nas escolas municipais participantes. No entanto, essas escolas disponibilizam computadores para uso dos alunos. Apenas no colégio privado encontramos um professor responsável por um espaço de informática. Esse docente realizava, por meio de parcerias com professores de disciplinas diversas, o que denominou de *trabalhos de pesquisa escolar*. Respondendo ao questionamento “qual é a sua função durante a realização de trabalhos de pesquisa escolar?”, esse profissional declarou dar suporte aos alunos, no entendimento dos comandos da pesquisa, na busca e seleção de fontes e no tratamento delas para a elaboração dos construtos finais de pesquisa.

A vantagem que eu acho que a gente tem aqui no colégio é exatamente esse suporte. Nós temos uma abertura com todos os professores e fazemos uma parceria com eles. Dependendo do conteúdo que eles estão trabalhando, se houver necessidade, eles pedem e a gente monta alguma coisa, alguma aula de acordo com o que ele precisa (Info1, 2016).

Nesse caso específico, foi possível perceber as etapas necessárias ao trabalho de pesquisa escolar que objetivam uma análise crítica do que os alunos constroem ou do que é realizado junto com eles, conforme sugerem Mottet et al. (2013) e Peters (2015).

Vimos que as visitas às salas setorizadas se dão: (i) por livre iniciativa, quando os alunos precisam de alguma fonte de consulta; (ii) por sugestão ou ordem do professor; (iii) quando o trabalho de pesquisa é uma parceria entre o professor de disciplina específica e o profissional terceirizado; ou (iv) no caso da sala de leitura da escola municipal 1, quando querem ler ou fazer empréstimos de livros literários, uma vez que o espaço em tela não mais se destina à pesquisa. Nesse contexto, percebemos diferenças entre nossos achados de pesquisa e os do estudo de Oliveira et al. (1999), que aponta que os alunos não frequentavam bibliotecas para pesquisar, mas apenas para ler ou estudar para provas.

Definições de pesquisa escolar

Ao serem questionados sobre o que consideram como pesquisa escolar, professores e profissionais setorizados demonstraram maior preocupação em apresentar seus objetivos para as atividades propostas do que elucidar o que entendem por pesquisa. Identificamos a banalização do termo *pesquisa*, que foi associado a qualquer trabalho realizado pelos estudantes. Nesse sentido, nossos achados corroboram as afirmações de Ninin (2008), que indicam não ter havido reflexão sobre o que é de fato uma pesquisa escolar e quais são seus propósitos. Retomamos aqui os trabalhos de Peters (2015) e Mottet et al. (2013), que apostam na afirmação de que uma pesquisa escolar é uma atividade sistematizada, que diverge de outras práticas escolares e que pode e deve ser ensinada na escola.

Ainda sobre o questionamento “o que é pesquisa escolar para você?”, os alunos participantes do estudo veem a pesquisa escolar como um meio de aprofundar conhecimentos, de descobrir, de medir algo, ou de responder a algum questionamento. A fala que segue apresenta um elemento diferenciado, ao apontar a palavra *interesse* como necessária no processo investigativo. Trata-se de descobrir, saber algo que não se sabe, mas que precisa estar vinculado a um interesse próprio que mobilize a investigação.

Eu acho que, assim, pra mim, pesquisa é uma coisa que você ainda não sabe e você procura saber por interesse pra ficar melhor, às vezes, melhor ainda. Pra ir melhorando, de certas formas (Alu17, 2016).

O que aqui expusemos dialoga diretamente com o pensamento de Ninin (2008), que mostra que o aluno tem implicitamente a noção dos propósitos de uma pesquisa e das possibilidades de criação de criticidade que ela oferece.

Relação pesquisa e nota

A partir do questionamento “as pesquisas realizadas são todas para a obtenção de uma nota?”, percebemos que essa relação é direta. Isso significa que, de acordo com as declarações dos professores, são atribuídas notas às pesquisas realizadas. Os dados nos permitem concordar com Fernandes e Freitas (2007) ao dizerem o que aqui parafraseamos: avaliar não começa e tampouco termina quando uma nota é dada a um aluno por uma atividade realizada.

A nota é outra questão dos alunos. Há maior preocupação com notas do que com o aprendizado. É o que podemos notar na seguinte fala, em que percebemos que o professor tentou, de algum modo, mostrar ao aluno que o que importa é aprender e que uma nota é apenas um reflexo dessa aprendizagem.

E aí, quando eles se sentem desafiados: “vai valer ponto?”. Eu falei: “não! Vai valer o aprendizado”. Se eles se sentirem desafiados com a questão, eles vão pesquisar e querem achar as respostas (Prof5, 2016).

A atividade de pesquisa, no entanto, nos termos em que opera Luckesi (2005), pode ser utilizada como instrumento avaliativo se for útil para aferir o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Ter a pesquisa sempre atrelada a uma nota acaba, como vimos, funcionando como moeda de troca e isso em hipótese alguma é avaliar.

