

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Ana Luiza Santos da Costa

ESCRITA, PLÁGIO E AUTORIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

**Uberaba-MG
2018**

Ana Luiza Santos da Costa

ESCRITA, PLÁGIO E AUTORIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educacionais” como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

**Uberaba-MG
2018**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

C87e Costa, Ana Luiza Santos da
Escrita, plágio e autoria em produções acadêmicas / Ana Luiza
Santos da Costa. -- 2018.
98 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Redação científica. 2. Publicações científicas. 3. Escrita. 4. Plá-
gio. 5. Autoria. 6. Ensino superior. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 001.81

ANA LUIZA SANTOS DA COSTA

ESCRITA, PLÁGIO E AUTORIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.
Orientadora: **Prof.ª Dr.ª Marinalva Vieira Barbosa**

Uberaba, MG, 26 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.ª Dr.ª Natália Aparecida Morato Fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará - UFPA

Àqueles que acreditaram em mim quando eu já duvidava que seria capaz.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e pela proteção para que pudesse percorrer essa trajetória com sabedoria.

À minha orientadora, Marinalva, pela oportunidade de sempre aprender mais e por mostrar os caminhos a serem percorridos desde a graduação, acreditando que eu seria capaz de enxergar mais além.

Aos professores Thomas Massao e Natália Morato pela leitura e apontamentos que foram fundamentais para a execução desse estudo.

Aos meus pais por serem sempre o alicerce em toda minha vida e a maior inspiração para que eu jamais desistisse de lutar, sabendo que seríamos capazes de ultrapassar obstáculos que foram impostos nesse período difícil para nós. Todo incentivo, paciência e carinho foram essenciais para que, hoje, conseguisse me tornar um pouco do que representam para mim.

Ao meu irmão, Cristiano, pelo apoio e por acreditar que seria possível.

Aos queridos amigos conquistados nessa caminhada, em especial, Marcelo, Fabiana e Patrícia, por terem sido companheiros de alegrias, desesperos, estudos e, por ainda, tornarem esse árduo trajeto mais prazeroso.

À CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual não teria concluído essa etapa.

“Porque estamos hechos de átomos, según los científicos, pero un pajarito me contó que también estamos hechos de historias.”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar aspectos da escrita que os graduandos em Letras de distintas universidades, situadas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, mobilizam para construir suas produções acadêmicas. Assim, o pressuposto é de que os processos de escrita têm passado por mudanças pela intervenção e facilidade das palavras alheias. Para tanto, investigamos de que modo o plágio e a autoria se fazem presentes nesses textos objetivando um saber sobre a escrita e constituição de sujeito autor. Especificamente, analisamos como se apresenta a relação com a voz do outro na construção de seus discursos e, ainda, tivemos como propósito averiguar de que maneira os indícios de autoria são apresentados nessas produções textuais. Interessou-nos também refletir como a produção de conhecimento tem sido uma prática relevante para a escrita na universidade contemporânea, muitas vezes interdita pelo recurso da cópia. Diante disso, analisamos como os graduandos apresentam seus posicionamentos frente ao ato de escrita e como se constituem em sujeitos críticos nesse cenário. De base qualitativa (ESTEBAN,2010) e indiciária (GINZBURG, 1989), o estudo trata acerca da complexidade do ato de escrever e ser detentor de suas palavras em um contexto de relação texto/discurso que exige criticidade dos graduandos. Tivemos como principal aporte teórico concepções de M. Bakhtin acerca dos conceitos de sujeito, autoria e interação verbal. Para compor as análises, temos como ponto de partida estudos acerca do universo da escrita acadêmica em Geraldi (1997), Barzotto (2013;2016), Krokoscz (2012), Fairchild (2016;2017) Berheim e Chauí (2008), Severino (2013) e Possenti (2009). A relação entre as teorias adotadas permite transitar entre as esferas discursivas a fim de compreender a relação entre sujeito e escrita no ensino superior. Como resultados tivemos dados expressivos, uma vez que o plágio tem sido uma forma de escrita e vem agregando mais espaço na universidade. Por sua vez, a prática interdita a produção do conhecimento e dificulta o desenvolvimento de uma voz própria dos graduandos. Ressaltamos ainda que a autoria deve ocorrer nesse ambiente acadêmico, uma vez que é o espaço para desenvolver a construção do ser autor e detentor posicionamentos críticos.

Palavras-chaves: Escrita; Conhecimento; Plágio; Autoria; Ensino Superior.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze aspects of writing that graduates in Letters from different universities, located in the North, Northeast and Southeast regions, mobilize to build their academic productions. Thus, the assumption is that the writing processes have undergone changes by the intervention and ease of the words of others. Therefore, we investigate how plagiarism and authorship are present in these texts aiming at a knowledge about the writing and constitution of subject author. Specifically, we analyze how the relationship with the voice of the other is presented in the construction of their discourses and, furthermore, we had as purpose to investigate in what way the indications of authorship are presented in these textual productions. It was also interesting to reflect how the production of knowledge has been a relevant practice for writing in the contemporary university, often interdicted by the copy feature. Thereby, we analyze how the students present their positioning before the act of writing and how they constitute critical subjects in this scenario. From a qualitative (ESTEBAN, 2010) and index (GINZBURG, 1989), the study deals with the complexity of the act of writing and being the holder of its words in a context of text / speech relationship that requires criticality of the students. We had as main theoretical contribution conceptions of M. Bakhtin about the concepts of subject, authorship and verbal interaction. In order to compose the analyzes, we have as starting point studies about the universe of academic writing in Geraldi (1997), Barzotto (2013, 2016), Krokosczyk (2012), Fairchild (2016, 2017) Berheim and Chauí (2008), Severino (2013) and Possenti (2009). The relation between the theories adopted allows to move between the discursive spheres in order to understand the relation between subject and writing in higher education. As results we had expressive data, since the plagiarism has been a form of writing and has been adding more space in the university. On the other hand, the practice prohibits the production of knowledge and hinders the development of a voice of the graduating. We also emphasize that authorship must take place in this academic environment, since it is the space to develop the construction of being author and holder critical positions.

Keywords: Writing; Knowledge; Plagiarism; Authorship; Higher Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I- A CONSTITUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CORPUS DA PESQUISA	18
1.1. Caminhos metodológicos da pesquisa	18
1.2. Pesquisa Qualitativa	19
1.3. Paradigma Indiciário	22
CAPÍTULO II- ESCRITA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA	28
2.1. Percalços na produção de conhecimento	28
2.2. Ações de linguagem e a constituição da escrita	33
CAPÍTULO III- PLÁGIO E AUTORIA: A PALAVRA DO OUTRO COMO UM RECURSO DE ESCRITA.	36
3.1. História e Históricos sobre o plágio	36
3.2. O plágio na universidade contemporânea e a interdição do eu	39
3.3. O reconhecimento de que existe plágio na universidade	41
3.4. Índícios de autoria?	45
CAPÍTULO IV- O PLÁGIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: REFÚGIO DE ESCRITA	55
4.1. Plágio como facilitador da escrita acadêmica	55
4.2. Caminhos de imprecisão na escrita : ruptura no discurso	62
4.3. Intertextualidade e paráfrase nos relatórios de estágio	71
CAPÍTULO V - A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NA UNIVERSIDADE	76
5.1. Índícios de autoria na graduação: uma voz possível?	76
5.2. Autoria e vozes de autoridade: diálogo ou ancoragem.	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Refletir acerca das questões que envolvem a escrita contemporânea requer compreender como esta noção vem sendo (re)vista e posta em discussão, principalmente, quando nos referimos ao âmbito acadêmico. Envoltos pelas inúmeras possibilidades de nos apoiarmos em palavras alheias, produzir uma escrita singular, frente a demasiados caminhos que, tortuosos, estão disponíveis para buscas on-line, pode vir a ser algo complexo. Escrever é uma missão árdua que se faz constantemente no percurso de formação daqueles que estão inseridos na universidade.

A todo tempo e lugar, estamos envolvidos em contextos linguísticos que nos cercam de diversas maneiras, permitindo enunciados que carregam constituições históricas e sociais de uma vida baseada em constantes interações entre sujeitos. Dispostos socialmente, constituímos-nos nessas interações e, a partir de então, somos integrantes da relação individual e social, uma vez que sem um lado não há outro que o sustente. Assim, ao estarmos nesta interação, construímos nossa identidade sendo agentes individuais responsáveis por aquilo que atravessa nossas experiências sócio-históricas.

A partir desses dilemas, o tema plágio e autoria vem permeando nossas pesquisas e, desde meados do curso de Letras, na Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, fomos auxiliados a compreender como é vasto (e porque não inquietante) o universo da escrita. Por ser um tema significativamente polêmico, tratar a problemática que envolve a relação entre escrita resultante da cópia e constituição de singularidade, por essa mesma escrita, traz ainda a responsabilidade de estarmos envolvidos neste contexto de produção e nos reconhecermos como sujeitos que possuem também uma identidade ligada a este espaço acadêmico.

Neste percurso, na graduação, nas pesquisas de iniciação científica, observamos como esses temas estão presentes na concepção dos docentes, bem como quais posições assumem quando deparam com textos plagiados em fragmentos ou até mesmo em sua totalidade. Verificamos também como os graduandos compreendiam esses fenômenos, principalmente, como utilizavam esses recursos ágeis e facilmente disponíveis para desenvolverem trabalhos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Diante de questionários e entrevistas, inúmeros graduandos relataram que conhecem as normas e sabem realizar citações, utilizar a

voz do Outro. Porém, no ato discursivo, as fragilidades postas no ensino acadêmico mostram-se claramente e o auxílio de professores neste processo deveria ter fundamental importância.

Com base nesses aspectos já discutidos e em todo o trajeto já percorrido no momento da graduação, nesta pesquisa buscamos investigar como plágio e autoria se presentificam nas produções escritas de alunos de três universidades públicas. Essas inquietações nos levaram a indagar se a questão do plágio e da autoria realmente é algo que está presente na contemporaneidade acadêmica em um panorama mais amplo.

Para tanto, compreendendo a linguagem como base primordial na construção dos sujeitos, temos em Bakhtin (1979), fundamental aporte neste estudo, a base para abordar as relações linguístico-discursivas como constitutivas das relações entre sujeitos. Deste modo, temos sempre um sujeito que adquire conhecimentos na relação com seu outro, atribuindo significado entre a dualidade *eu* e *tu*.

Assim sendo, nas relações de linguagem, adquirimos e compartilhamos experiências na produção de enunciados, colaborando para o princípio de que o sujeito não deixa de ser ele mesmo nessas relações, constituindo-se continuamente. Assim, de acordo com Bakhtin, nenhum discurso pertence à sua forma puramente Adâmica, ou seja, nenhum enunciado é único e exclusivamente de um indivíduo e nunca antes fora utilizado por outros sujeitos. Nenhum gênero, oral ou escrito, pertence a um grau zero de escritura. Contrariamente, os enunciados transitam entre os mais diversos acontecimentos linguísticos, que vão se (re)fazendo ao longo dos tempos e adquirindo novas e diversas significações.

Nessa perspectiva, todo sujeito é constituído a partir de outros enunciados que o tornam dialógico e, assim, vai reconstruindo as compreensões e somando o entendimento de mundo a esses constructos. A “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.” (BAKHTIN, 1992 *apud* GERALDI, 2010, p.55).

O ensino-aprendizagem da escrita transita também por esses espaços, uma vez que a produção textual-discursiva de cada sujeito-aluno não se forma somente a partir de uma voz, mas sempre a partir de muitos dizeres, múltiplas influências dos professores, dos textos teóricos. Na universidade, o distanciar-se desse Outro é um gesto difícil; o ato de assumir a autoria das produções escritas gera conflitos, pois são complexos e opacos os limites de trânsito entre o dito pelos outros e aquilo que interpretamos e, posteriormente, assumimos como próprio.

A produção de um texto-discurso não pode ser exclusivamente de quem o teceu; quem escreve um texto não será nunca seu autor soberano. Diante disso, não buscamos neste trabalho a defesa do pleno domínio daquele que escreve sobre o seu texto, mas a constituição da autoria a partir das marcas de singularidade que, segundo Possenti (2009), ganham materialidade por meio das escolhas linguisticamente deixadas na construção de um texto-discurso. Deste modo, o sujeito se porta como singular assumindo seus posicionamentos, pré-estabelecendo, no trabalho com recursos linguísticos, o que pretende dizer ao apresentar, nos espaços acadêmicos, uma produção escrita.

Diante da complexidade do trabalho com a língua, sobre a língua e na língua (GERALDI, 1997), o ato de enfrentar todos estes desafios que a escrita acarreta faz com que o aluno contemporâneo, mediante mudanças que vêm ocorrendo com relação à produção e disponibilização do conhecimento, tenha dificuldades para chegar a uma produção própria e que ainda seja o resultado da sua relação com o objeto de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, seja esse conhecimento transformado por este sujeito. Essa dificuldade para produzir um texto para chamar de seu pode ser resultado da facilidade para acessar a palavra do outro. Estando sempre acessível, sempre há, nos inúmeros artigos, dissertações virtuais e também nas avalanches de livros que são publicados.

Nesse sentido, a dificuldade não se encontra somente no não saber escrever, mas também na constituição da percepção de que esse movimento, de tornar a palavra do outro própria, exige um trabalho linguístico. Por isso os atos que dão maior visibilidade ao plágio são os mais diversos, desde a real dificuldade de escrita até aos comportamentos de má-fé perante o ensino universitário. Conseqüentemente, essa prática impede a produção de um discurso que abarque o pensamento crítico.

Ancorando-nos nessas relações dialógicas da linguagem, a hipótese aqui discutida é a de que, na contemporaneidade, a autoria dos próprios discursos, mediante farta oferta de palavras alheias, está em processo de mudança. A noção de autor será pensada não frente à perspectiva das concepções clássicas do termo, e sim pelo viés da possível dificuldade de construir uma escrita própria, singular.

Este trabalho está inserido no conjunto de pesquisas vinculadas ao projeto intitulado “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8). Por isso analisamos textos produzidos nas universidades brasileiras

parceiras deste estudo, buscando refletir acerca da prática do plágio e os indícios de autoria deixados nas produções em questão; abarcando, então, pontos relevantes que envolvem as práticas e os atos de escrita na universidade contemporânea.

Buscamos compreender como o plágio interdita a produção de conhecimento e modifica os movimentos por meio da linguagem no processo de escrever algo próprio. Assim, a partir da análise das produções acadêmicas, buscamos entender o que Bernheim e Chauí (2008) apontam como a facilidade de acesso e a rapidez com que estes textos são feitos, uma vez que “não há tempo [...] para a reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo.” (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p.13).

Bakhtin (2011) afirma que as relações entre o *eu* e o *outro* para “o conhecimento, por serem concebidos, constituem uma relação relativa e reversível, uma vez que o sujeito do conhecimento como tal não ocupa um lugar concreto determinado na existência.” (BAKHTIN,2011, p.22) Assim, nos textos selecionados para análise, exploramos a prática dessa relação dialógica, entendendo como há (ou se realmente há) afastamento da voz do Outro para que uma voz própria sobressaia.

Deste modo, o principal objetivo deste estudo foi analisar produções escritas de alunos de graduação para construir uma reflexão acerca da relação entre plágio e autoria na constituição de um saber sobre e da escrita. Como objetivos específicos, quando se refere à prática do plágio, buscamos identificar como este se apresenta em um texto acadêmico, interessando-nos, ainda, investigar de que modo o graduando mobiliza a voz de Outrem para que o plágio não seja reconhecido textualmente. Quanto à autoria, vale questionar de que maneira é realizada a constituição deste sujeito autor da produção textual; verificamos também como o graduando se apresenta ao leitor quanto ao processo de produção de conhecimento e posicionamento como um sujeito crítico frente àquilo que lê. Por fim, analisamos a forma com que o graduando mantém diálogo com as vozes de autoridade que utiliza em seus textos.

Para tanto, na construção teórica desta pesquisa, temos Bakhtin (2011), Foucault (1992), Barzotto (2013;2016), Geraldi (1997), Scheneider (1990), Possenti (2009), Fairchild (2016;2017) Chauí (2008), Krokocz (2012), Severino (2013), Esteban (2010) e Ginzburg (1989). Mobilizaremos as concepções e postulados que servirão de base para a análise dos dados selecionados e o caminho em que se encontram. Entre esses estudos teremos como base de pesquisa a noção de

interação verbal e autoria proposta por Bakhtin (2011) e a função-autor discutida por Foucault (1992); em Barzotto (2013;2016), Geraldi (1997) e Severino (2013) concepções sobre a escrita e como mobilizá-la nos discursos acadêmicos, como também aspectos que objetivam a produção de conhecimento na universidade.

Para desenvolver um estudo histórico do plágio e concepções de cópia, utilizaremos os postulados de Scheneider (1990) e, ainda, sobre essa temática, os estudos de Krokocz (2012) sobre os tipos de plágio recorrentes em trabalhos acadêmicos. Complementando acerca da questão do plágio e autoria, mobilizaremos Fairchild (2016;2017) ao referir que há uma mudança nos modos de escrita na contemporaneidade. Já em Berheim e Chauí (2008), teremos como aporte as concepções de universidade como espaço para reflexão e desafios para a escrita contemporânea. Para auxílio na questão de indícios de autoria, tomaremos como base os estudos realizados por Possenti (2009). No viés metodológico traremos Esteban (2010) com vistas à pesquisa de base qualitativa e Ginzburg (1989) referente ao paradigma indiciário.

Quanto à estruturação desta dissertação, a pesquisa será apresentada ao longo de cinco capítulos. O primeiro deles abordará os caminhos teórico-metodológicos percorridos para a elaboração e execução do estudo, como também as bases de pesquisa que utilizamos para seu desenvolvimento. As produções acadêmicas constituíram o *corpus* da pesquisa e servirão para análise a fim de discutir como a temática escrita, plágio e autoria é mobilizada pelos graduandos das regiões selecionadas.

Como aporte teórico para as discussões temos Esteban (2010) para fundamentar a pesquisa qualitativa na qual se baseia o estudo. Essa perspectiva permeará as análises para que se possa construir concepções acerca da temática de forma a olhar para o dado e compreendê-lo em seu contexto e particularidade. Por se tratar de um estudo que busca transitar entre os indícios de voz própria no ato da escrita, Ginzburg (1989) será a principal base de pesquisa ao tratar sobre o paradigma indiciário. Tais pistas deixadas na superfície textual, serão analisadas por demarcarem características socioculturais e ideológicas do sujeito, transpondo para o ato de escrever a singularidade em seus enunciados.

O segundo capítulo objetiva refletir sobre como a escrita vem sendo vista e posta em discussão na contemporaneidade, principalmente quando pensamos em seu papel na universidade e as dificuldades de tornar-se autor neste contexto.

Entende-se que é no espaço acadêmico que a produção de conhecimento deve ocorrer e a preocupação com a qualidade da escrita universitária deve ser levada a diagnósticos para que haja possíveis melhorias. Para compreensão desse universo de escrita, a base teórica ancora-se em Barzotto (2016) e Geraldi (1997), que apresentam teorias voltadas para a mobilização da linguagem e aspectos linguísticos que envolvem os atos discursivos.

Colaborando para as discussões sobre linguagem, Severino (2013) esclarece questões acerca da produção de conhecimento e a prática de sujeitos críticos na universidade. Berheim e Chauí (2008) voltam-se para a compreensão sobre a tecnologia, propondo a discussão sobre o conhecimento adquirido nesse contexto em questão e como as mídias podem influenciar o processo de produção escrita dos acadêmicos.

No terceiro capítulo, discutimos acerca da prática do plágio, lembrando seu percurso histórico e casos recentes que vieram à mídia por se tratar de cópias indevidas na contemporaneidade acadêmica. Nessa historicidade, Scheneider (1990) retoma em seus estudos importantes reflexões sobre a prática desde a antiguidade, podendo ser repensada também nos dias atuais. Interessou-nos ainda compreender como ela é abordada na atual prática acadêmica, já que cada vez mais faz parte dessa realidade. Coube refletir quais os percalços que vêm causando na aprendizagem, bem como a interdição no processo da produção de conhecimento.

Para tanto, Krokoscz (2012) aborda a temática e diferencia quais os possíveis tipos de cópias e artimanhas para a construção de um texto. É importante, também, refletir de que maneira o plágio age como um facilitador em meio à necessidade de produzir e confirmar discursos. Com auxílio das discussões em Fairchild (2016;2017), é possível refletir sobre quais as modificações que a prática da escrita vem sofrendo na contemporaneidade acadêmica e como a originalidade dos textos tem sido vista. Ainda, nesse capítulo, refletimos sobre autoria com os postulados de Bakhtin (2011), Foucault (1992) e Possenti (2009), este último e seus possíveis indícios de escrita na universidade, com vistas à sua importância com traços singulares. Aspectos que auxiliam a repensar as dificuldades de se tornar autor de algo próprio mediante inúmeras e possíveis influências.

Já no quarto e quintos capítulos, trouxemos as análises feitas a partir das produções acadêmicas selecionadas, com a finalidade de abordar como as práticas citadas ocorrem nos textos de graduandos e de que modo se desenvolvem em um

contexto específico como o acadêmico, que requer uma escrita distinta da escrita daqueles modelos aprendidos até então. O quarto capítulo visa a problemática do plágio na universidade expondo como é reconhecido na tessitura textual e como se desenvolve sob a concepção de se apresentar como facilitador da escrita no contexto dos relatórios de estágio. Ressalta-se ainda como o ato de escrever dos graduandos está influenciado pela imprecisão ao descreverem as práticas vivenciadas no período de regência e as possíveis fugas de intertextualidade e paráfrase ao utilizarem vozes alheias.

No último capítulo, questões sobre autoria são tratadas com o viés de serem desenvolvidas na graduação e esse ser um espaço para que a voz própria se constitua na discursividade de enunciados. Interessou-nos também compreender como a autoria dos sujeitos analisados era exposta próxima a vozes de autoridade teóricas. Tal exercício com a voz do outro pode ser construído a partir de diálogo ou ancoragem ao longo das produções acadêmicas, o que requer do graduando mobilização da linguagem e posicionamento frente àquilo que lê.

Por fim, temos as considerações finais, nas quais retomamos os aspectos analisados nos capítulos anteriores, apresentando quais os resultados e concepções obtidas no processo de desenvolvimento da temática abordada.

CAPÍTULO I - A CONSTITUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CORPUS DA PESQUISA

1.1. Caminhos metodológicos da pesquisa

O processo do qual se deu o *corpus* desta pesquisa, partiu de produções textuais elaboradas por alunos de graduação de 03 (três) universidades federais brasileiras, situadas nas regiões sudeste, norte e nordeste. Tais regiões são distintas geograficamente para que pudessem permitir melhor aproveitamento com vistas à percepção e estudo de como a escrita vem sendo trabalhada e percebida em diferentes universidades, não abarcando apenas a universidade da qual essa pesquisa parte. As produções são relatórios de estágios supervisionados em língua portuguesa produzidos para cumprimento da disciplina obrigatória nas referidas instituições. Trata-se de textos utilizados no universo acadêmico, elaborados por alunos dos cursos de Letras dessas instituições, matriculados entre o 5º e 6º períodos, etapas em que a disciplina é ofertada.

Para constituição do *corpus*, foram selecionadas 10 (dez) produções, entre as quais, 4 (quatro) são da região sudeste e 3 (três) de cada uma das regiões norte e nordeste. Entre as dez selecionadas, 06 (seis) foram mobilizadas para a análise por apresentarem um conteúdo discursivo/reflexivo mais abrangente e por permitirem abarcar as questões propostas neste estudo.

Para a seleção foram usadas como eixos norteadores as categorias identificadas *a priori*, no momento de leitura, tais como: o plágio como facilitador da escrita acadêmica; a imprecisão na escrita dos relatórios de estágio e o uso da intertextualidade e paráfrase para a construção textual. As categorias que visam ao estudo da autoria se baseiam na constituição da voz singular ainda na graduação e como a autoria se apresenta diante das vozes de autoridade utilizadas para aporte teórico dos relatórios, em forma de diálogo ou ancoragem. O número de produções selecionadas se justifica pela perspectiva de que esta é uma pesquisa qualitativa, não prevalecendo, então, dados quantitativos.

Conforme já dito, essas produções integram o banco de dados do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, ao qual este estudo também se vincula. Os resultados alcançados, juntamente com reflexões produzidas

em universidades de ensino superior do Brasil e dos demais países que compõem o panorama de estudos deste projeto, possibilitarão aos pesquisadores envolvidos um diálogo mais abrangente sobre as percepções e experiências de escrita.

Para preservar a identidade dos graduandos e distinguir as instituições pesquisadas, as produções textuais selecionadas foram renomeadas pelas iniciais *UF* correspondendo à Universidade Federal, seguidas pelas siglas das regiões brasileiras, sendo elas: sudeste (SE), norte (N) e nordeste (NE). Logo após essas iniciais, apresentam a sequência numérica 01 e 02 demarcando as produções por região selecionada para análise.

Por se tratar de uma pesquisa de base qualitativa e indiciária, portanto voltada para descrição e interpretação de um fenômeno para construir sentidos e compreensões acerca de uma realidade complexa, o objetivo não é a comprovação por meio da quantidade de produções que apresentem traços similares, mas a construção de um conjunto de informações que, relacionadas, permitam alcançar o objetivo desta pesquisa.

Vale ainda ressaltar que, pela perspectiva teórica aqui adotada, o processo de produção dos textos e análise assume maior importância do que o resultado final, já que este não será numericamente comprovado. Ou seja, nas análises, levamos em consideração o conteúdo, interpretações, movimentos de linguagem, entre outros, admitidos pelos sujeitos e os significados que atribuem às ações que praticam no contexto em que estão inseridos.

1.2. Pesquisa Qualitativa

Segundo Esteban (2010), a pesquisa de base qualitativa e, posteriormente, suas demais vertentes surge para abarcar questões de vias complexas, entre elas problemas humanos e sociais que permeavam a sociedade já no início do século XX. Seu desenvolvimento deu-se na Grã-Bretanha e se estendeu até a França. Por este viés, procurava-se observar a singularidade de um dado contextualizado e, a partir de então, criar um espaço que fosse interpretativo e ainda que promovesse discussões que colaborassem para o contexto de estudo, uma vez que a experiência humana não se separa dos contextos particulares em que ocorre.

Por muito tempo, percussores das linhas de pesquisa de cunho exato, quantitativo, acreditavam que a pesquisa de base qualitativa pouco poderia somar às

experiências cientificamente comprovadas. Alegavam não possuir preceitos confiáveis para que houvesse comprovações dos estudos realizados; acreditavam, então, ser um tipo de estudo que permanecia apenas no plano subjetivo, portanto, não era julgado fiel frente a outros princípios metodológicos.

Após o período de surgimento e busca por abrangência e confiabilidade científica, os estudos qualitativos são hoje já reconhecidos pelas contribuições significativas que produzem. Persistem em pesquisas e desenvolvimento de áreas pouco assistidas cientificamente, entre elas as de vasto campo interpretativo e com aspectos que envolvem sociedade, problemas educacionais e grupos minoritários. Vale ainda ressaltar que, pesquisas qualitativas, auxiliam também em dados quantitativos já pesquisados e/ou para levantamento de estudos que serão analisados posteriormente.

Uma das características que fundamenta a pesquisa de base qualitativa refere-se à atenção para o que ocorre no contexto pesquisado, de maneira que “[...] a experiência humana se perfila e tem lugares em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles.” (ESTEBAN, 2010, p.129)

As pesquisas qualitativas podem ser classificadas como um aparato que envolve um conjunto de práticas descritivas e interpretativas, em que cabe, então, a noção de metodologia da pesquisa qualitativa. Esteban (2010) a define como uma atividade:

[...] sistemática à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também a descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p.127)

A pesquisa com *corpus* de produções acadêmicas insere-se nesse campo metodológico, uma vez que visa compreender e analisar aspectos da escrita que os graduandos em Letras mobilizam para construir suas produções acadêmicas e que sustentam a existência de plágio e autoria nos textos. Também vale investigar de que forma o ato da escrita vem constituindo a relação entre sujeito e texto/discurso no contexto da universidade contemporânea.

Com vistas a uma metodologia que se baseia em indícios de escrita, a perspectiva qualitativa estende-se a uma proposta que se constrói de uma forma

contextualizada. Neste caso, a universidade tem sido o contexto norteador para compreender os percalços que esbarram no processo de escritura como um todo.

Minayo (1994) postula que a pesquisa qualitativa vem para tratar de questões muito particulares da sociedade, preocupando-se com níveis de realidade que não podem ser quantificados. Portanto trabalha com o universo dos significados, “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

Com esses parâmetros qualitativos, temos como ponto de análise um sujeito contemporâneo, inserido em um contexto social mais amplo, que oferece contato com inúmeras informações transmitidas por meio das mais diversas mídias. A partir de então, compreender como este contexto social interfere nas ideologias e concepções de mundo dos graduandos também colabora para que possamos buscar uma reflexão que nos possibilite entender a real dimensão da problemática de escrita na universidade contemporânea. Assim, a reflexibilidade em uma pesquisa de cunho qualitativo significa que:

[...] deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais e culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoridade e legitimidade). (ESTEBAN, 2010, p.130)

Aliada a essa perspectiva, a construção do *corpus* terá como foco central a análise da linguagem e dos processos que dão sustentação à produção dessa mesma linguagem. A investigação qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, gerando, assim, diversos dados descritivos baseados especialmente na observação de situações, grupos e interpretação de significados. Por estarmos inseridos no contexto universitário, este nos promove sustentação às condições de produção dos textos dos alunos neste ambiente.

Mattos (2011) afirma que o sujeito envolvido na pesquisa, neste caso por meio da escrita, historicamente é “ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador” (MATTOS, 2011, p. 51). Vale ressaltar que, pela perspectiva metodológica adotada, os processos de produção dos textos

assumem maior importância que o produto. Os processos permitem não só compreender o produto, mas principalmente buscar a base para explicar porque o produto, a escrita, traz determinadas marcas, formas de organização e, principalmente, indícios linguísticos do trabalho interpretativo do que deve ser a escrita na universidade.

Portanto, o aporte metodológico abordado ressalta a complexidade que se tem dos fenômenos vinculados à educação, uma vez que se observa ainda a necessidade de analisar o ambiente em que essas produções são realizadas, bem como todo o ambiente sociocultural exposto. Redirecionando nossos olhares para o foco da educação superior, estes aspectos de bases qualitativos relacionam-se ao refletir que a pesquisa tende a se preocupar com os modelos organizativos de uma instituição e, também, todas as relações sociais que acontecem neste ambiente, na tentativa de incorporar as vozes dos sujeitos às suas experiências neste convívio.

Neste caso, é por meio da escrita que observamos como se constrói o discurso acadêmico, já que esse método também nos permite compreender “determinados enfoques da produção de conhecimento. Não se refere apenas aos dados.” (ESTEBAN, 2010, p.125). Desta maneira, o graduando ao confrontar-se com a realidade da sala de aula, ao partir de sua visão, de seu olhar único sobre o acontecimento, poderá ser capaz de perceber se a teoria condiz com essa realidade. E no confronto entre esses dois pontos de vista, se confirmará as hipóteses; querendo assim dizer que o graduando pode ser capaz até mesmo de confrontá-las.

1.3. Paradigma indiciário

Após inúmeras observações, estudos e registros, surge, no final do século XIX, no campo das ciências humanas, uma concepção de análise que, posteriormente, fora denominada paradigma indiciário. Seu precursor foi Carlo Ginzburg, professor de história moderna e antropólogo italiano, um dos principais nomes da denominada Micro-história.

Este ramo das ciências da História Geral investiga os pormenores por trás de pistas deixadas, que aparentemente não possuem grande relevância dos objetos pesquisados, e foca principalmente naqueles dados específicos que colaboram para que novas realidades sejam apresentadas. Quando se trata de fontes escritas, a

Micro-História se destaca por circular por toda narrativa, a fim de, exaustivamente, desvendar pistas acerca do objeto de pesquisa.

Ginzburg, tendo como base essa concepção, na obra “O queijo e os vermes”, apresenta a história de Domenico Scandella, conhecido também como Menocchio, um homem simples, que viveu em uma pequena aldeia denominada Montereale, na Itália. Convivia com a classe camponesa, dominante daquela região. Diferentemente dos outros moradores, Menocchio possuía a particularidade de saber ler e escrever, fato pouco usual para a sociedade camponesa da época.

Com esse acesso, aparentemente misterioso, a inúmeras obras literárias, o moleiro acaba sendo perseguido pela Inquisição, grupo de instituições religiosas que tinha como objetivo combater os hereges que desviam o caráter e a conduta pregados pela religião católica. Para deterem esse humilde leitor, pesquisam cada pista presente em seus discursos com o intuito de explicarem como todo aquele conhecimento era advindo de obras proibidas para a época. Menocchio, por muitas vezes, teve de provar aos inquisidores por quais caminhos conseguia tais livros e, por conseguinte, em cada ocasião mencionava uma circunstância e/ou pessoa diferente da dita anteriormente. Tais artimanhas promovidas pelo moleiro proporcionavam ainda mais curiosidade entre os inquisidores, que, por fim, nunca conseguiam alcançar a origem das obras lidas pelo pobre homem.

As pequenas pistas em seu discurso respaldam todo o caminho percorrido pelo historiador a fim de encontrarem um elo que ligasse esses indícios. Durante toda a trajetória da narrativa, percebe-se a genialidade do personagem de transformar aquilo que lia em algo singular e próprio, o que ia muito além de singelas leituras para um campo de afirmações e enunciados minimamente trabalhosos.

Ginzburg demonstra que a capacidade de leitura que Menocchio possuía ia ao encontro de sua visão de mundo e entre a capacidade de tornar aquilo que lia vestígios da sua realidade e, a partir de então, realizar suas interpretações baseadas no seu modo de ler e acreditar na originalidade de seus argumentos.

A leitura dos indícios, tal como apresenta Ginzburg (2006) na obra *O Queijo e os Vermes*, implica considerar elementos aparentemente irrelevantes. Tanto que, para justificar o nascimento desse novo paradigma, o autor afirma que durante muitos anos, na história da humanidade, o homem foi capaz de aprimorar diversas práticas humanas, entre elas o poder de caça e assimilação de fatos que ocorrem nas mais diversas situações. Exemplos como os de caçadores ilustram essa perspectiva de

pesquisa, já que, para capturarem suas presas, precisam seguir e investigar os rastros deixados, bem como pegadas e/ou elementos que são exteriores à situação de busca. Ginzburg (1989) define que desde muitos milênios o homem:

Durante inúmeras perseguições, [o homem] aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar e interpretar e classificar as pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p.151)

O autor retoma ainda, para fundamentar a concepção de paradigma indiciário, o trabalho minucioso que ocorria entre 1874 e 1876 para identificar autoria em quadros de pintores influentes da época. Para que essas provas fossem encontradas, era “necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia [...]” (GINZBURG, 1989, p.144). Assim, refere-se ao especialista de arte, o médico Giovanni Morelli, criador de um método de examinar cada detalhe imperceptível aos nossos olhos, como diferenças na construção de orelhas, nariz e olhos nas obras copiadas e que eram distintas daqueles originais.

Tal método foi discriminado por conter artifícios que se baseavam em interpretações pouco convincentes, permanecendo apenas no campo da especulação, do abstrato, sem respaldos oficiais, já que Morelli não se preocupava com detalhes estéticos, mas sim com aqueles da ordem da constituição filológica. Esse tipo de comparação realizada pelo médico, de acordo com Ginzburg, aproximava-se das investigações de Sherlock Holmes, de autoria de Conan Doyle, detetive que desvenda mistérios a partir de pequenos indícios e pistas, chegando, posteriormente, ao autor do crime.

Doyle, assim como Morelli, também havia se dedicado alguns anos aos estudos da medicina, ofício que trouxe inúmeras experiências para detecção de pistas e indícios que eram frequentemente interpretados para um diagnóstico preciso. Logo após, Doyle utilizou estes conhecimentos para se dedicar ao campo da Literatura e tecer narrativas que abarcassem o campo da investigação.

Outro nome mencionado por Ginzburg é de Freud, que também se dedicava à medicina. Freud assume ter sido influenciado intelectualmente por Morelli, antes

mesmo de pertencer à área médica, afirmando que os métodos morellianos muito se assemelhavam à psicanálise médica. Acreditava ser um método interpretativo que colaboraria para identificar dados “marginais, considerados reveladores.” (GINZBURG, 1989, p. 149)

Morelli, Doyle e Freud, não por acaso três médicos, nas práticas de análise e pesquisa que desenvolveram, além de mostrarem que o fazer médico da época era baseado na busca e consideração de pequenas pistas, fundamentam a compreensão de Ginzburg de que as chamadas pistas infinitesimais podem comprovar a existência de uma realidade mais profunda. Elas são sintomas, indícios, signos que, se relacionados ao contexto que os produziu, podem colocar em evidência uma realidade que não está dada *a priori*. O que caracteriza “esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989 p. 152).

Assim, uma área de estudo complementar a tantas outras, caracterizando o fazer médico para a época, sendo, então, por meio da busca de pequenas pistas. Nos três casos, “entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais irrelevantes aos olhos do leigo.” (GINZBURG, 1989, p.151)

Deste modo, a pesquisa indiciária, de acordo com Ginzburg, pode ser considerada também de viés qualitativo, pois busca analisar os pormenores do fenômeno estudado; observando detalhes que podem ser considerados como imperceptíveis aos sujeitos pesquisadores. O qualitativo e indiciário buscam entender os fenômenos de maneira profunda, na tentativa de responder a questões da ordem do “por quê?” e “como podem ocorrer tais práticas investigadas?”

Daí a relevância da concepção de indícios dentro dos estudos qualitativos, já que aspectos de cunho quantitativo não são suficientes para explicar questões relacionadas aos atos humanos. No caso desta pesquisa, atos de linguagem. Investigar indícios de plágio e autoria em produções textuais exige que busquemos as características de escrita de cada indivíduo e, a partir de disso, que analisemos traços singulares relevantes para a compreensão acerca da relação entre plágio e autoria na escrita.

Para tanto, buscamos, na seleção e análise dos dados, indícios que permitiram demonstrar a relação entre sujeito e linguagem no processo de leitura e escrita que parte do pressuposto que essa dualidade, entre leitura e escrita, é de suma

importância para a produção de conhecimento na universidade. A singularidade por meio do sujeito e seu contexto muito tem a ver com o conhecimento cultural-ideológico que o sujeito possui, pois, “assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 2006, p.20).

É a partir da linguagem escrita que o sujeito mobiliza seus conhecimentos a fim de realizar um texto-discurso em determinados contextos específicos e, a partir disso, este ato precisa trazer “uma ‘marca’ de quem pratica, mesmo que essa marca também seja “tingida” pela influência dos outros.” (SOBRAL, 2009, p.58). Essas marcas são, de fato, as pistas singulares de cada sujeito deixadas ao longo da tessitura textual.

Tendo como análise textos escritos, o paradigma indiciário tem por objetivo contribuir para buscar inúmeras questões que envolvem o universo da escrita, como também compreender qual o funcionamento de marcas singulares no processo de escritura de um texto. Ao deixar pistas na superfície textual, o sujeito demarca suas escolhas e se insere em um campo discursivo que pode ser perpassado por outras vozes, mas que, ao trabalhar com a linguagem, apresenta traços singulares na escrita.

Calil (1995), em sua pesquisa “Autoria: (e)feitos de relações inconclusas”, utiliza aspectos da pesquisa indiciária e analisa como são apresentadas e o que contém as rasuras deixadas por duas crianças, do ensino fundamental I, que escrevem um texto juntas. Para tanto, as produções escritas podem revelar o que queriam dizer e, ainda, como essas pistas poderiam ser um espaço produtivo quando pensamos nos processos de autoria. Processo que demanda o pensar na escrita como desenvolvimento da textualização e os efeitos de sentido que provocam quando privilegiam uma forma de escrita e não outra e, todavia, os sentidos que os textos vão produzindo ao serem (re)escritos.