Modelos de propostas de pesquisa

Como resposta à questão “como você solicita um trabalho de pesquisa?”, os dados mostram que tanto professores quanto alunos declaram que os comandos de pesquisa propostos pelos primeiros partem de um tema a ser investigado ou de um roteiro a ser seguido. Geralmente, esse tema já foi discutido em sala de aula e o professor solicita a pesquisa para que o aluno complemente informações, ou reforce o conteúdo ministrado.

No trecho a seguir, percebemos que os alunos confundem o que é um roteiro com um texto norteador para uma discussão. Podemos também observar que a prática utilizada pelo professor fomenta o diálogo entre o que foi lido e o mundo social em que vive o aluno. Na nossa concepção, isso seria um bom exemplo de fomento à autoria, ainda que não consideremos essa prática como pesquisa propriamente dita.

Não ... na verdade, ele [roteiro] te fala coisas sobre o assunto. Não fala: "faça essa pergunta!". Coloca alguma coisa sobre o assunto (Alu25, 2016).

Entendemos, assim como Peters (2015), que essa configuração de comandos é rotineira e faz parte da cultura escolar. Percebemos nas declarações de professores e alunos que dar um tema, explicar o formato e marcar uma data para que o trabalho de pesquisa seja entregue dificilmente cumprirá o que se espera como resultado de uma pesquisa.

Ouvimos declarações de alunos que clamam pela possibilidade de se posicionarem nos trabalhos, de se manterem motivados a saírem em busca de respostas, em busca de sanar suas curiosidades e, dessa maneira, construir uma história própria como autores. A importância na aquisição de conhecimentos é evidenciada na fala abaixo. A aluna, respondendo à pergunta "qual é a importância da pesquisa escolar para você?", diz que aquilo que aprende com a pesquisa a auxilia no momento de prova.

Eu acho importante. Você ganha mais conhecimento ... o que é mais importante mesmo Antes, quando eu era menor, eu não gostava de fazer essas pesquisas, só que daí, minha mãe ... ela fala que vai fazer bem pra mim, que depois na hora da prova faz uma diferença ... (Alu19, 2016).

Declarações que indicam que a pesquisa é interessante, ou divertida, também foram registradas. Esse gostar e esse interesse declarado, segundo os alunos, se relacionam diretamente com o tipo de trabalho e de produto final que será apresentado e, principalmente, com o interesse que as atividades despertam. É importante ressaltar que quando o trabalho, a disciplina ou o professor não são motivadores, o interesse do aluno se esvai. Assim, observamos que eles passam a fazer o trabalho sem se dedicar e que, algumas vezes, plágiam.

Internet, pesquisa e plágio

Sobre “onde alunos buscam inspiração, ou fontes, para seus trabalhos de pesquisa”, vimos que a internet é um dos canais mais utilizados pelos estudantes. Ela possibilita a independência do educando no que diz respeito a procurar se informar sobre aquilo que é do seu interesse. Trata-se da liberdade e autonomia na busca por informação.

Há professores que demonizam a internet como se ela fosse a principal responsável pelo plágio em pesquisas. Deveriam ser repensadas as afirmações de que o aluno deve escrever à mão aquilo que encontrou em suas buscas, sob a alegação de que isso força, minimamente, o exercício de leitura e que, desse modo, algum conteúdo lido e copiado será retido pelo estudante. Talvez aí esteja a resposta: reter conteúdos não necessariamente significa saber, conhecer. Por quanto tempo o aluno reterá o que copiou ou leu? Ou, ainda, por quanto tempo o aluno guardará consigo o que de fato aprendeu?

Seja qual for o produto final, Jeffrey e Dias (2019) e Dias (2017) propõem que o trabalho de pesquisa escolar deva cumprir preceitos ético-pedagógicos que formem autores e combatam a cópia. Vimos, nos dados, que os professores têm lidado com a problemática do plágio ora punindo com nota baixa os alunos que apresentam trabalhos plagiados, ora solicitando que o aluno refaça o texto. Assim, falas como a que abaixo apresentamos ilustram as ações referentes ao questionamento “como você lida com os trabalhos plagiados dos seus alunos?”.

Assim, quando eu vejo que é cópia um do outro ... eu pego e divido por dois. Tipo, todo mundo tira 10 e aí divido por dois. E quando eu vejo que é cópia da internet, eu vou, tiro ponto ou mando refazer. ... Depende do caso, entendem? (Prof2, 2016).

Apenas duas declarações foram mais pontuais no que diz respeito a orientar o aluno sobre como utilizar a informação, como evitar o plágio. O exemplo abaixo ilustra esse tipo de declaração de cunho mais educativo e menos punitivo.

Eu converso com eles, eu falo: “oh, não é bem isso, eu quero um resumo, eu quero que você procure em outros lugares, eu quero que você forme a sua ideia. Eu não quero uma coisa pronta, se eu quisesse uma coisa pronta, eu pegava”. E eles não são resistentes a essa observação, não. Eles refazem (Prof5, 2016).

Apenas um dos professores declarou não detectar plágio. Entendemos que não aferir o plágio impede que sejam detectados problemas relacionados à não construção autoral e que a

inobservância do plágio, caso haja, permite que o aluno entenda seu comportamento como correto, ético, ou como algo que não causa danos ao seu processo de aprendizado.