Em certa passagem analisada, o autor afirma que as marcas utilizadas nas produções textuais se tratavam de formações discursivas que poderiam ser utilizadas naquele contexto da história infantil que estavam produzindo. As crianças, por meio do conhecimento da linguagem, recorreram a elementos que faziam parte do contexto de produção no qual elas estavam também inseridas, resultando em um trabalho de singularidade na escrita.

As anotações/rasuras feitas demonstram que há um movimento com a linguagem de modo que o sujeito tenha posições discursivas frente à escrita do texto, incidindo acerca das escolhas lexicais e, ainda, percebidas por meio de toda

conjuntura que a produção textual carrega em si. Para o pesquisador, o processo de rasura pode ser relacionado à maneira de produzir sentidos, de como o texto vai sendo construído ao longo das rotas discursivas, produzindo deslocamento de sentidos ao longo do texto. (CALIL, 1995).

Deste modo, foi possível analisar como a articulação entre ideias se apresenta no processo de escritura para que ocorra sentido entre os enunciados produzidos. Outro ponto a refletir é que as crianças construíram o texto juntas, porém a concepção de mundo e o trabalho que praticam com a linguagem se perfazem distintas. A relação entre sujeito/texto torna-se particular diante de cada vivência e, por conseguinte, a linguagem interfere na prática enunciativa em cada caso.

Portanto é possível perceber que o trabalho que envolve atos de escrever e as pistas que os sujeitos deixam nas produções textuais muito têm a dizer, e a pesquisa indiciária colabora para que se possa olhar para além dessas marcas e compreender a gama de enunciados que faz com que um sujeito seja singular em seus discursos.

CAPÍTULO II – ESCRITA NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

2.1. Percalços na produção de conhecimento

Muito se tem discutido sobre a escrita acadêmica e as dificuldades que são atravessadas durante esse processo, como em Fairchild (2016) e Barzotto (2016), o que também envolve repensar em como o seu ensino, juntamente com o de leitura, vem sendo reconhecido e trabalhado nos mais diversos âmbitos educacionais. Ainda que pouco se privilegie o ensino com vistas à constituição de uma escrita que tenha traços de autoria, principalmente no ensino básico, a universidade se vê frente a graduandos com inúmeras dificuldades de colocar-se em estado de produção de uma escrita própria e, em contrapartida, vê-se a exigência de que escrever é o elemento principal para uma formação adequada.

Severino (2013) aponta que nos últimos anos há um acobertamento no contexto do ensino, do silêncio e do processo criativo das novas gerações; em consequência, a escolha por plágio e outras formas de escrita acaba garantindo mais espaço na universidade. O autor ainda critica, e concordamos com sua afirmação, que a conclusão que os estudos têm chegado é que nunca se pensou tão pouco na universidade e, conseqüentemente, a escrita sofreu e sofre com os resultados nem sempre favoráveis no processo formativo acadêmico.

Para tanto, questões sobre escrita vêm tomando proporções maiores em pesquisas, estudos e discussões objetivando à sua melhoria, uma vez que tem sido preocupante o diagnóstico feito sobre a maneira de se lidar com o escrever no âmbito acadêmico. Dentre esses estudos Fairchild (2017) afirma que há dificuldade na escrita acadêmica com a ideia de realizar uma prática que seja reflexiva e que produza conhecimento a partir do que é lido. Tratando-se de textos vinculados à etapa de estágio supervisionado, essa questão se apresenta vaga, não priorizando aspectos que seriam concretos para análise. Dessa maneira escrever, como um todo, vem resultando nas fragilidades vistas nas produções textuais e nos caminhos que os graduandos percorrem para ultrapassar tais obstáculos na universidade.

Mediante esses problemas, torna-se relevante compreender as interdições ou as facilidades que hoje impedem a realização da escrita para que o aluno possa sair da condição reprodutor de textos e discursos alheios. Considerando que hoje há inúmeras informações disponíveis nos mais diversos meios para que se possa

desenvolver um texto, é importante o aprendizado sobre como trabalhar com a linguagem em meio a tantos dizeres/discursos. De acordo com Severino (2013):

Está se fazendo necessária uma verdadeira revolução na pedagogia universitária vigente, que se dê mediante uma mudança radical na forma de se lidar com o conhecimento. O que se vê é uma prática arraigada de exposição de produtos acumulados do conhecimento e não o compartilhamento de uma experiência de construção do conhecimento, acreditando-se que o mero repasse de informações realize o processo de ensino/aprendizagem. (SEVERINO, 2013, p.64)

A produção de conhecimento deve ser uma meta de fundamental importância para que se possa entender que a universidade deve se apresentar como lugar priorizado para que haja desenvolvimento crítico dos sujeitos que por ela passam, que aconteça a produção do saber, distanciando-se do mero repasse técnico e fragmentado do ensino da escrita, tal como ocorre em diversos anos escolares.

Bernhein e Chauí (2008) apontam que estamos em uma era em que o conhecimento está atropelado pelas tecnologias, porque o acúmulo de inovações no campo tecnológico tem demandado um uso intensivo de informações e conhecimento, que, em contrapartida, vêm sendo utilizados de forma competitiva e visados pela lógica de mercado. Deste modo, a tecnologia serviria como aporte em pesquisas, mas o que se vê é uma explosão do conhecimento tanto quantitativo quanto qualitativo, agregando um volume de conhecimentos que apresenta, entre outras características, uma “maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência.” (BERNHEIN e CHAUI, 2008, p.08)

De acordo com os autores, o conhecimento não deve ser medido pela quantidade, mas sim pela qualidade do que é apreendido-aprendido. Conhecimento deve partir do ponto de que há alguma relação com a própria realidade do sujeito, o que inúmeras vezes não ocorre nos processos de ensino e aprendizagem na universidade, pois não há uma junção da parte com o todo. O desinteresse pela pesquisa e a fragmentação do aprendido acabam por prevalecer quando o importante tem sido a prática de controle produtivista no meio universitário, não predominando a atividade de aquisição de conhecimentos que poderia ser desenvolvida no âmbito acadêmico.

Há, então, uma maior preocupação com a aplicação desses conhecimentos/informações na universidade do que colaboração nos processos de pesquisa e produção de conhecimento, propriamente ditos. Como não existe tempo

hábil na universidade contemporânea para que haja transformação do conhecimento adquirido para um contexto de aplicação, essa disjunção reflete nas produções e nos discursos dos graduandos.

Barzotto (2016) afirma que é na universidade o lugar onde se espera que aconteça a produção do conhecimento, porém nem todos os que escrevem nesse ambiente estão engajados nessa tarefa. Escrever e transitar pela estrutura textual não é apenas encaixar trechos que pouco se entrelaçam, é um trabalho que envolve as várias (e incontáveis) tentativas de enfrentar uma página em branco, o embate de produzir algo próprio e, finalmente, apresentar textos com traços de autoria.

Por ser tão complexa esta trajetória, concordamos com Barzotto (2016) quando aponta que, quanto mais o medo e as preocupações frente à escrita forem enfrentados, “mais possibilidades aquele que escreve terá de fazer um texto próprio.” (BARZOTTO, 2016, p.13). Esses obstáculos devem ser vencidos para que retomemos ao ato de escrever, já que hoje se espera realmente uma escrita que contenha traços de autoria, posicionamentos críticos e não aquela concepção de que saber escrever é imitar o outro, basear-se somente no que outros discursos ditam.

Para discutir escrita acadêmica, não podemos nos distanciar da ideia mencionada anteriormente de produção de conhecimento. Defendemos esta ideia a partir de um viés discursivo, a partir dos atos de leitura sobre a escrita universitária. Hoje, a produção de texto acadêmico exige um “*por de si*” do graduando, já que a leitura e a escrita passam também pela compreensão (e o saber lidar) das estruturas histórico-ideológicas que estão sustentando um texto-discurso. Barzotto (2016) elucida que sempre outras leituras foram executadas antes do processo de escritura. A partir de então, o sujeito precisa ressignificar e produzir algo próprio, um discurso que abarca aquilo que posiciona como seu.

Quando lemos, temos o texto, o espaço significante, o mundo da obra. Podemos repeti-lo. Mas temos também ali o mundo da vida: a história, a ideologia, a configuração de um conhecimento, as astúcias de um dizer cujo autor, na maioria das vezes, não se dá conta do que está dizendo, até o momento de um leitor se dar conta do que, de certa forma, ele disse. (BARZOTTO, 2016, p.74)

Assim, como já retomamos discursos de outros, reconhecemos traços singulares, compreendemos o contexto em que foram produzidos e, neste momento, o que se espera é que a escrita atinja o objetivo de mobilização destes conhecimentos teóricos, para que não ocorra somente a reprodução do já dito. A escrita universitária

contemporânea ainda se encontra no patamar de apenas recontar o já produzido, sem que o graduando (e até mesmos os pós-graduandos) entenda que pesquisar é vivenciar a circularidade entre leitura e escrita, tendo, como resultado final, produções textuais que sustentem com traços singulares estas leituras.

Quando pensamos em textos com traços que contenham singularidade do sujeito, não se tratam de textos absolutamente novos e que não contenham interferências, marcas de outras vozes que já leram esses textos. Singularidade na escrita resulta do ato de transitar entre o já dito anteriormente e, no embate das relações discursivas, produzir novos discursos e outras construções de sentido para um determinado tema. Para tanto, Geraldi (1997) afirma que os discursos são capazes de aproximar e constituir sujeitos a partir da interação verbal. O autor sustenta que “nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante [...]” (GERALDI, 1997, p.51).

Os sistemas de referências, de acordo com Geraldi (1997), são os discursos históricos já dados no universo discursivo. A partir desses enunciados já postos, os sujeitos incorporam os sistemas de referências no espaço interacional, de modo a enxergar e compreender o mundo a sua volta. Para o autor, o trabalho linguístico é contínuo, “realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica.” (GERALDI, 1997, p.14)

Portanto envoltos pela tensão dialógica na qual estamos inseridos, o campo discursivo pode ir além dos diversos elementos pré-estabelecidos, pode ser (re)construído e pelo discurso ser manifestado novamente. Geraldi (1997) afirma ainda que a consciência, que não é pré-dada, dos sujeitos se forma nessa tensão entre discursos e, posteriormente, passamos a construí-los a partir de nosso entendimento, de acordo com as interações verbais as quais pertencemos.

Como vimos em Bakhtin, a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. (GERALDI, 1997, p.33)

O sujeito não deve ser visto como “autômato sintático” e nem mesmo como “mero portador da hegemonia discursiva de seu tempo”, segundo Geraldi (1997).

Somos compreendidos pelas ações linguísticas que participamos e, principalmente, nas interações que participamos com o Outro, em que há também o fazer compreender o discurso deste, ainda que os sujeitos não acreditem que as suas palavras interferem nas palavras de outrem, não admitindo que possa haver uma reflexividade sobre essas ações da linguagem.

Geraldi (1997) aponta que é no espaço da interlocução que o sujeito participa do processo de linguagem e se completa ao construir suas falas. Assim, neste processo de trabalho com a reflexão, são as ações que se fazem com a linguagem, ações que fazem sobre e da linguagem que constituem o trabalho com a língua. Para tanto, o autor define essas ações como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas e podem ocorrer em qualquer tipo de ação das mencionadas. As atividades linguísticas fazem referência à reflexão nos processos de linguagem e “aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto.” (GERALDI, 1997, p.20) Dessa maneira, na atividade linguística, há uma retomada do locutor na tentativa de dar continuidade e força argumentativa ao assunto discutido, como exemplo o uso de paráfrases como constituição de diálogos.

Já as atividades epilinguísticas são resultado de “uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (GERALDI, 1997, p.23) Assim, o sujeito da enunciação é capaz de utilizar e refletir sobre os recursos linguísticos para a sua organização, desenvolvendo um agir sobre o trabalho da escrita. Ao refletir acerca do processo de escrita, o sujeito age por meio de hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos (GERALDI, p.24) para negociar o sentido do seu discurso pensando no seu interlocutor. Para isso, a mobilização epilinguística visa “ora sobre aspectos “estruturais” da língua [...], ora sobre os aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] ora sobre aspectos mais amplos da própria interação incidindo sobre sua própria organização.” (GERALDI, 1997, p.25)

Por último, as atividades metalinguísticas tratam do ato de falar sobre a língua, tendo a linguagem como objeto e construção de sentidos. Dessa maneira, “tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.” (GERALDI, 1997, p.25). O ato de repensar as estruturas utilizadas tem relação também com a formação cultural dos sujeitos, uma vez que pela

mobilização e concepção dos elementos enunciativos pode-se conceber quais parâmetros de erro/acerto e pronúncia, por exemplo, estabelecem.

Tais atividades agem como meio de colaborar para a produção de discursos e, também, de sentidos, atuando com as ações de linguagem nas produções de discursos. Ainda que sejam explicitadas separadamente, agem em conjunto na enunciação e constituem o modo de o sujeito ver o mundo.

2.2. As ações de linguagem e a constituição da escrita

Tendo em vista a importância da interação verbal entre um *eu* e um *tu*, as ações linguísticas se dão nesse processo do universo discursivo. O discurso em si é um sistema de referências que leva o locutor a representar, de modo distinto, uma mesma realidade, nem sempre harmônica. É por meio das ações que se alteram as relações entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, ações praticadas sobre o outro que modificam o conjunto de informações transmitidas.

Ainda com essas ações, o sujeito é capaz de construir sentenças para o que deseja transmitir, com informações que são trazidas para o universo discursivo. É na linguagem e sobre a linguagem que há um trabalho com a língua para a construção de interação com a ajuda dos aspectos extralinguísticos disponíveis. Assim, as ações sobre a linguagem transitam entre o estabilizado e o novo sentido nos discursos. Por ser produtora de novas determinações na língua e novas representações de mundo, é entendida como:

a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subsequentes. Nesse sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua. (GERALDI, 1997, p.43)

Com as ações da linguagem, os sujeitos se constituem a partir do trabalho linguístico, participando dos processos de interação verbal. Ainda que a língua seja um sistema aberto e histórico, “impõe, por seu turno, ela própria uma realidade, restrições aos tipos de ações que com ela podemos fazer ou que sobre ela podemos fazer.” (idem, p.54) Dessa maneira, o transitar entre a linguagem perpassa pelas ideologias e experiências que os sujeitos possuem, tendo aspectos da língua para mobilizar operações discursivas e construir discursos.

Todas essas interações e trocas discursivas auxiliam na produção escrita na universidade, pois propiciam ações com e sobre a linguagem. Em contrapartida, a experiência com outras vozes e dizeres, por vezes trabalhadas em anos escolares anteriores, não era desenvolvida a fim de levar o aluno a compreender que existem outros dizeres que podem colaborar para uma escrita de melhor qualidade, apresentada apenas em reproduções ou ancoragens já estabelecidas.

Outro viés a ser pensado é que, muitas vezes, o sujeito tem a oportunidade de se tornar autor dos seus discursos apenas na universidade e, num primeiro momento, se perde ao tentar fazê-lo. O caminho a ser percorrido tende a ser conflituoso já que o conhecimento acadêmico advém da autoria das produções escritas e sustentação de outros discursos. Silva (2008) considera, tendo em vista às bases bakhtinianas, que a escrita se relaciona ao sujeito que é capaz de criar discursos com sentido, por meio de palavras e teorias construídas no seu meio social, uma vez que exterioridade e interioridade misturam-se para denominar aquilo que se chama escrita acadêmica.

Geraldi (1997) considera a feitura de textos como um dos pontos principais para o processo de ensino/aprendizagem da língua, já que é na produção de textos-discursos que o sujeito articula seus pontos de vista, as formações discursivas das quais faz parte e toda movimentação discursiva para que os enunciados não se repitam sempre. Afirma que é no texto que a língua, o objeto de estudo em questão, manifesta-se em sua totalidade, quer seja em seu conjunto de formas, quer seja processo de enunciação marcado pela temporalidade e suas dimensões que perpassam a consciência dos sujeitos.

Diante disso, ensinar a escrita na universidade não é somente tomar como principal objetivo escrever textos. É partir do pressuposto que escrever deve tornar-se, então, o pilar para a construção do sujeito e do conhecimento. Ainda que se trate de um processo lento e complexo, a trajetória constitutiva da autoria das suas próprias palavras deve ser auxiliada também pelos docentes, uma vez que, nas produções, os traços de singularidade vão se instaurando com a prática. Deste modo, ainda que seja deslocada, como coloca Barzotto (2016), deve haver um apoio para que o ato de escrever não se torne cada dia um empecilho a ser ultrapassado.

Em todo esse processo, a leitura torna-se importante aliada, pois se subentende que, antes do ato de escritura, outras leituras foram feitas e mobilizadas para a constituição do dizer próprio. Para tanto, para que seja realizada uma apropriação de discursos, faz-se necessário que aquele que escreve articule um saber

que advém anteriormente dos atos de ler, já que a leitura interfere ativamente sobre a escrita.

Temos assim uma dificuldade que transita entre o ato de ler que, em consequência, desaguam no movimento da escrita acadêmica. Na prática de dizer somente por palavras alheias, o plágio impossibilita todo este complexo trabalho de tornar algo seu. Dito de outro modo, a tentativa de se afastar da complexa relação que envolve a produção de um texto próprio impossibilita a produção de conhecimento a partir daquilo que fora lido e compreendido.

Nesse sentido, o paralelo entre leitura e escrita deve ser entendido tomando significações distintas e tendo a possibilidade de (re)leituras, com a finalidade de promover o exercício do pensamento e intelectualidade, para que, como resultado (sem pensar como algo acabado), haja um ensino baseado na aprendizagem pelo entendimento de sempre se reformular algo novo e que seja próprio. Portanto a escrita acadêmica deve partir da necessidade de produção de conhecimento, da busca pelo não dito e não apenas de meras e simples reproduções. Esse contexto exige assim um pesquisador leitor, que avance do mundo da obra para uma instância tanto de criticidade quanto de singularidade.

CAPÍTULO III – PLÁGIO E AUTORIA: A PALAVRA DO OUTRO COMO UM RECURSO DE ESCRITA

3.1. Histórias e históricos sobre o plágio

Recentemente, vimos nas mídias os percalços ocasionados pela cópia indevida de trechos extraídos sem adequada referência, do hoje ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes. Em meados de fevereiro de 2017, é divulgada em redes sociais pelo diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fernando Jayme, a possível cópia indevida ocorrida em livros escritos por Moraes, que, até aquele momento, era uma importante referência bibliográfica quando se tratava de temas jurídicos.

Jayme alertou quanto ao ocorrido, afirmando que havia trechos idênticos com a obra de Rubio Llorente, renomado jurista espanhol. A denúncia em debate fez alusão à obra de Moraes publicada em 1997, que contém trechos copiados, sem devidos créditos, do livro “Derechos Fundamentales y Principios Constitucionales”, publicada pelo jurista em 1995, dois anos antes do volume de Moraes.

Depois da publicação midiática, deputados motivaram-se a entrar com uma ação judicial contra o ministro do Supremo Tribunal Federal pela prática do plágio acadêmico, com o objetivo de exonerá-lo do cargo que exercia naquele momento, de ministro da Justiça. Acusadores alegaram que na Constituição Federal de 1988 está posto “claramente que a composição do STF deve ser feita por cidadãos com notável saber jurídico e reputação ilibada” (CARTA CAPITAL, 2017.). Reivindicaram, então, que, com a prática do plágio, Moraes não possuía as características sancionadas para tal função.

Alexandre de Moraes, por sua vez, respondeu que “todas as citações do livro [de sua autoria] constam da bibliografia anexa à publicação.” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017). Por outro lado, notícia veiculada pelo site *Carta Capital* traz título da matéria com as expressões “Falta de pensamento acríptico” e acrescenta com “falta de rigor crítico” frente às práticas de cópia exercidas pelo ministro.

Analisando os trechos que a revista extraiu de ambos os livros, vê-se que realmente há reprodução da obra espanhola, de fragmentos em sua totalidade, e, ainda, traduções que muito se assemelham do original. Como foram amplamente divulgados os excertos abaixo:

Alexandre de Moraes: a dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas (...) constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar (...)

Palavras de Llorente: la dignidade es un valor espiritual y moral inherente a la persona, que se manifiesta singularmente en la autodeterminación consciente y responsable de la propia vida y que lleva consigo la pretensión al respeto por parte de los demás(...)constituyendo en consecuencia, un minimum invulnerable que todo estatuto jurídico debe asegurar(...)

Disponíveis em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/09/obra-de-alexandre-de-moraes-apresenta-copia-de-autores-falta-de-rigor-tecnico-e-pensamento-acritico/>

É possível perceber que Moraes se apropria do texto do jurista espanhol e apenas o traduz, literalmente, para a língua portuguesa, ocorrendo apenas um ato de troca mediante ao plágio. Fato este que não o autoriza a apenas incluir a obra às demais que constam na lista de referências, garantindo que, com este ato, está citando corretamente sem infringir as normas vigentes. Neste caso, há plágio porque Moraes não mobilizou um recurso simples: dar os créditos marcando como citação direta ou indireta no corpo do seu próprio texto.

Krokosz (2012) denomina este tipo de plágio como direto ou *word-for-word*, no qual, sem nenhuma preocupação ou qualquer controle, o sujeito busca recursos e os copia integralmente. Segundo esse autor, “devido à falta de criatividade no processo de redação ou simplesmente desinteresse e comodismo do redator no processo de elaboração de um trabalho acadêmico que é feito pelo sistema de copiar e colar”. (KROKOSZ, 2012, p.39)

Utilizamos esse exemplo, que tanto repercutiu na imprensa brasileira, para demonstrar que a prática do plágio é recorrente nos meios acadêmicos, em distintas etapas do processo de formação. No caso citado acima, trata-se de uma tese de doutoramento que, posteriormente, foi publicada como livro. Para vir a público, foi necessário que, antes, em um contexto de tensões políticas, os olhares se voltassem para o então candidato a ministro da maior corte jurídica do Brasil. Comumente, os trabalhos plagiados não são identificados como reprodução indevida e permanecem submergidos no mar de produções acadêmicas.

Outros fatos também fizeram parte das ocorrências de plágio acadêmico nos últimos anos, entre os mais diversos tipos de cópia. Em 2012, veio a público o caso ocorrido com Gabriel Chalita, na época, ex-secretário estadual de educação de São

Paulo. Chalita foi acusado de autoplágio para obter o título em seu segundo mestrado pela PUC-SP, em 1997. O texto continha trechos idênticos ao do primeiro título de mestre em ciências sociais, defendido no ano de 1994. A sua segunda dissertação, para mestre em direito, apresentava cerca de 75% de cópia, entre dois capítulos e conclusões idênticas ao primeiro trabalho. Ao ser questionado, o ex-secretário disse que a ideia de aproveitar o texto anterior foi de seu orientador, Luiz Antonio Rizzatto Nunes.

Já o pró-reitor da instituição afirmou que o caso é inusitado, porém alegou que a universidade não vê irregularidades no caso ocorrido. A Folha de São Paulo publica ainda que “há cursos da própria PUC, porém, que preveem que a identificação do autoplágio deverá levar “à imediata reprovação do aluno””. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012) O jornal afirma que as alterações feitas no texto não são evidentes, somente é possível “achar, por exemplo, a troca na posição de vírgulas e substituições de “esta” por “essa”, além de um ou outro parágrafo deslocado.” (idem, 2012)

Desta maneira, percebe-se que a escolha pelo autoplágio não direciona à novas discussões, há apenas uma sucessão de ideias que já foram apresentadas. Segundo Dias e Eisenberg (2015) o autoplágio se define quando “um autor propõe seus textos já publicados, sem alusão aos trabalhos anteriores, criando a expectativa de algo inovador, mas deixando de contribuir com novas discussões, enganando o leitor, que acredita estar diante de algo inédito.” (DIAS e EISENBERG, 2015, p.184)

Para complementar a discussão sobre histórico de plágio nas universidades, em 2011, as mídias publicaram acerca do caso do professor da Universidade de São Paulo, sob cargo de dedicação exclusiva, que foi demitido pela acusação de plágio em suas pesquisas. Professor na instituição por 15 anos, da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, foi acusado de plágio por liderar estudos que são cópias de outros pesquisadores.

O docente Andreimar Soares, autor principal da pesquisa, foi acusado de copiar imagens microscópicas sem realizar as devidas referências aos pesquisados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos de 2003 e 2006. Outra doutora, integrante da pesquisa de Andreimar Soares, responsável pelas imagens da pesquisa, teve seu título de doutora cassado por colaborar para o estudo copiado. Ao ser questionado sobre o assunto, o docente afirma que “Não houve plágio, mas lamentável erro de substituição de figuras pela minha ex-aluna de doutorado”, disse.

"Não houve má-fé e todas as medidas já estão sendo tomadas para a retratação deste grave erro junto à editora e à comunidade científica." (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011)

Os três problemas mencionados referem-se a diferentes tipos de cópia sem as devidas referências de seus autores, cada caso demonstra que o plágio tem tomado maiores espaços na universidade e, também, transita pelos diversos meios de pesquisas e etapas de ensino. Entre os inúmeros casos de cópia ocorridos no meio acadêmico, a permanência da facilidade de se ter palavras de outrem ainda incide nos trabalhos e, principalmente, influi na escrita de forma a prejudicar a posição de sujeito que lê e escreve algo próprio.

3.2. O plágio na universidade contemporânea e a interdição do eu

Hoje, tem-se a visão de que as cópias sem as devidas referências estão cada vez mais presentes nas universidades contemporâneas, já que o acesso às informações e/ou palavras alheias está cada vez maior. Entretanto essa prática não é nova, remete a tempos remotos.

Refletir acerca do plágio requer regressar a diversos anos na história da Literatura, em um tempo em que plagiadores, nos séculos XIX e XX, principalmente, plagiavam não pela ausência de leitura ou de saberes, mas porque era inevitável a transformação e a recriação da estocagem de conhecimento que a leitura produzia. De acordo com Schneider (1990), plágio é uma prática que advém de muitos anos; de um tempo em que não havia definição clara sobre o que era "plágio". Assim, esse autor afirma que: "no sentido moral, o plágio designa um comportamento refletido que visa o emprego dos esforços alheios e a apropriação fraudulenta dos resultados intelectuais de seu trabalho" (SCHENEIDER, 1990, p.47).

Porém, mediante a complexidade que historicamente envolve o plágio, também é definido por Scheneider como um discurso apaixonado, como uma chaga moral. Para esse autor, se: "voluntário, ele assinala ainda uma doença, da moralidade, na melhor das hipóteses, da criatividade; na pior, um distúrbio da identidade." (SCHENEIDER, 1990, p.156)

Da perspectiva de um problema moral, a prática de cópia indevida é crime no Brasil. A lei nº 9 610, de 1998, denominada de Direitos Autorais, preserva a exposição inapropriada do autor e seus direitos, ampara a originalidade de obras literárias, artísticas e científicas e, também, das diversas mídias frente às cópias não

autorizadas. Essa lei reconhece como autor aquele que cria uma obra intelectual ou realiza possíveis e devidas modificações em obras que já fazem parte de um domínio público.

Essa preocupação da sociedade com o respeito ao direito de propriedade é justificável e já era percebida em Locke (1991, p.229) ao afirmar que “[...] para um homem que obtém sua propriedade privada anexando-lhe algo que lhe pertencia (o trabalho), ninguém tem direito sobre, e ninguém pode, sem causar dano, tirar dele.” Uma concepção que alcança, assim, a propriedade intelectual. Vale lembrar que a história do Estado moderno está diretamente relacionada com a evolução do capitalismo, um modelo segundo o qual a propriedade é imprescindível à organização da sociedade (RAMOS e PIMENTA, 2013, p. 205-206).

Entretanto, neste trabalho, o plágio não foi considerado pela perspectiva legal como fraude ou ligado a aspectos puramente antiéticos, mas, sim, como o resultado dos percalços que a prática de apropriação de palavras do Outro pode causar no decorrer da aprendizagem da escrita. Dito de outro modo, não encaminharemos uma discussão sobre o caráter criminoso desse ato, embora ele seja também pertinente quando se analisa situações como a descrita no início desse capítulo. A ideia aqui é compreender como a prática pode afetar o processo de formação e o gesto de se tornar dono de suas palavras, uma vez que, optando pelo plágio, pode ocorrer uma interrupção no processo de criação e expressão dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda formação intelectual.

Fairchild (2016) trata acerca da questão da autoria em meio à cultura do produtivismo que a universidade vem se apropriando. Assim, discute como o modo de escrita acadêmica vem sofrendo consideráveis transformações quando pensada na massificação e volume de conhecimentos. Por estarmos diante de um modelo de universidade que apoia cada vez mais a competitividade, os graduandos/pesquisadores são inseridos nesse contexto, estimulando o crescimento de um estilo de escrita como troca de mercado.

Desse modo, o plágio incide sob essa ação produtiva no campo acadêmico e os sujeitos são estimulados a buscarem citações e paráfrases apenas para compor o texto, o que não colabora para que haja desenvolvimento da autoria nesses casos. Com isso, a prática de se produzir conhecimentos na universidade, segundo Fairchild (2017), fica em segundo plano, decorrendo não só sobre a má produção textual acadêmica, mas também sobre o modo como os textos vêm sendo produzidos frente

ao agravante problema do produtivismo universitário. Quando envoltos pela necessidade de produção, a questão da originalidade na escrita parte da problemática de que está cada vez mais complexo questionar aspectos da legitimidade textual. A prática do plágio, no entanto, cresce na proporção dessa demanda acelerada de produtividade de publicações e é nesse embate que muitos dos percalços são causados pela “dificuldade de demonstrar o que seria um texto original”. (FAIRCHILD, 2017, p.17)

A partir dessa problemática, não se espera que o aluno saiba escrever algo absolutamente novo, mas que possa utilizar da interpelação de outros dizeres para produzir a sua escrita e buscar o seu próprio entendimento frente àquilo que lê e, supostamente, compreende. De acordo com os postulados de Bakhtin, não existe um grau zero na escritura, ou seja, algo que seja escrito pela primeira vez. O que se espera é que o aluno seja capaz de se posicionar nesta coletividade de ideias e palavras na qual está inserido e, a partir disso, mobilizar sua linguagem, criando para si um modo singular de inscrição nos universos de linguagem, na língua cultura e, conseqüentemente, organizando-se como sujeito de conhecimento no e entre as formações discursivas da área em que está inserido.

Krokosz (2011), lendo Scheneider (1990), afirma que, além de danos morais que o ato do plágio pode acarretar, há ainda a concepção de *intermitência do eu*, em que se discute o plágio como recurso utilizado por aqueles que não têm o que e como dizer, mas que, de toda maneira, precisam autoconfirmar-se. Discute que o ato de plagiar não é compatível com os propósitos do que é estar inserido numa universidade, já que seria um espaço propício de criação e desenvolvimento de conhecimentos.

3.3. O reconhecimento de que existe plágio na universidade.

Ainda que não exista uma vasta Literatura que abarque a temática do plágio na universidade como interdição do conhecimento, Krokosz (2011) realizou um estudo sobre como esta prática é vista no meio acadêmico atual, a fim de explorar como o plágio é enfrentado no Brasil e em outras localidades do mundo, analisando como é cobrada em distintas instituições de ensino. Entre elas, realizou um apanhado entre as que são consideradas as melhores instituições dos cinco continentes e do Brasil,

selecionadas a partir dos índices de relevância e qualidade divulgados por uma empresa de pesquisa internacional.

Para que chegasse aos resultados pretendidos, o autor fez busca pelos termos *plágio* e *plagiarism* nas *home pages* das universidades, as quais apresentam manuais aos seus acadêmicos com inúmeras orientações e esclarecimentos sobre a trajetória acadêmica. Nestes documentos, de acordo com o autor, constam explicitados os danos e possíveis consequências que as práticas de cópias sem devidas citações podem ocasionar aos graduandos, como também as medidas cabíveis para a situação.

Após pesquisas e análises desses manuais, Krokosz chegou à conclusão que todas as universidades possuem tópicos explicativos em suas *home pages* sobre o que é o plágio e como a instituição se posiciona frente ao ato. Entretanto, ainda com estas normatizações, a prática continua a ser realizada e vem se tornando cada vez mais recorrente nas diversas universidades pelo mundo. Pesquisas como a de Krokosz (2011) e Silva (2008) apontam que 82,7 % do professorado alegam já ter recebido trabalhos plagiados na universidade, número significativo quando se pensa no papel que se pretende exercer como acadêmico e a proporção que o plágio vem tomando a cada dia no processo de escrita (ou falta desse).

Investigações acerca do plágio e todas suas possíveis adversidades têm mobilizado consideravelmente os estudos científicos de como a prática tem abarcado as proporções atuais, pois se trata de um assunto relevante e de grande abrangência, principalmente quando relacionado ao campo acadêmico. Pesquisas, como em Bonette e Vosgerau (2010), mantêm em alerta as reproduções das mais diversas conjunturas, colocando à prova que a internet vem sendo considerada uma fonte de conhecimento e é mundialmente reconhecida como referência por seus incontáveis usuários.

Envoltos por toda praticidade a que somos expostos na contemporaneidade, os próprios graduandos apontam que o uso frequente da internet traz facilidades e “em sua maioria, afirmam utilizar hipertextos digitais para pesquisas nos mais variados campos do conhecimento, principalmente visando à elaboração de trabalhos exigidos pela universidade” (SILVA, 2008.p.358). Assim, os sujeitos leem e produzem seus textos a partir daqueles hipertextos disponíveis pelo auxílio da busca compulsória por arquivos disponíveis.

Diante desse movimento de não saber o que e como dizer, surge outro movimento de “copia e cola” sem quaisquer modificações. Assim, o sujeito que se vê diante da exigência de produzir uma escrita própria, acreditando que poderá se apropriar das palavras de outros para construir o seu discurso, aventura-se em ideias já ditas anteriormente, copiando excertos, parágrafos ou até mesmo a reprodução completa de um texto que não lhe pertence. Todas estas produções simplesmente “disponíveis” para busca on-line, como o caso do ministro do Supremo Alexandre de Moraes, uma cópia literal da obra original.

Nesse sentido, a internet cria a ilusão de que tudo é permitido, uma vez que se configura nos dias atuais também como um espaço dos anônimos, dos sem nomes, porém também é necessário considerar que não é apenas por causa da internet que o acesso à cópia vem sendo proporcionado. No cotidiano universitário, é tratada com certa normalidade ou indiferença a prática da oferta de mão de obra para realização de trabalhos: TCCs, trabalhos de conclusão de disciplinas, entre outros. Nos murais físicos, que hoje também se reproduzem na internet, há sempre um aviso de que é possível sair do sufoco pagando para que alguém produza um trabalho de conclusão de curso ou disciplina.

Krokocz (2011) chama atenção para outro aspecto dessa prática. Esse autor afirma que, em diversos casos já estudados, o plágio vem disfarçado de intertextualidade no decorrer do texto e, de uma forma implícita, contém palavras alheias. O autor publica em sua obra “Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores” e classifica, didaticamente, os tipos mais recorrentes. Apresenta casos que contêm as formas de plágio direto, *ipsis litteris*, como no caso de Moraes, e de tantos outros trabalhos acadêmicos. Explana também sobre outros tipos dessa prática: a) plágio indireto, quando cita palavras, frases isoladas do autor; b) paráfrase, na qual há a modificação daquilo que foi dito no texto original, mas a essência do sentido permanece próxima; c) por fim, o plágio do tipo mosaico, tipo em que o sujeito se apropria de inúmeros fragmentos e, a partir de então, constrói um texto reunindo-os em um aglomerado de autores dispersos. Deste modo, estes tipos de plágio foram analisados nesta pesquisa com o intuito de identificá-los e reconhecer como são utilizados no decorrer da escrita.

Ainda sem o advento da tecnologia, Schneider (1990) já afirmava que haveria uma necessidade de pensar que, frente a tantos textos e imersos nos labirintos de cópia, a escrita seria tomada “pouco a pouco, sob o nome sábio de

intertextualidade, o plágio voltou a ser alguma coisa que não é mais uma fatalidade, mas sim um procedimento de escritura como outro qualquer, às vezes reivindicado como o único.” (SCHNEIDER, 1990. p.59). Essa percepção corrobora a que vem sendo defendida por Fairchild (2017) de que a escrita acadêmica tem passado por modificações ao longo dos tempos e a originalidade das produções textuais tem sido um aspecto que tem gerado dificuldade de identificação. O obstáculo de demonstrar um texto original vem ultrapassado pelo processo de escrever com vistas a apropriar-se das palavras alheias e, posteriormente, (re)fazê-las com mau uso.

Cada classificação de Krokocz (2012) mencionada, à sua maneira, interdita a produção de conhecimento, uma vez que, diante de diversas informações disponíveis na internet, livros, bancos de teses, entre outros meios, o ato de fazer-se dono de palavras próprias fica distante, muitas vezes por escolha daquele que escreve, mas também pela complexidade e dificuldade inerentes aos aprendizados de transitar entre e nos universos das produções acadêmicas. Dentro do contexto de aplicação, não há tempo para transformar e entender todas as informações e conhecimentos acessados e/ou apresentados pelos docentes. Situação em que nos esbarramos com a dificuldade de se juntar uma parte com o seu restante, ou seja, haver a necessidade de uma absorção no presente dilema espaço-tempo.

Assim, este processo que demarca a produção de conhecimento do aluno é atropelado pelas simples práticas de cópia as quais está exposto, não o levando a refletir sobre sua escrita e pesquisa nesse espaço contemporâneo de informações e conhecimentos abundantes. Portanto isso nos faz assumir que esta prática está ligada a um sintoma maior que hoje perpassa a produção de conhecimento na universidade contemporânea, que é a dificuldade de produzir uma palavra própria, resultante de uma relação singular do sujeito com o objeto de conhecimento.

Severino (2013) afirma que o processo criativo das novas gerações interdita a escrita e realiza equivocada “substituição pelo plágio, pela paráfrase incontida, pelo abuso das citações, enfim, pela abdicação da autoria autêntica.”. (SEVERINO, 2013, p.63). Deste modo, o plágio nos trabalhos acadêmicos envolve uma série de elementos, tais como: desconhecimento dos processos de construção de conhecimento; a representação do papel da escrita na contemporaneidade; a concepção de que as barreiras entre o público e o privado se romperam com o advento da internet e, principalmente, devido à concepção de que escrever, construir as próprias palavras, é uma atividade muito difícil.

3.4. Indícios de Autoria?

(Re)pensar a questão de autoria requer compreender como apresenta-se a noção de autor no decorrer dos anos, especificamente a partir de meados do século XX, ainda que estudos tenham sido realizados desde a Idade Média. Nesta época, quando se pensava em discurso científico, o nome do autor era indispensável já que era visto como sinônimo de verdade aquilo que postulava. Era preciso um sujeito para assumir a qualificação e autoridade nestes trabalhos, tendo toda menção de poder sob este.

Certeau (2014) relembra que um texto na Idade Média se enquadrava em teorias e era, basicamente, um livro como obra. Hoje, o texto não “provém mais de uma tradição. É imposto pela geração da tecnocracia produtivista. Não se trata mais de um livro de referência, mas de toda a sociedade feita texto, feita escritura da lei anônima da produção” (CERTEAU, 2014, p.49).