E o que dizem os estudantes quando levados a responder por que um aluno plágia, copia coisas da internet ou de outras fontes? Eles afirmam que plágiam por preguiça ou desinteresse. Esse desinteresse, segundo eles, pode estar relacionado com o tema do trabalho, com a disciplina ou com o professor que solicitou a pesquisa. Percebemos que há a compreensão de que o plágio é um ato praticado pelo aluno considerado preguiçoso ou que não se interessa pelo seu processo de aprendizado. Ainda nessa linha reflexiva, vimos que os estudantes compreendem que não se deve plagiar, que as fontes devem ser sempre referenciadas e que copiar por copiar é um comportamento errado.

Na fala abaixo, o aluno, respondendo à pergunta “como devemos usar os materiais encontrados na internet ou em outras fontes?”, de certo modo, entende os processos que devem ser realizados para evitar o plágio. Talvez não tenha a noção exata das normas, mas tem ideia de que se deve dar ao outro o devido valor pelos discursos construídos.

É, por exemplo, abrir aspas, pegar uma fala de alguém, entendeu? Por exemplo, pegar uma fala sua: eu gosto de sorvete. E daí eu abro aspas: “eu gosto de sorvete”. Fecho aspas e explico por que que eu achei interessante aquilo, o tema (Alu27, 2016).

A declaração abaixo, oriunda da questão “o que você pensa sobre copiar coisas para fazer uma pesquisa?”, é um exemplo de silenciamento; de como o plágio silencia a voz autoral e impede que o conhecimento seja reconstruído.

Eu creio que ... é errado e que já se tornou banal as pessoas não conseguirem se expressar. Porque se o professor perguntar o que ela entendeu do trabalho, ela não vai conseguir se expressar, na verdade (Alu1, 2016).

Embora pouco destacada pelos estudantes, a opinião de que um aluno plágia por falta de compreensão sobre o tema, passando a ter, então, dificuldade de fazer o trabalho, deve ser levada em consideração. Aqueles que fazem paráfrases, mas não as referenciam, constituem casos que exigem maior cuidado, pois se o professor não estiver atento, o aluno voltará a plagiar, sem se dar conta do que isso significa. Não estamos aqui justificando o plágio, nem com ele concordando. Pensamos que, se a dificuldade pode encaminhar um aluno ao ato de plagiar, é

preciso que tal dificuldade seja detectada para que haja maior atenção à forma de dar o comando da pesquisa, bem como às orientações e ao acompanhamento dela.

Há também o aluno que plagia por preguiça, e, nesse caso, podemos dizer que ele não está preocupado com o conhecimento, com o saber, não se sente desafiado ou interessado.

Dificuldades dos alunos

Acerca da pergunta “quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo de pesquisa”, desde o entendimento do que devem fazer, até a relação com o texto, a fala seguinte exemplifica como se expressar parece ser uma dificuldade dos alunos. No mesmo relato, o professor reconstrói respostas de um estudante que parece só conseguir se expressar a partir dos comandos dados pelo professor. Esses comandos, em linhas gerais, são artifícios da construção do pensamento crítico, tão necessários em um processo de construção autoral.

E aí a dificuldade deles em dizer por palavras próprias ou de sintetizar o conhecimento, de interpretar as imagens a partir daquilo que eles tinham lido foi impressionante. ... Eu falei: “mas por que você tá pondo essa frase idêntica? O que essa frase relaciona com essa imagem que você tá vendo aí?”. “Ah, eu não sei, porque tava escrito”. ... Eles não elaboram um conhecimento sobre aquilo que eles buscam, sobre aquilo que eles pesquisam. ... se pesquisa é a construção de um conhecimento sobre algo, né? (Prof1, 2016).

Pesquisar e se posicionar não são atividades automáticas. Pesquisar e se expressar de modo autoral e crítico demanda ensinamento, tempo, condução refletida do trabalho e a compreensão de que o aluno não necessariamente estará pronto para construir o que o professor propõe.

Em artes, surge muita incompreensão da proposta e aí eu entendo que é falha do professor. No sentido de “deixa eu ver se todo mundo entender”. ... E, às vezes, também, numa forma geral, é mais “qual é o procedimento que eu tenho que fazer? O que tá sendo ... solicitado?” E eventualmente a gente conversa sobre os trabalhos, né? “O que foi que vocês fizeram aí?” (Prof1, 2016).

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

A fala a seguir mostra como o trabalho em grupo pode ser desafiador para o aluno. No grupo, o diálogo será necessário para que haja consenso. Outro detalhe diz respeito ao tipo de comando e proposta de pesquisa. Se o professor pede uma pesquisa de um tema, sem que o aluno tenha que confrontá-lo ou estabelecer diálogos, fica mais fácil a busca das informações, pois, nesses casos, a facilidade de respostas pode acabar induzindo ao plágio.

Depende da pesquisa. Se você estiver fazendo pesquisa em dupla ... você tem um pouco de dificuldade de lidar com a dupla. Mas também tem o desafio da pesquisa em si, tipo ... principalmente pesquisa no caderno, que lê muito (Alu18, 2016).