Nas questões que envolvem autoria, Foucault foi pioneiro ao tratar do assunto, tanto que Possenti (2009) concorda que o francês foi um dos detentores da discussão quando nos referimos a aspectos que envolvem questionamentos sobre autoria. A noção de ser autor para Foucault teria basicamente a característica de “definir-se por relação ou com uma obra ou com uma discursividade” (POSSENTI, 2009, p.94)

Foucault (1992) retoma à pergunta feita por Beckett “*Que importa quem fala?*”, uma vez que o princípio da escrita contemporânea perpassa pelo apagamento do autor, indicando que, há muito tempo, a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor, ocorrendo um rompimento da individualização nas histórias das ideias. Este desaparecimento do autor ao qual se refere tem relação entre a escrita e as características individuais do sujeito que escreve. Portanto, ao longo do tempo, houve uma ação de despistar as individualidades particulares deste sujeito.

Diante desses obstáculos, Foucault em “*O que é um autor?*” destaca quais as possíveis visões que se pode ter desse termo e, por meio desta indagação, propõe que autor pode englobar desde a concepção para caracterizar um nome próprio em uma obra até a certa unidade singular de escrita, a qual tomaremos como princípio norteador.

A função-autor a qual o pensador francês se refere apresenta-se como um mecanismo de apropriação, uma vez que permite atribuir maior confiabilidade à

origem dos textos e às inúmeras informações científicas que nos rondam, a fim de colaborar para identificação das distintas vozes, os diversos *eus* no ato da escrita. Acabam sendo, portanto, “características do modo de existência de circulação e funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 1992, p. 14). Dessa forma, entende-se que a noção de autor se mantém diante das várias posições-sujeitos que os indivíduos podem vir a ocupar e, partir desses lugares, apresentar traços singulares de enunciação e de escrita.

Foucault (1992) sustenta que os textos carregam em si signos que nos remetem ao seu autor, manifestados quase sempre da mesma maneira, constituindo as regras de construção de cada indivíduo. Deste modo, compreende-se que:

[...] na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso. (FOUCAULT, 1992, p. 17)

Para Foucault (1992), a função-autor tem correlação com o modo de existência e funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade. No caso dos textos em estudo, os discursos são produzidos no interior da universidade. A autoria, postulada por Foucault, deriva do princípio de certa unidade de escrita, em que os signos são mais complexos e articulam entre o universo dos discursos respondendo a determinadas regras e exigências do contexto em que está sendo produzida. Este processo não se forma espontaneamente, são necessárias operações com esses signos que podem dar lugar a várias posições-sujeito de classes diferentes. A constituição da singularidade a partir da função autor para Foucault é realizada por meio daquele que escreve e “despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita.” (FOUCAULT, 1992,p.07)

Tendo em vista ainda que a singularidade é constituída na relação com as posições ideológicas que sustentam os diversos discursos, Possenti (2009) afirma que os elementos primordiais para se repensar a noção de autoria devem se basear em:

[...] por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à

escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínio de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade. (POSSENTI, 2009, p.95)

Assim, dialogando também com teorias bakhtinianas, podemos afirmar que a ideia de autoria está baseada nas experiências socioculturais que os sujeitos possuem. Na prática do ato discursivo, são perpassadas por estas influências; sendo esses atos entendidos como ações de qualquer natureza, verbalizados ou não. Nesta concepção, o singular e o social não se opõem, simplesmente são partes integrantes um do outro, diferentemente da noção clássica de autor em dada obra estética. Bakhtin (2011) associa a interação a partir do falante, que, em suas obras, o define como autor; o interlocutor e, por fim, o que ou quem da fala, denominado herói.

Na relação entre autor e herói, tal como proposta na obra *Estética de Criação Verbal*, Bakhtin associa a interação verbal a partir do falante, que, em suas obras, o define como autor. Este autor é definido como autor-pessoa e autor-criador, sendo o primeiro como um tipo físico e, o outro, como o constituinte da obra estética, aquele que tem uma relação axiológica entre seu herói e o mundo. Faraco (2005) atribui que é por meio do autor-criador “que o social, o histórico, o cultural se torna elementos intrínsecos do objeto estético” (FARACO, 2005, p.22).

É a partir da visão valorativa do autor-criador que se acentua cada particularidade do seu herói como objeto de conhecimento e sentido. Com isso, o herói passa a desempenhar a interação entre o autor e o ouvinte, sendo o avaliador dos enunciados, é “independente no sentido de não se confundir com o autor nem com o ouvinte, mas sua presença na obra, em todo discurso, depende dos resultantes da avaliação dialógica entre o autor e o ouvinte”. (SOBRAL, 2009, p.70-71). Assim, o autor não age isoladamente, está ligado à discursividade, à organização dos discursos e à complexidade do ato de enunciar. Contudo o herói se associa à noção de exotopia, que é usada para denominar o excedente de visão que meu observador/herói possui acerca de mim. Dito de outra forma, é o acabamento que uma imagem externa realiza ao meu respeito, o ponto de vista de um outro acerca da obra estética.

Desta maneira, não posso me ver por completo, mas posso completar-me a partir do que o Outro vê sobre mim. Para Bakhtin (2011), o termo exotopia faz referência ao acabamento estético que vem de fora, assim, uma consciência pode ver

a outra, atribuindo pontos de vista sobre o autor-criador da obra. Dessa maneira, é preciso que o autor-criador desloque do seu mundo, para ver a si mesmo pelos olhos do outro.

Situados no lugar desse autor, quando escrevemos, produzimos enunciados e, conseqüentemente, conhecimentos; e sempre nessa relação haverá uma relação dialógica com meu herói. Transportada para o mundo da vida, essa concepção permite afirmar que, ocupando lugares sociais, os sujeitos, nas construções dos textos-discursos, produzirão significados diferentes, resultantes da visão de mundo entre os distintos sujeitos.

Entretanto o que eu vejo em minha posição, o Outro pode enxergar de maneira distinta, o que poderá produzir apreciações valorativas coincidentes ou não. Assim, é a partir do lugar da exotopia do meu observador que poderei responder sobre o que pensam e veem a meu respeito, só então encontraremos a noção de acabamento do autor. Para Bakhtin (2011):

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, em função dessa fora e diante de mim, não pode ver [...] Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse- excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2011, p.21)

Desta maneira, sem o Outro não há o Eu, porém sem o Eu também não há o Outro, o que influencia a constituição de autoria do sujeito, uma vez que não há enunciado totalmente novo e a linguagem é processo e produto dessas interações sociais. Sendo assim, o excedente de visão do meu herói, o outro no mundo da vida, torna-me singular, já que o acabamento estético deste Outro é que me completa. Sobral (2009) caracteriza o sujeito bakhtiniano como indivíduo ímpar, mas ao mesmo tempo múltiplo de ações interativas:

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos “inter-ativos” que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos. (SOBRAL, 2009, p.57)

Também para Possenti (1995), há uma barreira complexa quando pensamos na prática discursiva que envolve o Eu e o Outro. O discurso não é baseado apenas em uma experiência de um sujeito uno e sem condições exteriores que possam interferi-lo, mas que, mesmo no discurso do Outro, não há apagamento do Eu, e sim uma mostra suficiente para mostrar que o papel desse Eu não está só. De todo modo, sempre há uma presença constitutiva de influências nos discursos de maneira geral, portanto, entre a multiplicidade de enunciações, “sua emergência num determinado texto numa determinada instância nunca é original, mas já antecédida de muitas ocorrências. Portanto o discurso nunca é originário de um eu, mas de um outro (discurso)”. (POSSENTI, 1995, p.48)

Entendendo, então, o sujeito com suas particularidades e, ao mesmo tempo, suas demais multiplicidades frente ao seu exterior, devemos refletir de que maneira o sujeito abordado nesta pesquisa se manifesta dentro de um contexto acadêmico, particularmente, em seus atos de leitura e escrita. Em diversos casos, o graduando está diante da necessidade de escrever, o que pode implicar dificuldades e incertezas diante de todo este processo e que, segundo Barzotto (2016), devem ser enfrentadas para que haja possibilidade de construção de algo próprio.

Significativamente, a questão da autoria está ligada à ideia de produção de conhecimento, uma vez que se espera deste graduando um discurso cercado com posicionamentos críticos. Por outro ponto, a grande maioria destes apenas se coloca como reprodutores daquilo que uma voz de autoridade disse, tornando uma repetição do já produzido anteriormente.

Muitas vezes é ensinado na escola que um resumo é simplesmente a junção de partes “importantes” do texto-base, pensamento este que não autoriza o aluno a assumir a posição de entendedor do texto ou que simplesmente limita o uso de suas palavras para escrever aquilo que havia entendido, moldando-se aos pensamentos que são banidos ao ingressar num curso superior. Em outros casos, julga-se autor aquele aluno que produz um texto adequado, dentro dos parâmetros normativos, independentemente que instante de aprendizagem vivencia. Orlandi (2001) defende que há distintos mecanismos que auxiliam neste processo de reconhecer um sujeito como autor de algo próprio. Em meio a estes elementos, estão:

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não

contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever”. (ORLANDI,2001, p. 69).

Muito se tem estudado sobre as distintas concepções do que se entende por autoria, principalmente quando nos referimos a estudos realizados atualmente. Cada linha de pesquisa preserva diferentes princípios, desde aquelas que ainda concordam com os postulados de Foucault até aquelas teorias que consideram a singularidade e condições de criar condições para que o sujeito se constitua em sua trajetória de leitura e escrita.

Orlandi (2001), como visto acima, defende que os tópicos gramaticais colaboram para que o sujeito seja reconhecido como autor de seus posicionamentos e que, ao mesmo tempo, saiba transitar entre os elementos coesivos que auxiliam na construção de um texto bem elaborado. Assumimos que com todos estes percursos, tornar-se autor com particularidades no processo de escrita, colaborarão para que o graduando saiba expressar de maneira mais harmônica suas ideologias acerca do assunto proposto.

É importante ressaltar ainda que nem só de elementos gramaticais em seus usos corretos se faz um texto com traços de autoria e posicionamentos. Saber mobilizar todos estes conhecimentos na tessitura de um texto é realmente muito válido, entretanto estamos diante de um problema que deriva de vários anos de ensino mal construído com base na escrita. As dificuldades permanecem por anos a fio, demandando um trabalho árduo quando o graduando depara na universidade com contextos de escrita distintos daqueles que fora condicionado a permanecer, distanciando-se da prática das operações discursivas.

Desta forma, o não saber ser portador de suas ideias não dá ao aluno direito de tomar para si pensamentos de outros, sem realizar suas referências. Ser autor do próprio texto requer saber dialogar com outras vozes e só a partir de então se constituir como sujeito enunciador. O exercício de escrita auxilia para que o processo de palavras próprias se torne mais ameno, já que, como aponta Geraldini (1997), é por meio dos discursos que as crenças, representações, se expõem, de maneira a expressar como cada sujeito se coloca no mundo. Contudo é no espaço da interlocução que constituem sujeito e linguagem.

Assim, ao deparar com leituras propostas no âmbito acadêmico, o sujeito se vê diante da necessidade de dispor-se criticamente, assumir seus argumentos e, deste

viés, elaborar seu texto com base naquilo em que seus posicionamentos se baseiam e as ideologias que o constituem. Possenti (2009) afirma que os indícios de que num discurso há autoria pode ser percebido “tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI,2009, p.106) no exercício de se apossar dos conhecimentos e torná-los meios, ferramentas de trabalho, de construção de uma escrita própria, resultante de um saber advindo do trabalho de interpretação e construção de novos sentidos.

Estudos realizados, como em Possenti (2013), apontam para a necessidade de incentivar o sujeito-aluno a ser detentor de suas ideias ainda no ensino regular, indagando o porquê de não pensarmos que as redações escolares também possuem uma gama de indícios de autoria. É importante que o processo de aprendizagem leve o aluno a instigar e a produzir textos com suas próprias palavras, promovendo, conseqüentemente, condições para que a autoria se inicie já neste período. Deixamos claro que, no ensino regular ou até mesmo no superior, não se espera que o sujeito seja autor por meio da concepção de detentor de obras, mas sim que saiba interagir linguisticamente com seu leitor.

Para o Círculo de Bakhtin, não há distinção entre autor de obras literárias e de apenas enunciados, mas sim aqueles que são responsáveis pelos atos discursivos que mobilizamos em nosso cotidiano, dessa maneira:

Pode-se dizer que por autor o Círculo designa não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos.” (SOBRAL,2009, p.61)

Entendemos a autoria como movimento de interlocução entre o sujeito e seu texto que, de acordo com Possenti (2013), distancia-se da noção proposta por Foucault para “aproximarmos da ‘deriva brasileira’ que define autoria por uma certa relação de quem escreve (ou fala) com textos.” (POSSENTI, 2013, p. 240). Seguindo as teorias bakhtinianas, é no processo interacional que a linguagem está em constante atualização, cada instante é ressignificada; então, é a partir de um conjunto de atos humanos que construímos nossos enunciados.

Para tanto, concordamos com Sobral (2009), uma vez que, para ser autor, é necessário assumir “de modo permanentemente negociado, posições que implicam

diferentes modalidades de organização de textos, a partir da relação do autor com o “herói”, ou tópico, e com o ouvinte.” (SOBRAL, 2009, p.63). Entretanto é necessário recordar que cada discurso é e será destinado a alguém. Deste modo, é fundamental trazer o leitor para a superfície destas enunciações, de modo que possam ocorrer concordâncias e/ou discordâncias com aquilo que julgar conveniente.

Por estarmos frente ao ensino superior, a cobrança do ser singular e posicionar-se a partir daquilo que lê e compreende tendem a ser maior e não basta apenas nos apoiarmos sempre nas mesmas concepções, é imprescindível que todo arcabouço discursivo permita uma vasta possibilidade que faça sentido. Compactuamos com Possenti (2009) ao mencionar que a qualidade de um texto com indícios de autoria passa pela inserção em um quadro que seja histórico, que contenha sentido.

Para isso, é relevante fazer com que estas marcas tenham historicidade, que possam se relacionar com outros textos, que possam produzir conhecimentos diversos, já que também fazem parte de atos responsáveis do sujeito. Geraldi (1997) afirma que a autoria deriva de procedimentos, ligando-se ao que Possenti (2009) defende, também, como historicidade, já que se tem uma expectativa diante da capacidade de que “o autor dê, de seu texto, testemunho: espera-se uma identidade e coerência que o organizem, o insiram numa certa realidade. Espera-se de um autor que sua fala de hoje seja coerente com sua fala de ontem.” (GERALDI, 1997, p.63)

Severino (2013) afirma que estamos frente a diversas informações repassadas no ensino e pouco compartilhamento de conhecimentos, o que, sem dúvida, prejudica todo o processo de ensino/aprendizagem na universidade. O autor discorre que a universidade, desde muito tempo, vem sendo vista como um lugar de transmissão de conhecimentos, deixando à deriva a troca de experiências e esquecendo que, prioritariamente, é um espaço dinâmico para que ocorra a produção do conhecimento como um todo.

O que se vê na contemporaneidade são incontáveis trocas de informações, as quais pouco (ou quase nada!) agregam para a vida acadêmica. Essas informações são afastadas das experiências individuais, não tornando conhecimento e encaixando apenas em fatos que ocorrem em nosso cotidiano. Diferentemente ocorre com o conhecimento, que parte para o campo científico e acrescenta diferentes saberes, que podem ser vivenciados, experimentados.

Larrosa (2004) enfatiza que hoje vivemos em um tempo que a busca frenética de informação não abre espaço para que tenhamos experiências significativas quando se trata em educação. Para isso:

A ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a construirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004, p.154)

Pensar em indícios de autoria e não refletir sobre as informações que rondam todo o universo acadêmico pouco faz sentido se compreendermos que ser autor não é apenas transitar sobre essas informações. É necessário que estas informações saiam deste campo e se tornem conhecimento, aprendizagem, e o principal mecanismo para que isso ocorra envolve um aprendizado sobre como trabalhar com e entre os recursos linguísticos e extralinguísticos. Na universidade, estar repleto de informações é sim muito importante, mas (in)felizmente o tornar-se autor de suas próprias ideias perpassa uma prática ainda mais além: como transformar toda essa gama de enunciados em algo que seja singular?

Concordamos com Larrosa (2004) que afirma que desde os primeiros anos escolares até a Universidade somos atravessados por diversos aparatos educativos, o principal deles é o dispositivo de nos informarmos, formar uma opinião própria e crítica sobre quaisquer circunstâncias. Desta maneira, fomos levados a pensar que opinar ou nos informar sobre algo seria a simples tomada de decisão entre concordar ou discordar, fazendo-nos apenas responder a questões que nos forem impostas.

É neste ponto que podemos pensar a autoria com base no que postula Larrosa e ainda Bakhtin, uma vez que a experiência interacional rege ambas discussões. Ter marcas de singularidade não se resume somente a posicionamentos desta natureza, mas complementada com o que o graduando é capaz de expor suas experiências linguísticas e toda a discursividade que carrega a sua produção, seu conhecimento. Assim, participantes de um processo interacional amplo e complexo, ocupamos posições sociais distintas em diferentes construções de conhecimento, produzimos apreciações valorativas diferentes e capazes de manter a relação da dualidade eu e tu.

Ainda com todos os impasses que permeiam os caminhos de uma escrita própria, a consciência dos sujeitos tende a se formar no universo discursivo com seus interlocutores, de onde extrai suas referências e aos poucos constrói sua compreensão de mundo. Segundo Geraldi (1997), somos incorporados pelos sistemas de referências a que somos expostos, e nós, nascidos em um mundo com discursos que já preexistem, somos interpelados por este aparato.

Portanto repensar a questão da autoria e seus indícios em meio à tessitura textual auxilia a compreendermos quais as possíveis intervenções ou até mesmo os empecilhos acerca de um tema que ainda não possui um conceito definido. Há inúmeras interpretações que envolvem a temática da concepção *ser autor*, entretanto ainda é um vasto campo de estudos, que visa compreender toda a dinâmica que envolve a comunicação e suas possibilidades de uso.

CAPÍTULO IV - O PLÁGIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: REFÚGIO DE ESCRITA

4.1. Plágio como facilitador da escrita acadêmica

Copiar excertos sem as devidas referências tem sido uma espécie de refúgio para a escrita acadêmica. Ainda que essa fuga frente à escrita própria pareça o mais curto caminho a percorrer, a prática pode causar danos na formação profissional, bem como na formação intelectual dos sujeitos que escolhem este ato. Entretanto essa prática pode ser localizada nos mais diversos cursos, instituições e etapas de formação.

Para compreender como o plágio ocorre nas produções acadêmicas de modo geral, no texto abaixo há uma reprodução já nos primeiros parágrafos de um relatório de estágio. O referido relatório foi produzido por quatro alunos que desenvolveram o estágio conjuntamente. Possui 13 páginas e está organizado da seguinte forma: introdução, descrição e reflexão das aulas, considerações finais, bibliografia e anexo. No primeiro tópico, os graduandos fazem uma breve introdução mencionando o que seria realizado no 9º ano do ensino fundamental, o período em que as aulas foram ministradas e a finalidade, como se referem, do relatório de estágio supervisionado.

Logo após essa contextualização, descrevem o espaço físico da escola e, posteriormente, um apanhado sobre a estrutura física e corporativa da universidade em que as oficinas foram realizadas. Todas essas informações sem mencionar para o leitor se os alunos pertenciam a uma instituição pública ou privada, não demonstrando com qual tipo de realidade sociocultural o trabalho foi desenvolvido. Os graduandos apresentaram apenas o nome da escola e, ainda assim, não é citada a qual órgão é vinculada.

Sem fazer uso de aportes teóricos ou vozes de autoridades que auxiliariam na escrita da introdução, o grupo de alunos inicia um novo tópico, já com a descrição das aulas e de todo percurso ocorrido nas oficinas. Por fim, encerra com as considerações finais, referências, com apenas duas obras, e um simples questionário aplicado acerca do que os alunos aprenderam e/ou acharam das aulas.

Já na introdução, os alunos, na tentativa de explicitar como seria abordada a temática escolhida, o gênero Causo, recorrem a trechos disponíveis na internet acerca dos aspectos que devem ser considerados ao se trabalhar gêneros orais e a

importância de sua valorização. O fragmento abaixo apresenta uma junção de trechos disponíveis e simples modificações feitas pelos graduandos.

UFN01: Analisaremos, no entanto, **o aspecto oralidade**, por entendermos que há ausência de um trabalho sistemático e eficaz voltado para a tradição oral. Este é, então, o nosso direcionamento: a valorização dos gêneros orais como objeto de ensino e a presença deles no Ensino Médio, num trabalho didático-pedagógico. **Estando dividido em: Introdução; descrição das aulas; reflexão; considerações finais; bibliografia e anexos.**

Texto de origem: Analisaremos, no entanto, **apenas o aspecto oralidade**, por entendermos que há ausência de um trabalho sistemático e eficaz voltado para a tradição oral. Este é, então, o nosso direcionamento: a valorização dos gêneros orais como objeto de ensino e a presença deles no Ensino Médio, num trabalho didático-pedagógico. (Grifo nosso)

Disponível em: http://www.insite.pro.br/2010/agosto/generos_orais_ensino.pdf

Essa é uma típica cópia integral em que o graduando se apropria das palavras de outrem, muitas vezes disponíveis em sites de busca na internet e, pensando na gama de informações que circulam neste meio, toma para si discursos disponíveis para consulta on-line. É possível perceber que não há qualquer indício de autoria nesse caso, apenas a apropriação de palavras que, se relacionadas ao assunto proposto, são facilmente copiadas e passam a compor um “novo” texto.

Pelo acesso rápido de busca, hoje há uma maior facilidade de procurar temas para trabalhar em sala de aula e, posteriormente, tomá-los como seu, de própria autoria, omitindo a fonte de pesquisa. Portanto este sujeito “re-produtor” se fixa em um determinado ponto do texto-base e faz daquelas suas próprias palavras, sem tomar nenhum posicionamento ou expor seus supostos argumentos e/ou direcionamentos do trabalho apresentado.

O artigo do qual foram extraídas as informações acima visava apresentar, com base em gêneros orais, aspectos da oralidade em contraponto com a escrita. A partir disso, o aluno se apropria dos objetivos de análise do artigo de origem e implementa para o gênero textual ‘Causo’, assunto que foi abordado nas aulas de estágio, como sendo o seu direcionamento de trabalho: valorizar a tradição oral no Ensino Médio. Em contrapartida, o texto de origem tem como foco principal os anos finais do ensino médio, já os alunos interessados nas oficinas de estágio se encontram matriculados no último ano do ensino fundamental II. Fato que nos leva a refletir que os graduandos

têm como objetivo já inserir um estudo sobre um gênero textual que é abordado nos próximos anos de ensino que virão, porém não explicitam essa questão ao leitor.

Percebe-se primeiramente que os graduandos retiram a palavra “apenas” do texto original, modificando para: “*Analisaremos, no entanto, o aspecto oralidade, por entendermos que há ausência [...]*”. No texto-base, o autor percorre um estudo sobre a escolha dos gêneros orais e situa o leitor de como que esses gêneros são vistos e trabalhados de acordo com os aspectos propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo o autor, os pontos sugeridos pelo PNLD abarcam a escrita, leitura e compreensão dos textos, conhecimento linguístico e outros aspectos que envolvem todo o processo de avaliação proposto para os professores que utilizam esse material.

No texto original, o autor tem como objetivo trabalhar apenas o aspecto oralidade, observando como ele se apresenta nas produções textuais propostas no ensino médio. No entanto o grupo de graduandos do relatório mencionando omite a palavra “apenas”, mas permanece com o mesmo objetivo do original. Tal ausência leva a compreender que analisarão aspectos que envolvam a oralidade, desde a fala dos alunos até mesmo as suas produções textuais desenvolvidas no período do estágio supervisionado, o que também não é explicitado para o leitor, levando-nos a inferir que será um vasto estudo acerca do gênero oral proposto.

O ato de escrever, para que haja discurso próprio, deve partir das leituras para que assim sustente o texto como um todo. De acordo com Barzotto e Almeida (2013), o ato de reproduzir não invade as instâncias de um texto, ao nível de apropriação de leitura, uma vez que a escrita é resultado de um ato de leitura e essa reprodução não perpassa a circularidade (infinita) de ambos. Ou seja, as instâncias de um texto são aquelas que transitam pela estrutura histórico-ideológica dos processos de leitura, que se distanciam das práticas em que apenas ocorre a reprodução do já dito, para que, como resultado, possamos transitar entre os demais sentidos que estão sustentando um texto.

Após a sequência do fragmento citado, os autores discorrem sobre como se desenvolveu todo o processo do estágio, qual o público-alvo e demais aspectos que fazem referência ao prosseguir das atividades aplicadas. Percebemos que, a partir do momento que é introduzido um trecho de aporte teórico ou mesmo para ilustrar o tipo de metodologia abordada, o grupo de acadêmicos recorre novamente ao artigo de origem e retira a explicação realizada.

UFN01: Observa-se que a língua é usada em diferentes esferas sócias pelos praticantes da mesma e que ao usá-la dependendo do local ela sofre variações dialéticas. **Toda variação na língua é natural e reflete variações sócias [sic]. Não nos esqueçamos de que o signo bakhtiniano é vivo, dialético, e de que o diálogo é a palavra-chave de uma concepção de linguagem sócio interacionista.**

Texto de origem: Toda variação na língua é natural e reflete variações sociais. Não nos esqueçamos de que o signo bakhtiniano é vivo, dialético, e de que diálogo é a palavra-chave de uma concepção de linguagem *sociointeracionista*. (Grifo nosso)

Disponível em: http://www.insite.pro.br/2010/agosto/generos_orais_ensino.pdf

Quando se trata de conceituar e/ou explicar teorias, há uma facilidade em retomar o aporte teórico já consultado por outros autores que possuem trabalhos publicados on-line. Barzotto e Almeida (2013) reconhecem que, para acontecer produção de conhecimento na universidade, “um pesquisador leitor não necessariamente teria que dizer o que um autor disse, mas a partir do que ele disse” (BARZOTTO,2013, p.86). No fragmento exposto, os alunos, ao tentarem citar as teorias bakhtinianas de linguagem, recorrem a outras fontes, que também abordam essas teorias de forma genérica e sintética, provocando até mesmo uma leitura mais simplificada. Ilustrando esse movimento, vê-se que até mesmo os desvios ortográficos ou de digitação ocorridos no texto base se mantiveram na cópia para o relatório, sinalizado por [sic] no fragmento.

Desse modo, ocorre uma prática para a terceirização do plágio, uma busca da fonte de autoridade em outros estudos, mas que, também, trata a teoria de forma a não a analisar com eficiência. O texto apenas cita o autor, perfazendo uma leitura superficial da obra e não como abordagem de trabalho com base nos postulados e discussões acerca de Bakhtin. Ainda que, no decorrer do texto, não mantenha um diálogo com citações de autoridade, apenas as apresenta isoladamente, mas não as classifica como aporte teórico do relatório.

Para encerrar as discussões das análises e reflexões feitas nas oficinas, outro fragmento do texto de origem utilizado na introdução é mobilizado para exemplificar a dualidade entre escrita e fala, a partir da voz de autoridade.

UFN01: A partir dos anos 1980, segundo nos informa Marcuschi (2003) em “Da fala para a escrita – atividades de retextualização”, ocorreu uma mudança na forma como se tratavam as semelhanças e diferenças entre fala e escrita: hoje se tem um novo objeto de análise, a partir das práticas sociais. Assim, a fala conquistou um patamar de objeto ensinável, não mais vista como inferior **à escrita.**”

Texto de origem: A partir dos anos 1980, segundo nos informa Marcuschi (2003) em “Da fala para a escrita – atividades de retextualização”, ocorreu uma mudança na forma como se tratavam as semelhanças e diferenças entre fala e escrita: hoje se tem um novo objeto de análise, a partir das práticas sociais. Assim, a fala conquistou um patamar de objeto ensinável, não mais vista **como inferior à escrita:**

[...] Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. (MARCUSCHI, 2003, p. 16). (grifo nosso)

Disponível em: http://www.insite.pro.br/2010/agosto/generos_orais_ensino.pdf

É possível notar que os dois trechos são idênticos e, na tentativa de se apoiar em uma voz de autoridade, Marcuschi, os graduandos retomam o texto de origem que fora mobilizado na introdução do relatório. Uma simples diferença é o último uso das aspas no fragmento UFN01: [...] *não mais vista como inferior à escrita*”. No texto de origem, logo após essa mesma passagem, o autor apresenta uma citação direta da voz de autoridade que exemplifica e explica o que relatou sobre fala e escrita anteriormente. Nessa exclusão da citação de autoridade, há, portanto, uma ruptura textual em que o texto do graduando não apresenta as palavras de Marcuschi como no trecho de origem.

Com isso, é possível notar que há um movimento de selecionar excertos que seriam mobilizados na tessitura do texto e outros fragmentos retirados a fim de se apropriar apenas do trecho introdutório à citação. O graduando adquire como seu apenas partes que lhe interessam, por assim dizer, e compõe seu texto com base em fragmentos disponíveis pela busca na internet. Essa é uma tentativa de desviar a atenção para que o texto não seja reconhecido como cópia e, portanto, realiza um mosaico de citações de outrem para compor seu texto e apresentar como próprio. De acordo com Krokosczyk (2012), esse tipo de cópia se introduz no chamado plágio intencional, em que o sujeito manipula o sentido dos excertos retirados e os insere no contexto desejado.

Desta forma, ao manusear a linguagem do seu texto, o graduando não mobiliza as ações linguísticas acerca de refletir sobre a linguagem, não ocorrendo, então, um trabalho com a linguagem em si, mas sim um refúgio frente à produção de conhecimento. Nesse instante, a assunção ao plágio faz-se presente uma vez que ocorre a facilidade apreender e transitar entre os já ditos. Silva (2008) afirma que há

necessidade de se afastar da condição de sujeito acomodado ao reproduzir modelos-textuais e ser capaz de transpor-se para a condição de “sujeito capaz e consciente do seu dizer/ escrever.” (SILVA, 2008, p.362)

Outro ponto que o fragmento apresenta é a utilização das aspas ao final da citação em UFN01, o que não há no trecho de origem por se tratar da voz própria do autor. O graduando utiliza as aspas como marcação remetendo ao que Marcuschi teria afirmado em sua obra, porém o trecho deveria ser mencionado no texto de origem, já que se apropriou do que foi apresentado pelo autor do artigo disponível na internet. Assim, de todo modo, mesmo citando a voz de autoridade e indicando a ela o dito, ainda seria uma citação que não obedeceria às normas de escrita vigentes por não mencionar a fonte de onde foi retirada. Dessa maneira, o ato de apenas inserir aspas não dá o direito de tomar para si as palavras de outros sem a devida referência.

Em outro relatório, o UFNE02, temos outra faceta da cópia de vozes de autoridade para compor o estudo, o qual está se propondo a desenvolver. Neste trabalho, houve toda a descrição de ambiente e aulas como foi proposto pelo professor(a) da disciplina. Para justificar a importância do projeto de estágio supervisionado, neste caso com alunos do EJA, o graduando recorre à internet na tentativa de explicar o que Bakhtin afirma acerca dos gêneros textuais.

UFNE02: Segundo Bakhtin (1987) “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual”. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso.

Texto de origem: Segundo Bakhtin (1987), qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso. (Grifo nosso)

Disponível em: <http://revel.inf.br/files/54854ada1db5522b06f733788c2d0a4d.pdf>

No caso acima, o estagiário faz uso das aspas como recurso para marcar que se trata de citação de Bakhtin (1987). Em seguida, introduz uma explicação da suposta citação. Entretanto a citação, de fato, é um trecho retirado de um artigo publicado em uma revista eletrônica com o objetivo de abordar políticas linguísticas e ensino de língua portuguesa. Com tal artimanha textual, o aluno busca passar para o leitor a ideia de que leu o texto de Bakhtin e, com a pseudo explicação, supostamente, teria entendido o aporte teórico. Neste fragmento, o plágio, ainda que apareça apenas

neste trecho em todo relatório, transmite a ideia de facilidade ao pesquisar sobre um tópico que outro sujeito já havia pesquisado e admitir como escrita própria. Silva (2008) classifica esse tipo de cópia como plágio conceitual, caracterizando-o como “apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu.” (SILVA, 2008,p.361)

De acordo com Krokosz (2012), a individualização de escrita dependerá principalmente da decisão do aluno, pois somente assim poderá se apresentar com identidade própria. Já com base em Silva (2008), a formação do acadêmico depende não só do conhecimento, e, sim, da capacidade crítica de ele manter uma posição autônoma de criticidade. Nos exemplos acima, os alunos não caminharam para um exercício de autonomia e ficaram dependentes do que foi dito no texto de origem e, até mesmo, assumiram palavras de outrem como suas.

Nos casos analisados, o plágio direto e a dificuldade de mobilizá-lo tornam-se evidentes, pois há mudança na condução das ideias. É inserida uma voz distinta, muitas vezes, com diferença no modo de trabalhar a linguagem e, principalmente, ocorrendo a dificuldade de dialogar com o já escrito pelo outro autor. Há apenas a inserção da voz do outro, em um contexto isolado, demarcando a reprodução sem mencionar essa segunda voz.

Nos relatórios em que foram retirados os fragmentos citados, há outras incidências de reprodução quando se trata de mencionar quais seriam os objetivos das aulas de estágio e, ainda, quando há necessidade de retomar vozes de autoridade para confirmar o que o grupo de alunos está mencionando. Isso demonstra que, mediante a facilidade de transitar pelos universos das publicações on-line, o graduando faz apropriação direta do texto do outro. Partindo do pressuposto que os modelos de relatórios de estágio supervisionado visam à interação entre teoria e prática, fazendo com que o sujeito se baseie em aportes teóricos para correlacionar a temática e, reconhecer se, teoricamente, distintas intervenções didático-pedagógicas são possíveis, ao plagiar o texto de outrem, sem desenvolver a devida compreensão, o propósito da escrita falha.

4.2. Caminhos de imprecisão na escrita: ruptura no discurso.

Situados no ato da escrita, os sujeitos trabalham e mobilizam ações linguísticas para o desenvolvimento de seus discursos. Nesse processo, há um trabalho com a língua para expressar, nos enunciados, a apropriação do que está sendo dito. Porém, diante dos refúgios, nos quais os graduandos estão inseridos, o plágio se torna uma ferramenta ao assumir para si posicionamentos e palavras que não lhe pertencem.

Utilizar o plágio para compor trabalhos como os relatórios de estágio, conforme analisado na seção anterior, faz com que o aluno se perca nos labirintos que esta prática pode conter. Ou seja, o ato de assumir palavras que não são próprias gera diversos problemas na formação do graduando, ainda que a cópia seja o caminho mais próximo e envolto de facilidade a se seguir. Outro ponto a refletir é de que maneira, quando dispostos a descrever as aulas e todo andamento das práticas como professor em formação, o graduando se perde nas próprias palavras e não atinge o que se espera de um relato de experiência no processo de estágio.

Fairchild (2017) aponta para um percalço que predomina em textos acadêmicos: a falta de registros sistemáticos na escrita. A demonstração de uma escrita vaga, imprecisa, percorre os relatórios de estágio e dificulta a compreensão do que realmente se passa no contexto escolar que o graduando está relatando. Deste modo, percorrem um caminho dando apenas “ênfase a ações não propriamente linguísticas.” (FAIRCHILD,2017, p.269)

O obstáculo em transpor o que vivenciou e, posteriormente, descrever tais práticas ocorre em alguns casos com maior frequência. Por ser uma experiência particular, os graduandos por vezes receiam demonstrar o que realmente seria de importância ao serem avaliados pelo desenvolvimento do período de estágio, permanecendo a imparcialidade na escrita.

É notável a dificuldade com o que os alunos descrevem as práticas desenvolvidas nas aulas. Muitas vezes há uma repetição de termos e ideias em um mesmo parágrafo, assim como uma linguagem bem próxima da coloquialidade. No trecho abaixo, a descrição de como se deu a realização da atividade de estágio, surge essa dificuldade de dizer sobre a prática.

UFN01: Aplicamos na oficina aos alunos a leitura, em slides, colaborativa como cita os PCNS, **porque através desse método demos base e confiança a eles**, para fazerem o mesmo em diversos ambientes até mesmo na apresentação de seus trabalhos escolares.

Portanto as escolas devem valorizar os gêneros orais como objeto de ensino no trabalho didático-pedagógico.

Trabalhamos com os alunos esse primeiro dia da oficina as características do gênero *causo*, apresentando-o e o caracterizando por meio de alguns exemplos citados e através de slides, pois o assunto era para chamar a atenção do aluno com a finalidade da leitura e da oralidade. **E assim encerrou o primeiro dia de aula da oficina.**

Explicamos aos **alunos a atividade da próxima aula**, pedimos que **os alunos fizessem dois grupos com quatro alunos e um grupo com três alunos**, para que na próxima aula eles tragam vídeos ou áudios com um parente ou amigo contando um *causo*. [...] No segundo dia de oficina, as professoras pediram a atividade proposta para eles na aula anterior, **o áudio de gravação, porém estava meio baixo o áudio** e os demais alunos riram do ocorrido.(Grifo nosso)

Ainda que já tenham mencionado quais eram as atividades que seriam apresentadas para abordar o gênero *causo*, os graduandos poderiam ter apresentado quais seriam as ideias desenvolvidas nos exemplos que levaram para a sala de aula e como foi conduzida essa aula com recurso dos slides. Neste trecho, pode-se compreender que a atividade foi apenas leitura dos slides, o que não gera um retorno eficaz de conhecimento para o público-alvo.

Na passagem “*porque através desse método demos base e confiança a eles*”, a tentativa era mostrar que o uso do recurso poderia auxiliar os alunos no desenvolvimento dos trabalhos escolares. Dar confiança aos alunos não implicaria somente ler slides. Para que isso pudesse acontecer, demandaria outros meios de como utilizar esse recurso e não apenas lê-los.

Depois, em uma sequência pouco lógica, os enunciados não se interligam entre si, afirmam que, “*Portanto as escolas devem valorizar os gêneros orais como objeto de ensino no trabalho didático-pedagógico*”, o que nos faz refletir se apenas ler slides ou os gêneros orais, como colocam, ajudaria neste processo. A explicação não muito clara recai sobre a tentativa de trabalhar com slides a leitura dos gêneros orais e a importância do recurso para os alunos. Em contrapartida, encerram a sua reflexão afirmando que os gêneros orais devem ser tratados como objeto de ensino no trabalho didático-pedagógico, desvinculando dos enunciados que defendem que os slides seriam um modo interessante de trabalho, deixando uma ideia vaga do que realmente pretendiam dizer acerca do método usado. Transmitem ainda uma abordagem autoritária diante da sentença, “portanto as escolas devem valorizar [...]”, impondo um

tom/olhar autoritário diante do que veem, apresentando-se então como algo pronto e verdadeiro.

Logo após descreverem, ainda que simplificada, que “*por meio de alguns exemplos citados e através de slides, pois o assunto era para chamar a atenção do aluno com a finalidade da leitura e da oralidade*” relatam que “*E assim encerrou o primeiro dia de aula da oficina*”. Nessa passagem, os graduandos deixam ao leitor o questionamento de como, então, teria terminado o primeiro dia da aula ou até mesmo quais exemplos e o que continha os slides trabalhados. Descrevem sem mencionar como foi a aceitação dos alunos, como foram transmitidos os conhecimentos e outros aspectos que seriam importantes para o leitor compreender aquele ambiente, bem como os alunos.

Percebe-se, ainda, o uso no texto de recursos linguísticos com proximidade da oralidade, sem que haja um refinamento na escrita com busca por outras palavras de cunho semântico semelhante ou até mesmo uma retomada na leitura do relatório para que fosse evitado o uso inadequado das palavras, como no *negrito* “[...] *alunos a atividade da próxima aula, pedimos que os alunos fizessem dois grupos com quatro alunos e um grupo com três alunos*”. Neste caso, o uso repetido de *alunos* poderia ser substituído por outra palavra equivalente ou poderia ser usada a omissão como um recurso para a correção.