Sobre a questão “o que é mais difícil para você ao fazer uma pesquisa escolar?”, tínhamos como hipótese, com base em estudos como o de Dias (2013), que a falta de tempo seria apresentada como uma das dificuldades dos alunos no processo de pesquisa, mas os dados não a confirmaram. Entendemos que, para o aluno, lidar com busca e seleção da informação é um problema.

E tem algumas coisas também que não são muito populares. Então, por exemplo, se você vai procurar na internet, pode ser difícil de você encontrar aquilo que você quer (Alu4, 2016).

E nem sempre o que você está procurando é confiável. Você pode estar procurando algo que não tá certo. Você vai colocar no trabalho, mas errado. Então eu acho que tinha que ... esse é mais difícil ... (Alu7, 2016).

Os alunos usam a internet, mas não necessariamente conseguem, por si mesmos, saber se o que leem é verdade, se é de fato útil para seu trabalho, se a informação merece destaque ou como eles poderiam operar com as informações.

Destacamos que o professor deve orientar os alunos, fazendo com que reflitam sobre seus posicionamentos autorais, dando a eles as minúcias necessárias para a execução da pesquisa. É preciso que se tenha o entendimento de que o tempo de compreensão e ação do aluno difere do tempo que o professor julga ser necessário para realizar dada tarefa. Trabalhar com pesquisa é tarefa árdua, mas, se bem realizada, pode apresentar ao estudante e ao professor novos caminhos de entendimento do mundo.

Trabalhos que mais estimulam a construção autoral

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

É bom que a gente parta de algo que realmente interesse pra eles. ... e quando a gente tem a possibilidade de ouvir esses alunos sobre o que eles podem trazer pra aquela pesquisa, ao invés da gente dizer pra eles trazerem ou isso ou aquilo, sabe? ... eu acho que o mais importante é o pós-pesquisa, é o que a gente vai fazer com o número de informações que ele pegou. ... Porque como é que a gente valoriza o trabalho que eles fizeram pra que eles se sintam realmente importantes, por terem realizado aquela pesquisa? (Prof11, 2016)

De acordo com o que foi exposto, notamos que as declarações mais enfáticas se dividem entre solicitar um trabalho que possa ser acompanhado pelo professor e que ele possa estimular o aluno a se posicionar de modo autoral. As declarações que apontam para um modelo de pesquisa que promova reflexão, de algum modo, se correlacionam com as demais afirmações de estímulo e acompanhamento, uma vez que, participando do processo de construção do aluno-autor, acredita-se que o professor proporcionará momentos de reflexão.

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

Para os alunos, constituir-se autor ao realizar uma pesquisa escolar resume-se a:

Eu acho que em redações, sim, porque às vezes as redações pedem pra você criar uma história, argumentar sobre alguma coisa ... sabe? ... Você não tá respondendo a nenhuma pergunta, você não está fazendo análise de nenhuma pesquisa, então, é você. O que tá pegando é a sua opinião (Alu26, 2016).

Eu acho que no de português. Porque, por exemplo, no primeiro trabalho ... era pra a gente comparar um filme e um conto. E aí a gente podia falar o que a gente achava, o que o texto queria dizer ... a gente podia se expressar. ... Eu acho que acontece mais em português (Alu23, 2016).

Ainda na linha reflexiva dos tipos de trabalhos que fomentam a exposição autoral, os estudantes citaram os trabalhos orais. As falas abaixo exemplificam essa colocação:

Normalmente a gente se expressa com mais liberdade [trecho confuso] é mais a professora de português e às vezes a professora de ciências. Elas fazem aquela rodinha e mandam a gente falar sobre o assunto ... (Alu14, 2016).

Que a gente responde às perguntas junto com a turma e com o professor. Assim, a gente pega uma folha que eles dão e a gente faz junto. E você, baseado em alguma resposta que seu amigo dá errado, pode ter uma parte certa ... você pode construir uma resposta certa e pode ser uma resposta muito boa, né? ... você também pode ouvir muito a opinião dos outros, né? Você pode ver a opinião de todo mundo, inclusive do professor (Alu16, 2016).

Os trabalhos orais, apontados anteriormente, partem de uma pesquisa prévia sobre determinado tema. Isso porque, talvez, o formato de apresentação favoreça a troca de ideias e a expressão de sensações ou posicionamentos. Isso significa que os alunos são motivados a falar, a se expor diante do grupo, a evidenciar seu pensamento sobre o mundo.

Entendemos que o mesmo poderia ser feito em um texto resultante de pesquisa, mas percebemos em nossa empiria que esse modelo de produto final vem, gradativamente, sendo substituído por outros construtos, como apresentações teatrais, músicas, poemas, painéis ilustrados etc. Isso permite que sejam trazidas para o debate algumas questões: primeiramente, por que o texto tem deixado de ser trabalhado? Se os estudantes apontam dificuldades com materiais escritos, seja na leitura, seja na escrita, não deveriam ser estimulados a escrever mais? Estaria, de fato, o professor apto a ensinar a construir um texto resultante de pesquisa?

Em segundo lugar, questionamos: por que solicitar um texto de pesquisa – que o aluno aponta como uma dificuldade –, dar zero para essa tarefa quando o aluno plagia, mas não ensinar o estudante a construir o texto? A ética exigida do discente se assemelha em que sentido com a ética do trabalho docente nesse contexto?

Os estudantes, tanto nas declarações sobre as redações quanto naquelas em que mencionam os trabalhos orais, evidenciam a necessidade de expressão. Isso fica mais claro quando declaram abertamente que os trabalhos em que podem se expressar com mais liberdade são aqueles em que podem traduzir em palavras, escritas ou faladas, suas opiniões e visões de mundo, como se pode ver nas falas a seguir.

PESQUISADOR: *que tipo de trabalho vocês fazem, na escola, em que vocês conseguem se expressar com mais liberdade?*

ALU14: *Aqueles que dizem “dê a sua opinião”!*

PESQUISADOR: *E como são esses trabalhos?*

ALU11: *Normalmente falar de um assunto. Fazer pesquisa sobre um tal assunto e depois falar sua opinião sobre ele (Trecho de Entrevista, 2016).*

Duas declarações isoladas surgiram a partir do questionamento “quando e em que tipo de trabalhos vocês conseguem se expressar melhor?”. A primeira quando o estudante declara que se expressa com liberdade em aulas de teatro:

Bem, nos trabalhos de artes cênicas, que eu gosto muito. E tem muitos trabalhos de decorar textos e fazer algumas cenas e tal ... ou você mesmo recriar e fazer ... sozinha ou com grupo e nisso eu me expresso muito. Então, artes cênicas ... é pra você se expressar mesmo. E eu sou bem expressiva nas coisas que eu penso, eu me expresso muito. Então ... artes cênicas (Alu22, 2016).

A segunda declaração que merece ser evidenciada é aquela que aponta que a pesquisa é um tipo de trabalho que permite expressão livre da autoria. Embora quando questionados sobre a possibilidade de se construir autoria em trabalhos de pesquisa os alunos tenham afirmado ser possível ser autor, aqui, neste item, as pesquisas não foram expressivamente apontadas. Apenas um estudante declara ser possível se expressar de modo autoral em pesquisas escolares.

Eu acho que quando você tem mais liberdade pra fazer as coisas, perguntar e tal ... é mais quando você tá fazendo trabalho em grupo, que você tem um grupo de amigos, já ... todo mundo já se conhece ... aí fica um clima mais leve e dá pra você perguntar, falar sua opinião ... e, sei lá, ninguém vai te criticar (Alu20, 2016).

As escolas investigadas entendem a importância do espaço da pesquisa para a construção autoral; contudo, a construção desse espaço ainda é deficitária. A única proposta concreta que encontramos nas declarações até o momento para que ocorra autoria em pesquisa escolar é a alteração no modelo de pergunta a ser feita ao estudante. Há professores que sugerem que não se deve perguntar um conceito direto, pois é fácil de os estudantes encontrarem a resposta na internet. Assim, recomendam que as questões de pesquisa deem espaço para que o estudante se

posicione, coloque-se e opine sobre o que leu nas diversas fontes consultadas. O tipo de questão proposta ao estudante é decisivo no que tange a facilitar o plágio ou o posicionamento autoral.

Conceito de autor

É, eu entendo que ele é autor quando ele é, desde a pré-escola, quando ele faz um desenho, não é? ... Ele assina o nome dele pra identificar, claro, o trabalho como sendo dele. Desde ali, ele já é autor. ... se o professor diz que o trabalho é pra trazer de casa, o aluno vai fazer o mais fácil. Pegar na internet, imprimir o texto e trazer. ... Eu acho que não tem um momento exato, desde que, desde a formação do indivíduo (Prof4, 2016).

O trecho acima apresenta a visão do professor acerca da construção do aluno-autor a partir do questionamento: “é possível construir um aluno-autor? Se sim, de que modo?”. O professor entende que o aluno é autor quando age, quando assina o nome em algo que construiu ou quando cria. Na escola, ele seria autor quando lhe fossem dadas possibilidades de expressão.

Quando, com as dificuldades inerentes da idade, com o conhecimento típico do adolescente, ele lê, ele interpreta e ele vai passar para o papel ou verbalizar aquilo que ficou desse conhecimento que ele buscou. ... Quando eu vejo, por exemplo, um aluno que não é brilhante em avaliações formais, mas que usa o conhecimento que está sendo trabalhado, ora através do data show, ora através da leitura de um texto, e expõe, estando correto ou não, mas de forma corajosa, de forma pessoal mesmo, aquilo que ele tá pensando sobre, isso para mim é um ganho, é uma vitória. Por isso que aqui quando a gente trata de avaliação, a gente busca todos esses aspectos, toda a produtividade, todo o interesse, o da busca, certo, não só avaliação formal em si (Prof13, 2016).

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

Eu acho que a formação deles é de construção crítica. ... No começo do ano a gente teve uma questão dos terceirizados, das pessoas que limpam a escola não estarem recebendo, e as aulas atrasaram ... e discutimos bastante com eles sobre essa questão do limpar a escola. Por que limpar a escola? Eles vivenciam as coisas e eles não são tratados como crianças que não compreendem. Vamos esconder deles os problemas? Não! Eles são tratados como alunos que têm que participar das discussões na escola (Prof3, 2016).