Tanto a repetição quanto palavras ligadas ao uso na oralidade como “*meio baixo o áudio*” fazem com que a produção textual apresente uma vagueza que afasta o texto dos moldes da escrita formal acadêmica, transmitindo apenas a ideia de relato informal, sem rigor com a prática de escrita proposta. A questão do riso também parece implícita, ainda que a situação ocorrida não precise gerar risos, os graduandos também não especificam de quais alunos se trata, deixando, assim, uma imprecisão no que concerne o desenvolvimento da escrita. Neste contexto, Barzotto (2016) afirma que é característico do ser humano a capacidade de escolher o que e de que modo podemos dizer em diferentes situações. Os graduandos, ao mencionarem esses ocorridos na sala de aula, não fazem uma junção entre os enunciados e a imprecisão da escrita é demonstrada pela vagueza da descrição e dos fatos narrados.

Em outras passagens, o texto volta a apresentar traços de oralidade. O uso de expressões que, comumente, não são utilizadas em textos acadêmicos permanece latente na explicação de como eram conduzidas as aulas.

UFN01: A professora entregou folhas aos alunos **explicando a eles a atividade escrita, que era para eles escreverem um caso** ou criar um, **os alunos tiveram dúvidas** e as mesmas foram tiradas pelas professoras durante a atividade, **e deu-se um silêncio, de cemitério, dentro da sala de aula**, com alguns risos dos mesmos e solicitamos que colocassem seus nomes no trabalho escrito. **Alguns alunos tiveram dúvidas com a grafia das palavras**, e como poderiam escrever o caso se poderia ser criado ou eles poderiam escrever algum que já sabiam, as professoras sanaram as dúvidas dos mesmos. Mas eles se concentraram e assim fizeram a atividade, **que ao final nós vimos à grafia deles, letras bonitas boas de compreensão, muitos escrevem bem e tem bastante criatividade.** Os alunos foram para o intervalo.

A repetição de palavras ainda permanece por todo detalhamento das oficinais. Neste excerto e em outros ao longo da tessitura do texto, o não uso de pontuação adequada, as orações com excesso de palavras, o excesso de informações num mesmo período, a desnecessidade e o uso com referente dúbio de alguns dificultam o encadeamento de ideias. O que se vê no texto é apenas a exposição de várias situações desde que a professora entregou as folhas da atividade.

No fragmento *“ou criar um, os alunos tiveram dúvidas e as mesmas foram tiradas pelas professoras”*, é possível perceber que não são mencionadas quais foram essas dúvidas vindas dos alunos, o que, em uma produção textual como o relatório, seria primordial para compreender quais foram e de que maneira foram solucionadas. As possíveis dúvidas constam no parágrafo posterior, ainda que indicando apenas algumas delas: *“Alguns alunos tiveram dúvidas com a grafia das palavras, e como poderiam escrever o caso se poderia ser criado ou eles poderiam escrever algum que já sabiam.”*

O fato de citar *alguns alunos* ainda não esclarece quais seriam as dúvidas da turma diante da atividade e nem como esta foi explicada pelas professoras. Portanto, essa informação é implícita durante o relato como se não fosse um aspecto que merecesse mais atenção ao ser detalhado, gerando então uma forma imprecisa de escrita ao ponto do leitor apenas ter uma descrição de fatos isolados.

Outro ponto que o fragmento apresenta dá-se pela expressão *“silêncio de cemitério”* e poderia também ser evitada em um contexto de escrita que, por mais que se exija do sujeito-aluno uma descrição detalhada sobre o ambiente, não são necessárias expressões linguísticas informais para exemplificá-lo.

É importante ainda analisar que, diante de uma mesma produção textual, é possível perceber que há modos de escrita mesclados. Em um primeiro momento, é

apresentada uma escrita em que o plágio tem papel auxiliar na montagem da tessitura textual. Já na segunda etapa de desenvolvimento do relatório, há uma narrativa espontânea relatando as aulas na escola, uma vez que o relatório há uma maior tendência a mencionar o que foi vivenciado e o que observaram no ambiente escolar. Ainda que pertencentes a um mesmo tipo de produção, os discursos se apresentam disjuntos ao longo do texto, de modo que a teoria adotada não dialoga com o que foi visto em sala de aula. Há um espaço específico para desenvolver (ou tentar) a teoria e, um outro, apenas narrativo que não engloba nenhum postulado mobilizado para compreender os fatos presenciados no estágio.

Desse modo, a imprecisão se apresenta no afastamento entre os dois modos de escrita ocorrendo, por conseguinte, uma ruptura na produção do conhecimento. Vista a dificuldade de transpor os conhecimentos, compreende-se que a relação com a escrita advém de diversos outros encontros anteriores a este do estágio supervisionado, fazendo-nos refletir acerca desta dificuldade de expor os saberes dos participantes que planejaram e desenvolveram as oficinas sobre o gênero textual escolhido. Geraldi (1997) afirma que “individualmente, nos processos interacionais que participamos, *trabalhamos* na construção dos sentidos “aqui e agora” e temos como “material” para este trabalho a *língua* que “resultou” dos trabalhos anteriores” (GERALDI, 1997, p.11).

É possível, então, inferir que esse percalço na escrita dos alunos não é somente no momento da disciplina que exige uma descrição detalhada do ambiente e condução das atividades, mas, sim, de todo o processo que envolve a escrita, interditando, assim, a construção de sentidos e vagueza dos recursos linguísticos utilizados. Entretanto, ainda com as dificuldades postas nos tópicos de detalhamento das aulas ministradas, as vozes que sobressaem são dos próprios graduandos, distanciando-se de outras vozes disponíveis na internet para explicar algo que ocorreu em um ambiente único e singular, o qual apenas os estagiários poderiam mencionar. Nesse momento da tessitura textual, a prática do plágio não tem significação e uso, uma vez que a dificuldade é em contrapor aquilo que será abordado nas oficinas com uma voz de autoridade.

Em outro caso, os estagiários da UFNE01 descrevem com mais detalhe as aulas que seriam ministradas para a produção de texto com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No relato e andamento das aulas, os graduandos utilizaram os recursos de análise para descrever cada atividade e, deste modo, situam o leitor

frente a um ambiente que, por não estar presente, consegue visualizar e compreender como se dá toda a conjuntura do estágio supervisionado. O trecho abaixo demonstra a primeira semana em sala de aula.

UFNE01: Desde o início tivemos problemas com a sistematização das aulas, por causa do tempo que não nos permitia colocar em prática as nossas atividades. **As aulas que ocorriam nos primeiros horários do turno vespertino começavam 30 min após o horário, pois precisávamos esperar que eles resolvessem ir para a sala de aula.** Uma vez em aula, **gastávamos mais tempo para que eles se acalmassem e prestassem atenção no conteúdo.**

Em nossa primeira aula, o tutor ficou em sala para nos apresentar e dar suporte. Começamos a aula como previsto no plano com a apresentação dos slides sobre como se estrutura o debate (**muitos disseram que já tinham feito debate no ano anterior e sabiam da organização**), mas quando questionados se queriam falar sobre o assunto apenas respondiam: **“Não!”**. Mesmo assim demonstraram interesse no assunto. (Grifo nosso)

Com o auxílio desse trecho, pode-se perceber como foi o planejamento das aulas, mas, ao mesmo tempo, o trecho permite a compreensão acerca de como ocorria esse ensino na instituição. Ao mencionar que, para que a aula começasse, havia empecilhos, tais como os alunos demorarem para entrar para a sala de aula, há uma narração sobre os percalços para iniciar a aula e os graduandos julgam importante isso ser citado no relatório, porém não mencionam como agiam diante da situação e como poderiam amenizá-la. Depois do tempo gasto, os alunos ainda se mantinham inquietos e não prestavam atenção rapidamente, tempo que poderia ser gasto para a explicação, como julgavam necessário. Nesse sentido, o ponto que poderia ter sido discutido pelos graduandos faz menção a como os alunos reagiam ao entrar na sala para a aula, quais eram as dificuldades encontradas, se giravam em torno da conversa ou até mesmo da indisciplina, por exemplo. Informações que poderiam auxiliar na compreensão das condições daquele ambiente e, também, para se ter uma ideia geral do público-alvo.

Na passagem *“pois precisávamos esperar que eles resolvessem ir para a sala de aula”*, é possível observar que, ainda que de forma singela, existe uma ironia ao mencionar que os graduandos deveriam esperar o momento em que os alunos *“resolvessem”* o horário pertinente para irem à sala de aula. Logo depois da espera, *“gastávamos mais tempo”* para que os alunos comesçassem a prestar atenção e desenvolver as atividades. Por outro lado, não se apresenta ao leitor quais seriam as

estratégias para conter a indisciplina/conversa ou como era solucionado o problema, apenas expressam que levava tempo para que os alunos acalmassem, sem indicar também o que entendiam por *alunos acalmarem*.

Outro ponto a ser analisado é o uso dos parênteses “(muitos disseram que já tinham feito debate no ano anterior e sabiam da organização), mas, quando questionados se queriam falar sobre o assunto, apenas respondiam: “Não!”.” Para completar uma informação advinda das falas dos alunos acerca do que seria a estrutura de uma atividade que envolve debate, os alunos já sabiam do que se tratava. Para os graduandos isso foi visto como uma informação relevante já que não seria preciso utilizar o tempo para retomar saberes já conhecidos. Em contrapartida, para enfatizar como os alunos se comportavam frente à atividade, demarcam a fala dos mesmos com a negativa “Não!”, como um modo de demonstrar ao leitor a maneira como os alunos se comportavam ao serem indagados se queriam discutir sobre o assunto, inserindo a voz do outro no processo discursivo.

Vê-se que, nesse relatório, não há omissão das falas dos alunos, mesmo que constem de forma sintética e reduzida. É possível compreender a devolutiva dos alunos, mas não é indicado como, após a negativa “Não!”, os estagiários conduziram a aula e quais as possíveis estratégias para desenvolver a temática. Coerentemente, essa discussão deveria ser o ponto alvo de um relatório: como e qual foi o desenvolvimento da atividade, uma vez que os alunos já conheciam acerca do gênero. Ainda que de modo contraditório, neste discurso, vemos a recusa dos alunos à oportunidade de falarem sobre o assunto, mas, ainda assim, “*demonstraram interesse no assunto.*”

Ao prosseguir descrevendo o desenvolvimento do estágio como um todo, os graduandos sempre mencionam como se dá o decorrer das aulas e qual a visão dos alunos frente ao proposto, que era trabalhar produção textual com base no ENEM, discorrendo, ainda, sobre o comportamento da turma quando se propunham certas atividades.

UFNE01: Nossa segunda aula se destinou a explicar o que esperariam deles na redação do Enem. **Muitos participaram e sabiam explicar o que significava um texto “dissertativo argumentativo”**. Após a explanação dividimos a sala em três grupos (**ao refletir achamos que seria melhor dividir em três e não só dois grupos**) assim tivemos um grupo contrário, um grupo de defesa e a plateia que teria de fazer a síntese do debate. A turma toda se manifestou quanto aos temas e tivemos desde “sexo na escola” a “legalização da maconha”, porém os temas escolhidos foram “diminuição da maioria penal e o programa

mais médicos”. Terminamos a aula com todos os grupos **formados o que gerou uma certa euforia, pois nem sempre se queria aquele grupo**. Quanto às aulas que **eram nos últimos horários também eram um problema**, pois precisávamos terminar antes para que eles fossem pegar o ônibus.

Por se tratar de uma narrativa espontânea e, conseqüentemente, que possui cunho investigativo ao descrever as práticas vivenciadas, os estagiários não aprofundam as discussões realizadas, neste caso, acerca do ENEM. Ao relatarem que *“Nossa segunda aula se destinou a explicar o que esperaríamos deles na redação do Enem”*, o leitor espera que se aprofundem as ideias que são cobradas neste exame. A imprecisão vai além de somente mencionar o *“que esperaríamos deles na redação”*, consta quais seriam os aspectos que poderiam ser trabalhados pelos graduandos na oficina para que auxiliassem os alunos no decorrer dos estudos visados ao ENEM.

Em sequência, outro aspecto a refletir nesse fragmento é a ideia de que muitos alunos participaram da discussão, o que nos leva a questionamentos que seriam centrais no relatório: como participaram? Quais as dúvidas e o que entendiam sobre texto dissertativo argumentativo? Questões como essas (e tantas outras possíveis) são indagadas pelo leitor, uma vez que na escrita não são apresentadas as vozes dos alunos, há apenas apontamentos da dinâmica desenvolvida em sala. Por conter a característica de não agregar as vozes de outrem, concordamos com Fairchild (2017) que a escrita acadêmica tem partido da concepção monológica, não exercendo o exercício de inserir a voz do outro em seu texto. Para o autor:

Tem-se uma tendência de se reduzir a cena de diálogo da aula, com seu dialogismo latente, a um relato monológico “absoluto”. Nesse estilo de escrita, uma cena real em que se trava um diálogo a várias vozes (por exemplo, alunos e professores discutem a respeito de uma pergunta que está no livro didático) é representada por meio de uma única voz à qual todas as outras se reduzem. (FAIRCHILD, 2017,p.276)

Dessa maneira, a ruptura que a imprecisão causa na escrita das produções acadêmicas recai sobre a elaboração de uma escrita genérica, não abrindo espaços para inserir a voz do outro que, também, muito tem a dizer e é descartada para dar lugar a um discurso vago nos relatórios.

No relatório UFNE01, em especial, há também a tentativa de inserção do Outro para o acontecimento discursivo aula. O uso dos parênteses *“(ao refletir achamos que seria melhor dividir em três e não só dois grupos)”* aparece como forma de introduzir

uma reflexão e/ou pensamento dos próprios graduandos frente ao que estão vendo. Com esse recurso, ao mesmo tempo, não omitem uma informação que, em grande parte dos casos, esclarece sobre o modo de agir diante da classe. Ainda que a marcação dos parênteses não tenha sido clara, no início e fechamento de ideias, o recurso permite perceber que houve discussão e reflexão sobre a melhor maneira de se conduzir as atividades propostas. Desse modo, o movimento de trazer o outro para a voz textual auxilia na compreensão de como se deu a atividade em si e os processos realizados em sala para a escolha do tema a ser discutido.

Essa maneira de situar o leitor em relação ao ambiente vivenciado no estágio, como em “[...] *o que gerou uma certa euforia, pois nem sempre se queria aquele grupo*”, permite que o leitor crie representações perante a descrição no relatório e possa entender, ainda que genericamente, os percalços enfrentados pelos estagiários e de que forma isso foi transposto para a escrita. É notável a tentativa de não mencionar claramente os problemas ocorridos nas aulas, há apenas indicações de fatos isolados. A questão aqui refletida é o movimento que visa indicar o modo como a aula deve ser vivenciada e, dessa forma, transpô-la para o campo discursivo. Bakhtin (2011) afirma que o papel do ouvinte, ao perceber a gama de enunciados, tenta “compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa atividade responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo.” (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Assim, a imprecisão na escrita acontece principalmente pela narrativa de episódios que não permitem a compreensão acerca dos acontecimentos descritos e analisados nos relatórios de estágio. Seria fundamental que o graduando produzisse enunciados que dialogicamente reconheçam o acontecimento discursivo que é a aula e mobilize indícios do conhecimento adquirido na universidade frente à realidade da posição como professor em atuação. Deste modo, a vagueza com que, muitas vezes, o período de estágio supervisionado é descrito-escrito pode ser considerada um indício da dificuldade que os graduandos apresentam para transitar nos universos da linguagem escrita. Em casos como UFN01, discutido anteriormente, a escrita genérica deixa ao leitor o trabalho de deduzir quais seriam as informações ocultas, mas que são necessárias para a compreensão do texto.

4.3. Intertextualidade e paráfrase nos relatórios de estágio

O ato de escrever transita por diversos modos de colocar a própria voz quanto a voz de outro no decorrer do texto. Para isso, um texto é composto por muitas vozes que dialogam e remetem a tantos outros discursos já ditos e utilizados em distintas camadas textuais. Esse processo é denominado por intertextualidade sendo o caminho quando se refere ao uso de outros dizeres que o sujeito mobiliza e, posteriormente, constrói seu discurso. Judensnaider (2011) elucida que nenhum texto é único de quem o teceu, desse modo “não há, para o texto, qualquer possibilidade que não seja a de ser intertextual, já que ele sempre nos remete a outros.” (JUDENSNAIDER, 2011, p.134)

Dessa maneira, a intertextualidade se faz presente quando é possível identificar, neste caso na leitura, significados que são carregados ao longo do processo de produção de conhecimento que o sujeito produz advindos de outros sujeitos. Fiorin (2012) aponta que o discurso “ganha sentido e identidade na relação com outros discursos, que ele cita, parodia, estiliza, com que concorda, de que discorda [...] Essa relação interdiscursiva é o dialogismo. Por serem dialógicos é que os discursos são objetos históricos.” (FIORIN, 2012, p.151). Nesse sentido, na construção de um texto, vozes são mobilizadas através de citações ou, até mesmo, apresentadas como retomada de um dito. No caminho para a escrita com discursos de outros, o plágio pode se tornar uma armadilha quando traços dessa intertextualidade não forem demarcadas pelas devidas identificações no texto.

Ao construir o relatório de estágio, o graduando utiliza desses recursos de mobilização da linguagem para desenvolver o seu discurso, a título de exemplo é importante citar o uso da paráfrase como constituinte desse processo de intertextualidade. Assim, a paráfrase é entendida como o exercício de interpretar algo pronto e apresentar uma releitura daquilo que foi lido. Em outras palavras, é a maneira de trabalhar com as ações discursivas de linguagem em forma de elasticidade como citado por Fiorin (2012), uma vez que a paráfrase “é uma operação metalinguística que consiste em produzir [...] uma unidade discursiva que seja equivalente a uma anterior.” (*apud* GREIMAS e COURTES, 1979, p.268)

Dessa maneira, a paráfrase é uma prática recorrente na escrita acadêmica ao mencionar discursos anteriores, porém há casos que essa tentativa não é exercida de modo efetivo e se apresenta de maneira próxima à apropriação da voz alheia. Os

graduandos, ao mencionarem uma voz de autoridade, perfazem a tentativa de interpretar o que postulam, porém nesse processo acaba por ocorrer uma paráfrase mal construída diante do que leem ou até mesmo a colagem com a voz do outro. Ao apresentarem as teorias mobilizadas nos relatórios, os estagiários utilizam recursos e termos para inserir o discurso alheio, não os completando com a interpretação advinda do conhecimento posto na voz do teórico.

UFNE01: Reforçamos nosso discurso em torno desse tipo de ensino **nos apoiando em Freire (1996), que acredita que** “a capacidade de aprender deve servir não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para *transformar a realidade*, para nela intervir, recriando-a (...)”. **Sob estas reflexões é que tentamos basear a nossa intervenção em sala de aula.** (Grifo nosso)

A experiência de apoiar na palavra do outro, neste caso Freire, incide a prática de tentar recontar o que o autor diz, em contrapartida, a inserção da citação direta “*a capacidade de aprender deve servir não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (...)*” impede que a produção de conhecimento seja realizada através da paráfrase, como recurso de compreensão. A facilidade de transpor para o texto o discurso integral, age como recurso de escrita para não inserir a reformulação através voz própria do graduando refletindo acerca do que é posto pelo autor.

Neste excerto, não é apresentado um caso de cópia já que ocorre o uso das aspas para demarcar a citação de autoridade, mesmo que a paginação não tenha sido apresentada. Por outro viés, os graduandos praticam o ato de inserir a voz do outro para compor sua tessitura textual e não trabalham as ações linguísticas no decorrer da escrita, impedindo uma reflexão diante da linguagem. Após a citação de Freire, encerram o discurso ancorando no que o autor postula e afirmam que “*sob estas reflexões é que tentamos basear a nossa intervenção em sala de aula*”, mas sem utilizarem da compreensão de sentido, que poderia ter sido realizada a retomar as ideias do autor por meio da paráfrase. Há apenas uma afirmação de acordo com aquilo citado, sem refletirem diante do que foi apresentado anteriormente.