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

O que é ser autor? Ser autor, para os alunos, consiste em *fazer algo próprio*. No entanto, não há muita clareza nas falas dos estudantes sobre o que seria esse *algo próprio* e de que modo ele seria expresso. De acordo com o que percebemos durante as entrevistas, a criação de produtos diversos, acompanhada pela exposição crítica do pensamento sobre determinado tema, definiria o papel autoral dos nossos alunos entrevistados.

Quando ele cria uma coisa que é diferente das outras. Mesmo sendo parecidas, tudo veio dele mesmo, sem cópia ... (Alu20, 2016).

Que autor, em si, mostra autonomia. Mostra algo próprio. É você mostrar algo que você encontra, acredita. É o que você acha, o que você pensa. É o seu mesmo! Autor eu creio que seja similar a próprio (Alu4, 2016).

Notamos que os estudantes evidenciam suas necessidades de expressar sentimentos, ideias, dúvidas. E isso é apontado, durante as entrevistas, como uma maneira de se tornarem autores. Os exemplos abaixo ajudam a compreender esse posicionamento.

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

GRUPO: *É ...*

ALU2: *É ... depende do professor também.*

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

GRUPO: *Sim ...*

ALU2: *Porque aquilo que você escreveu vem de você.*

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

PESQUISADOR: *Como é que é? Repete pra mim, bem alto.*

ALU5: *Significa que você é importante, que você tem uma voz. Que você pode mostrar sua opinião em tudo.*

PESQUISADOR: *Entendi ...*

ALU1: *Quando ele dá a opinião dele, a opinião dele vai expressar o que ele sente, ou o que ele acha ... (Trecho de Entrevista, 2016).*

As falas acima denotam postura crítica e domínio do assunto sobre o qual versam. Na simplicidade das palavras, esses estudantes descrevem, definem, sugerem ações que podem auxiliá-los e que apresentam a necessidade de serem percebidos como seres agentes no mundo, que têm importância ao se posicionarem. É preciso que prestemos atenção à fala que destaca que nem todo professor dá espaço para esse processo de construção autoral. Mais uma vez, esses jovens estudantes parecem clamar por respostas urgentes para seus anseios.

Já nos exemplos a seguir, os alunos apontam que ser autor tem relação com o domínio de dado assunto. Com base nos exemplos, é possível dizer que há autoria quando o tema de pesquisa está bem assimilado, permitindo que o estudante produza discursos, expressando-se sobre ele. Na segunda fala, o aluno toca no tema do plágio ao afirmar que não basta copiar e que é preciso que haja expressão dos próprios pensamentos e palavras.

Exatamente. Acho que quando ele tá sabendo a matéria, entendendo direito, ele pode fazer algo com seus próprios pensamentos ou palavras. Assim, pode tornar ele um autor (Alu28, 2016).

Ele pode até ler, entender, mas, pra mim, ele tem que dar a opinião sobre aquilo. Falar o que ele acha disso, não só copiar. Mesmo lendo e entendendo (Alu18, 2016).

Duas declarações enfatizam que fazer textos é um modo de se constituir autor. No entanto, não há clareza sobre esse tipo de texto e a partir de que motivações ele é construído. Desse modo, não podemos tecer afirmações mais objetivas sobre esse modelo de construto. Não sabemos se os alunos se referem à autoria em textos científicos, resumos, resenhas ou em textos literários. Não podemos afirmar tampouco de que modo escrever um texto define alguém como autor.

PESQUISADOR: *O que você acha que é um autor?*

ALUN18: *Quando ele faz um texto?*

ALU21: *Redação! (Trecho de Entrevista, 2016).*

A autoria, na visão dos professores, e de alunos, é entendida como exposição de opiniões, de questionamentos ou reflexões que marquem um olhar diferenciado do aluno sobre determinado problema. Esses posicionamentos, por sua vez, ainda que se apresentem por meio de produtos diversos, devem expressar uma reflexão. Fazendo uma analogia com o que ouvimos acerca do plágio, o aluno que plagia não consegue sequer comentar sobre o assunto da pesquisa, o que denota seu total silenciamento, como argumenta Orlandi (1995).

Espaço para construção autoral em pesquisa escolar

Os dados apontam que, nos termos em que as escolas pesquisadas compreendem a pesquisa escolar, é possível dizer que existe espaço para que o aluno se posicione de modo crítico e autoral. Os professores entrevistados apresentam clareza no entendimento de que uma pesquisa precisa trazer o aluno para um local em que seu pensamento seja crítico-reflexivo e, assim, abrir possibilidades diversas para que ele se exponha. A criatividade na solicitação de modelos diversos de trabalhos dialoga com esse ideal de que a pesquisa se aproxime do que é interessante para o aluno. Criatividade, na visão dos professores entrevistados, fomenta autoria.

Na visão dos estudantes, é mais fácil ser autor nas aulas de português, pois *a redação permite criar histórias*. Na visão dos alunos, o texto literário permite originalidade e exposição de pensamentos e sensações, assim como o texto de pesquisa, desde que o professor peça para que o posicionamento seja apresentado ou elabore um comando que impeça o aluno de meramente repetir informações de fácil acesso. Isso nos encaminha a refletir sobre a linha de pensamento de Marcuschi (2008), quando aborda o que chama de produção textual. Para o autor em questão, o ato de escrever implicaria compreensões situacionais que inserem o autor em um contexto cultural, social, histórico e cognitivo, não importando o tipo ou o tamanho do texto, mas considerando-se o que ele expressa dentro de um círculo de falantes que interagem e produzem sentidos através de uma mesma língua. Diante disso, escrever, na escola, portanto, seria uma possibilidade de integração do aluno-autor à sociedade da qual faz parte.

Reforçamos, no entanto, a ideia de que é preciso que o espaço de escrita seja problematizado, discutido, para que os trabalhos não passem a ser um conjunto de exposições criativas, mas sem posicionamentos críticos e reflexivos dos alunos.

Limites da pesquisa

Primeiramente, ressaltamos que este estudo não permite generalizações. O teor das falas transcritas não deve ser generalizado, uma vez que elas fazem parte de um espectro de nossa população, bem como de um lócus específico, em um tempo também delimitado. Sobre o conceito de autoria, este trabalho responde apenas sobre como ser autor em pesquisa escolar, o que, sob nossa lente de observação, deve estar ligado a um compromisso com o que se diz, com o diálogo que se estabelece com outras vozes, a pretexto de se evitar o plágio e criar conhecimento. Autoria no campo da cognição poderia ter outros significados, o que permite novas investigações. Essa pesquisa também não dá conta de responder como e quando os alunos aprendem a se relacionar com a escrita do texto científico. Acreditamos que esse tema também fica aberto para novas investigações.

Considerações finais

A partir da empiria realizada, podemos dizer que a definição de pesquisa escolar apresentada pelos professores é difusa e interfere diretamente no resultado dos trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos.

Acreditamos que os comandos para a execução de uma pesquisa escolar definem se o aluno será autor do trabalho realizado ou um mero repetidor de conceitos. Tornamo-nos autores e agentes no mundo, em um contexto social, cultural e histórico, se dermos sentidos às palavras, sentidos dialógicos que são continuidades de sentidos dados por outros estudiosos em suas missões investigativas.

As falas dos professores dão respostas aos problemas que eles mesmos identificam. E quem vai ensinar? Quem vai assumir o compromisso ético e sem álibis (Bakhtin, 2010) de observar a dificuldade do aluno e solucioná-la? Não seria essa a função do professor?

Como minimizar o plágio se não se fizer um controle dos trabalhos a fim de observar se eles são plagiados? Nossa pesquisa (Dias; Eisenberg, 2015) aponta para o fato de que há professores que não aferem plágio. Se não aferem, como vão ajudar o aluno? Relembramos aqui que nem todo plágio é proposital. Mesmo em tempos de informação veloz, ainda há dúvidas sobre o que se pode ou não fazer com material de internet. O mesmo estudo aponta para o fato

de que licenciandos tinham dúvidas sobre a utilização da internet em pesquisa. O que dizer então dos alunos do ensino fundamental II?

As escolas investigadas têm aberto suas portas e dado espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas. Foi perceptível em todas elas a preocupação do professor para que seu aluno tenha seu pensamento reflexivo bem construído e que sua voz possa expressar tais reflexões. No entanto, segundo os alunos, constituir-se autor exige condições especiais: questão de pesquisa desafiadora, convite à expressividade e à realização de diálogos entre o que foi pesquisado e o mundo social do aluno, de modo a criar um pensamento crítico, ético e responsável sobre seu estar e agir no mundo. A construção autoral se faz quando o aluno, crítico e reflexivo, acompanhado por seus professores, encontra caminhos para se posicionar, questionar de modo criativo o que lhe é apresentado como verdade, construindo uma trajetória própria de se relacionar com o mundo e com os conceitos que o circundam.

Ainda que existam espaços para a construção autoral nos trabalhos de pesquisas das escolas que fizeram parte desta empiria, percebemos que falta estruturação desses espaços, ou seja, (i) é necessário refletir sobre o que de fato é pesquisa; (ii) é preciso que, a partir de uma pesquisa, possa haver, minimamente, possibilidades de diálogo e confronto de ideias; (iii) é essencial que a pesquisa seja uma atividade pensada para atender às demandas do professor e às necessidades do aluno. O trabalho de pesquisa deve colocar em diálogo aluno, professor e fenômeno pesquisado para que a atividade sistematizada seja, de fato, reconstrutora de saberes.

Tentamos deixar claro em nosso texto que partimos do que a escola entende como pesquisa. Para as instituições estudadas, qualquer trabalho feito pelos alunos é chamado de pesquisa – talvez porque esse conceito esteja esvaziado, talvez porque esse paradigma seja fruto da experiência do professor, trazida de seus tempos de estudante, uma vez que nossos cursos de formação de professores têm cedido mais tempo às concepções teóricas do que às práticas (Gatti, 2020).

Retomamos, assim, nossa análise de dados quando falamos do compromisso ético de ensinar. Se o professor dá zero para um trabalho plagiado, se manda refazer um texto, mas não ensina como isso deve ser feito, esse professor pode ser considerado tão antiético quanto o aluno acusado de plágio. Diante desses contextos, o que consideramos atos antiéticos em uma proposta de pesquisa como instrumento avaliativo?

Elencamos a seguir comportamentos que julgamos ser antiéticos nas ações dos professores: (i) propor uma pesquisa cujo problema já tenha sido inúmeras vezes discutido; (ii) não fomentar no aluno o senso crítico, a exposição autoral dos seus pontos de vista; (iii) não esperar que o aluno vá além daquilo que os textos apresentam; (iv) não orientar às pesquisas; (v) não acompanhar o processo de construção da pesquisa; (vi) não ler os trabalhos construídos; (vii) não dar o retorno para o educando; (viii) não aferir o plágio, uma vez que nem todos os alunos o cometem por trapaça, mas sim por desconhecimento. Nesse caso, aferir se torna um ato educativo, pois mais preocupante que o aluno que trapaceia, é aquele que se julga autor, que faz plágio por desconhecimento ou por lapsos no ato da escrita; e (ix) valorar mais a nota do que o processo de construção do aprendizado.

No caso dos estudantes, os comportamentos antiéticos seriam: (i) plagiar; (ii) não apresentar trabalhos por eles construídos; (iii) comprar trabalhos; (iv) parafrasear sem citar as fontes; e (v) realizar compêndios de citações de obras não lidas para garantir uma boa nota e ludibriar o professor. Diante desses pressupostos, e pensando em um contexto da educação como ato ético, igualam-se o aluno plagiador e o professor que não ensina. De acordo com Marcuschi (2001), quando trata da retextualização, trabalhar o texto do oral para o escrito, ou do escrito para o próprio escrito, exige operacionalização da língua e ferramentas específicas que proporcionem ao aluno dar significado e ressignificar sua escrita. Se se deseja que um texto seja reescrito (retextualizado), seria, em tese, função do professor oportunizar momentos para esse tipo de atividade na escola.

Em suma, entendemos o plágio e a autoria como duas faces de uma moeda. Se o aluno pratica um, exclui o outro e vice-versa. Portanto, se ensinamos os estudantes a fazer autoria, eles entenderão melhor o que é plágio e saberão como evitá-lo.

Notas:

- i. A pesquisa contou com o apoio da Capes.
- ii. A excelência das escolas públicas foi aferida a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/2013) e das instituições particulares a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013.
- iii. Para mais detalhes sobre Atlas.ti, consultar o estudo de Dias (2013).

Referências

- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João Editores.
- Dias, W. T. (2013). *Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital PUC-Rio. https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111610_2013_pretextual.pdf
- Dias, W. T. (2017). *Há espaço para a construção autoral* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital PUC-Rio. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31556/31556.PDF>
- Dias, W. T., & Eisenberg, Z. W. (2015). Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. *Pro-Posições*, 26(1), 179-197. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507602>
- Fernandes, C. de O., & Freitas, L. C. de. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Ministério da Educação.
- Gatti, B. A. (2020). Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 15-28. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>
- Jeffrey, D. (2012a). Le plagiat scolaire : première partie. *Formation et Profession*, 20(1), 60-63. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a10>
- Jeffrey, D. (2012b). Le plagiat scolaire: seconde partie. *Formation et Profession*, 20(2), 60-63. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.a5>
- Jeffrey, D., & Dias, W. T. (2019). Perceptions du plagiat par de futurs enseignants québécois: dimensions éthiques et pédagogiques. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 767-790.
- Luckesi, C. C. (2005). Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *Revista ABC EDUCATIO*, (46), 28-29.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

- Maurel-Indart, H. (2018). Plagiat. *Encyclopædia Universalis*.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/plagiat>
- Mottet, M., Morin, É., & Gagné, J.-C. (2013). Faire une recherche d'information: des habiletés essentielles à développer. *Formation et Profession*, 21(1), 68-70.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a15>
- Ninin, M. O. G. (2008). Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, (48), 17-35.
- Oliveira, S. M. M. de, Moreno, N. A., & Cruz, V. A. G. da. (1999). Diagnóstico da pesquisa escolar, no ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau, nas escolas de Londrina – Paraná. *Informação & Informação*, 4(1), 37-50.
- Orlandi, E. P. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Editora da Unicamp.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677Park>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-28.
- Torres-Diaz, J. C., Duarte, J. M., & Hinojosa-Becerra, M. (2018). Plagiarism, internet and academic success at the university. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 98-104. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.324>

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 04 de abril de 2022; revisado em 19 de dezembro de 2022; aprovado para publicação em 22 de dezembro de 2022.

Autor correspondente:

Eisenberg, Zena: *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Educação, R. Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

Contribuições de autoria:

Dias, Wagner Teixeira: *Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Liderança), Análise formal (Liderança), Investigação (Liderança), Metodologia (Liderança), Escrita - rascunho original (Liderança), Escrita - revisão e edição (Igual).*

Eisenberg, Zena: *Conceituação (Igual), Escrita - Revisão e edição (Igual).*