No relatório UFNE02, é apresentada uma paráfrase que advém de discursos pertencentes a outras vozes, mas que, mobilizadas no decorrer do texto, admitem um olhar dos graduandos através de citação indireta acerca do que a voz de autoridade apresenta.

UFNE02: Assim, de acordo com Marcuschi (2003), optar pelo ensino voltado aos gêneros textuais é a maior oportunidade que temos de desenvolver um trabalho com a língua em seus vários usos no dia-a-dia já que tudo aquilo que fazemos, linguisticamente falando, está inserido em algum gênero que pode ser produzido sistematicamente.

Ao mobilizar os aportes teóricos para o desenvolvimento da produção textual, os graduandos também usam a voz de Marcuschi como contribuição, do mesmo modo que em UFNE01, porém conseguem articular teoria e reflexões sobre o que foi apreendido na leitura. Produzem uma visão própria e determinam o sentido apresentado pela voz do outro, de forma a trabalhar com as atividades linguísticas dispostas, que apresentam a função de explicar aquilo que já foi posto. Diante do exercício de interpretar o autor lido, apostam na ideia de continuidade pelo que foi dito por Marcuschi, demarcando “Assim, de acordo com [...]” e, logo após, retomam o sentido proposto pelo autor. Dessa maneira, demonstram um trabalho com a linguagem afim de aprimorar e “dar maior “força” ao que se diz na matriz, e por isso são dela uma continuidade e não mera retomada” (GERALDI, 1997, p.22)

A escrita com ancoragem na voz de autoridade pode ser mencionada também a partir do momento em que o sujeito não se desloca para o campo da interpretação, mas assume, exclusivamente, o papel de parafrasear o discurso que assume como aporte. Há, portanto, uma frequente dificuldade nos relatórios de afastar do recurso de paráfrase para o caminho de formar uma intertextualidade com outras vozes. Nos relatórios selecionados, casos de intertextualidade se perfazem apenas com recurso da paráfrase, não ocorrendo a interligação com outros textos. No fragmento abaixo, temos a posição do sujeito que apenas cita o teórico e tece comentários que não se desprendem da expressão “segundo a autora”.

UFSE02: Outra reflexão significativa é a questão do juízo crítico, **apresentada por Alícia Fernandez em “ A queixa da professora”, pois o texto nos leva a refletir sobre o posicionamento do professor frente aos problemas enfrentados no ofício do ensino.** Nesse sentido, ao enfrentar problemas na profissão, o professor não deve apenas exprimir queixas-lamento, **mas sim segundo Fernandez,** procurar promover um juízo crítico que implica uma transformação no mundo interno transpassada para o mundo externo. **Segundo a autora, “ queixa-lamento inibe o pensar”,** e essa reflexão nos faz pensar em como nos posicionaremos perante problemas quando nos tornarmos docentes.

O graduando insere em seu discurso uma problemática pesquisada por uma voz de autoridade e, ao refletir sobre o assunto, não desenvolve com clareza o que

realmente compreendeu acerca da temática, colocando em questão apenas o que trata a obra por meio da expressão: “*o texto nos leva a refletir [...]*”. A partir disso, o graduando tenta construir um discurso acerca do “juízo crítico”, mas o interrompe para desenvolver a responsabilidade de suas palavras para a autora, Alicia Fernandez. Essa devolução de responsabilidade se dá pelo uso dos termos, “*mas sim segundo Fernandez, segundo a autora*”.

Diante disso, o graduando interrompe sua reflexão para sempre retomar o detentor do conceito, não havendo um desprendimento frente ao que havia posto como uma reflexão significativa. Nesse sentido, ocorre uma paráfrase da voz de Fernandez que não permite ao graduando ampliar suas interpretações e, ao mesmo tempo, explicar com suas palavras o conceito. A retomada de “*segundo a autora*” impede a posição de sujeito crítico e, nesse movimento, continua ancorado nas palavras alheias. Essa colagem na palavra do outro preserva as faces, uma vez que, se houver questionamento da parte do leitor, terá que ser mediante o dito pela autora, a voz de autoridade.

Assim sendo, é possível perceber que as retomadas de outros discursos, demarcando a intertextualidade no decorrer das produções acadêmicas, podem acontecer de distintas maneiras, dentre elas, apenas a partir da menção a uma voz sem que haja interpretação do já-dito. Em outros casos, o movimento de dispor-se a dar continuidade ao que a voz do outro apresenta, demarca um fazer pela escrita de modo a compreender e, posteriormente, expor a partir de qual concepção a produção acadêmica se baseará. Para isso:

a paráfrase não é a mera troca de palavras (a substituição por sinonímia é uma das formas mais equivocadas de entendê-la), da mesma forma que a citação não é mera colagem de trechos quaisquer: para a realização de ambas, é pressuposta a construção do conhecimento a partir de um sujeito do conhecimento ativo, capaz de ler, interpretar e modificar o mundo. Entender isso com clareza é o melhor mecanismo para evitar a produção textual maculada pelo plágio ou pela cópia. (JUDENSNAIDER,2011, p.137)

Nessa concepção, a paráfrase torna-se um recurso que viabiliza a comunicação entre múltiplas camadas textuais. Por outro lado, se mal construída, insere-se no campo da cópia ou na ancoragem da voz do outro, como apenas mecanismo de colagem, impedindo a ideia de “por-de-si” nas produções acadêmicas. O ato de não praticar a leitura e, conseqüentemente, a escrita tornar prejudicada,

incide a visibilidade do plágio e a noção de autor na universidade recai sobre a dificuldade de se produzir conhecimentos. Por sua vez, sabe-se que leitura e escrita caminham em paralelo quando pensadas no desenvolvimento da assunção de uma voz singular.

CAPÍTULO V: A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NA UNIVERSIDADE

5.1. Indícios de autoria na graduação: uma voz possível?

A questão de ser autor na universidade tem sido percebida dentro de uma perspectiva que abarca um saber relacionado a mobilizar a linguagem de modo que, por meio da escrita, seja um espaço para desenvolver posicionamentos críticos diante daquilo que lê. Por não se tratar de algo absolutamente novo, espera-se que a escrita na academia perfaça possíveis interpretações individuais diante da gama de enunciados historicamente postos. Fairchild (2017) reflete que a produção de conhecimento deve partir do “sujeito que age historicamente sobre o estado presente do conhecimento de forma a construir seus estados futuros.” (FAIRCHILD, 2017, p.272)

Os graduandos devem saber justificar suas escolhas linguísticas e produzir discursos próprios, com o intuito de produzir uma escrita com indício de autoria e que, conseqüentemente, envolva um trabalho com e sobre a palavra do Outro. Essa é uma expectativa corrente na universidade. Assim, o exercício de assunção dos posicionamentos decorre de apropriar-se discursivamente e tornar os posicionamentos meios, ferramentas de trabalho e construção de uma escrita própria, resultante de um saber advindo do trabalho de interpretação e construção de novos sentidos. Com isso, assumimos que:

[...] a interpretação de um texto não pode ser exclusivamente de quem o teceu, assim como quem escreve um texto não será nunca seu autor soberano: o discurso nunca é constituído de uma única voz; é polifônico, gerado por muitas vozes, muitos textos que se cruzam e se entrecruzam no espaço e no tempo; resultado que flui para dentro do leitor, passando a fazer parte da sua fala, de seus textos. Desse modo, o diálogo que se tenta manter nesse texto, como um chamado à reflexão, não se apoia no império do autor, mas na preservação da sua intelectualidade; na autoria que “[...] se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (Orlandi, 2004, p. 69). Nesse sentido, esta discussão volta-se para o espaço educacional e suas condições de fomento à criação, à produção, à autonomia do sujeito/leitor para transformar-se num autor/co-autor, entendendo que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (idem, p. 70). (SILVA, 2008, p. 360)

Por essa perspectiva, a produção de um texto implica realização de um embate entre aquele que se põe a escrever sobre um determinado tema e aqueles que já escreveram sobre esse mesmo tema. Ao escrever, o sujeito da escrita precisa saber endereçar o seu texto para alguém (posicionado no horizonte mediato ou imediato). Dito de outro modo, o texto escrito possui sempre um leitor, mesmo que esse seja somente uma projeção que orienta o trabalho de escrita. Esse leitor esperado faz parte do trabalho de escrita na medida em que orienta, define o trabalho linguístico-discursivo da produção textual.

O exemplo a seguir retrata uma tentativa, ainda que tímida, de posicionar-se criticamente em um texto acadêmico a partir da consideração desse leitor imaginado. A produção textual é resultado de um relato de experiências ocorridas durante o 6º período na disciplina de Estágio em Língua Portuguesa II, voltado para aulas no Ensino Médio. No geral, os relatórios dessa disciplina são compostos por dados pertinentes ao estágio, descrição da estrutura escolar, introdução, teoria do tema abordado, descrição das aulas, atividades desenvolvidas, conclusão, referências e anexos.

Neste texto, o graduando deveria utilizar aporte teórico em determinado momento da tessitura textual e, posteriormente, descrever suas impressões, comentários e/ou críticas acerca das experiências vivenciadas em sala de aula. Após utilizar-se de vozes de autoridade e dialogar com estas, o acadêmico se posiciona:

UFSE02: Assim, entendemos que é necessário existir reflexões críticas a respeito da concepção de língua, gêneros textuais e demais assuntos que norteiam o ensino de língua materna. **Nesse sentido, não vamos caminhar para “propostas inovadoras” de ensino, que em verdade complicam ao invés de simplificar o ensino de língua, não resultando em mudanças palpáveis na docência.** (grifo nosso)

No fragmento negritado, o graduando do texto UFSE02, após utilizar o aporte teórico para iniciar suas discussões sobre o desenvolvimento das aulas, se posiciona frente àquilo que acredita não ser “*propostas inovadoras*” no ensino de língua materna. Ao trazer esse trecho aspeado, não é possível compreender se se trata de uma frase que fora ouvida em sala de aula (na tentativa de trazer a voz do Outro) ou se apenas realiza um juízo de valor. Essa tomada de posição no trecho “[...] *não vamos caminhar para “propostas inovadoras” de ensino, que em verdade complicam ao invés de simplificar[...]*” mobiliza seus conhecimentos sobre as teorias que

postulam sobre o ensino de gêneros e linguagem. Porém infere que as críticas e reflexões acerca da temática são inovadoras e trazem poucas mudanças para o ensino/aprendizagem.

Diante das propostas mencionadas, afirma que não as escolhe para desenvolver no período do estágio supervisionado, espaço em que o sujeito-aluno tem para observar e compreender a realidade de estar presente nas salas de aula na posição de professor. Mas não só, firma seu posicionamento ao afirmar que as propostas inovadoras “*em verdade complicam ao invés de simplificar o ensino de língua, não resultando em mudanças palpáveis na docência*”. Embora não aponte no fragmento quais propostas está refutando ou o porquê de sua conclusão, marca uma tomada posição crítica frente a uma exigência hoje posta para o professor de educação básica: a de sempre adotar propostas inovadoras. Assim, com as leituras e estudos que já teve acesso, o graduando traz a singularidade de ser autor de suas próprias palavras e, neste caso, seu posicionamento para a escrita, apresentando seu ponto vista crítico, que defenderá ao longo da tessitura textual.

Em outros tópicos do texto UFSE02 o graduando faz intervenções na escrita para inserir enunciados próprios, que indicam o seu posicionamento sobre o ensino de escrita que está presenciando em turmas do último ano do ensino médio de uma escola pública. No trecho demonstrado abaixo, apresenta uma reflexão, baseado no que ocorre em salas de aula, acerca de como construir um bom texto ou até mesmo se escrever tem uma fórmula.

UFSE02: O que os alunos não compreendem é que não existe uma fórmula para se escrever o texto perfeito, pois antes de tudo uma boa escrita é o resultado de um processo árduo de escritas e reescritas. Por outro lado, uma boa escrita também é produto de leituras e informações adquiridas ao longo da vida, que serão a base para uma boa argumentação. [...] Dessa forma, ao trabalhar com produção textual o professor deve deixar claro para os alunos o caminho a ser percorrido no processo de escrita. Assim, o professor não pode se portar como transmissor de verdades absolutas, ao contrário, o professor precisa se portar como um agente participante do processo de construção do conhecimento. (grifo nosso).

Nos fragmentos negritados, o graduando expõe uma situação comum nas salas de aula: a dificuldade do ato de escrita. Posiciona-se e faz críticas de forma clara afirmando que os alunos não compreendem que escrever requer prática e esforço aliados a leituras/informações, para que seja um processo menos doloroso. Quando

diz “Assim, o professor não pode se portar como transmissor de verdades absolutas, *ao contrário, o professor precisa se portar como um agente participante* do processo de construção do conhecimento”, é possível perceber a crítica à concepção de que o professor é centro, fonte de conhecimento. No seu gesto de posicionar, traz a concepção do professor como sujeito participante, talvez mediador do que ocorre em sala de aula. Há nessa argumentação do graduando a voz teórica de autores que, provavelmente, leu no decorrer do curso de letras. Porém há na mobilização da voz de outrem uma movimentação interpretativa que é própria do seu trabalho de leitura e compreensão da teoria.

Nesse sentido, a movimentação do seu discurso é marcada pela presença dos operadores argumentativos “por outro lado, dessa forma e assim”. A mobilização da linguagem por meio de conectivos estabelece um trabalho com mecanismos linguísticos no discurso a fim de demarcar discussões ou para indicar a sua posição argumentativa. Dessa maneira, Ortega (2008,p.01) elucida que “na fala ou na produção escrita de um texto, o discurso que produzimos está, de alguma forma, intencionado em estabelecer um contrato com o interlocutor na tentativa de fazer com que o outro compartilhe de nossa opinião”. No fragmento, o graduando utiliza desses operadores para constituir seu discurso e dialogar com as experiências vivenciadas no estágio, sequenciando os sentidos dos enunciados para que atinja uma forma coesa.

Ao citar que “**Por outro lado** uma boa escrita também é produto de leituras e informações”, demonstra a tentativa de marcar um discurso de que não existem fórmulas, mas sim o uso de releituras e rescritas para um texto, intermediando com o marcador “por outro lado”. Designa, então, a ideia de que escrever um bom texto necessita não somente dos recursos citados, mas também são necessários outros aspectos como informação. Ao decorrer dessa afirmação, discorre que “**Dessa forma**, ao trabalhar com produção textual, o professor deve deixar claro para os alunos o caminho a ser percorrido no processo de escrita”. O graduando prossegue utilizando o marcador em negrito dando continuidade ao que foi dito anteriormente de forma resumida, demonstrando a presença do professor nesse processo.

Por fim, utiliza o marcador argumentativo “assim” na passagem “**Assim**, o professor não pode se portar como transmissor de verdades absolutas, **ao contrário**, o professor precisa se portar como um agente participante”. Tal uso permite compreender de forma conclusiva a retomada ao pensamento de como o professor

poderia trabalhar com produções textuais, explicando uma ideia tradicionalista do professor no papel de transmissor. No desenvolvimento desse excerto, utiliza ainda a ideia de oposição ao mobilizar a expressão “ao contrário”, para argumentar a sua posição de como seria o papel de um professor frente ao ato de ensinar.

Dessa maneira, é perceptível que o uso de operadores argumentativos auxilia no caminho percorrido pelo autor do discurso de maneira que mova a atividade discursiva a fim de orientar o leitor frente ao que se posiciona. Assim, a singularidade e o conhecimento de escrita direcionam “o enunciatário para que percorra o caminho proposto pelo enunciador dentro de um enunciado”. (ORTEGA, 2008, p.01)

Geraldi (1997) afirma que a singularidade do sujeito é constituída no momento da enunciação, é o resultado de um movimento que se altera a cada novo passo na linguagem. Ao comentar sobre a concepção de que os alunos da escola básica ainda não compreendem como é o ensino de língua portuguesa, principalmente quando se trata do árduo processo de escrever um texto, o graduando se apoia em teóricos que, certamente, defendem a ideia de que um texto advém de todo um processo de (re)leituras e reescritas, demonstrando com isso indícios sobre a constituição de um saber dialogar com o dizer do outro para construir o seu próprio dizer.

A partir disso, demonstra um esforço argumentativo para apresentar saídas para que o papel do professor seja o de construir a compreensão de que o ato de escrever não é fácil e o próprio professor não deve ser o detentor de todo o conhecimento quando se trata de produções textuais. Seus enunciados vão se modificando na tentativa de estabelecer um parâmetro entre a boa escrita e a figura do professor ser um agente que incentiva essa caminhada e participa dela, tornando um sujeito que auxilia na produção do conhecimento.

Mediante a vivência e observação da sala de aula, o graduando conseqüentemente assume para si e para suas futuras práticas a tentativa de ser um professor distinto daqueles postulados. Dito de outro modo, por meio do movimento de explicar, analisar e criticar o posicionamento do professor observado, cria para si uma compreensão sobre o que seja o fazer docente que almeja. Barzotto (2016) defende que o leitor percebe as ocorrências de quando uma crítica “é resultado de pesquisas ou quando é reiteração das já existentes, funcionando como queixa” (BARZOTTO, 2016, p.39). Com o que é postulado pelo autor, temos, nesse caso, uma apropriação dos resultados de estudos que indicam que a prática docente deve ser

aquela que interage e auxilia no processo de conhecimento dos alunos, o que não ocorre na vivência desse estagiário.

No relatório a seguir, UFNE02, o sujeito aborda de forma crítica aquilo que está vivenciando na instituição que desenvolveu o estágio. Cabe destacar que apresentar uma escrita crítica não se trata apenas de negativar o relato ou situação vivenciada, mas estar à frente das teorias vistas na universidade e do que se espera quando há um trabalho que reconheça a prática docente. Os estagiários trabalharam com o terceiro ano do ensino médio, também visando ao Enem. Neste caso, o foco era o exame, a importância da leitura, escrita e língua portuguesa de modo geral. De início, os graduandos se posicionam com relação a esses temas.

UFNE02: A constituição do nosso plano de ensino foi ditada pelo nosso tutor que desde o início nos disse que **trabalharíamos com o que ele quisesse e assim vetou um pouco a criatividade**. Ou seja, ao chegar à escola no período de observação foi nos dito que iríamos trabalhar com produção de textos visando o Enem, **aparentemente o que existia na escola era uma preocupação “forjada” com este exame, pois não se queria trabalhar a criticidade dos alunos, mas sim as “boas” práticas gramaticais que utilizam o texto como pretexto**.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua produção. (Grifo nosso)

No excerto “*A constituição do nosso plano de ensino foi ditada pelo nosso tutor [...]*” está posta a explicação acerca do porquê do tema do plano de ensino. Na passagem “A constituição do plano “foi ditada” entendemos que o tutor definiu o que deveria ser feito no estágio. Com isso, o sujeito aproveita-se da escritura do relatório para demonstrar/desabafar acerca de uma regra que, literalmente, foi imposta aos graduandos: desenvolver atividades somente a partir do que o tutor acataria como coerente e produtivo. Desse modo, ainda apresentando um desajeitamento com a linguagem, tece críticas com aspectos que antes foram vistos na universidade e, ao se deparar com a realidade de muitas escolas, critica o modo como são pensadas.

Refletindo sobre a locução verbal citada, vemos que, para se estar naquele ambiente, era necessário seguir regras (firmes e convenientes a um regime escolar), que, ao passo, impediriam a colaboração de novas ideias dos estagiários. A escolha lexical dá a ideia de que os professores em formação estariam, naquele contexto, apenas para cumprimento da disciplina e a aula em si seria controlada pelo tutor.

Posteriormente, os graduandos fazem uma crítica à instituição, afirmando que, apenas aparentemente, se preocupavam com o ENEM, uma preocupação “forjada”; outra escolha de léxico que leva a compreender que seria uma preocupação somente inventada e propícia para aquele momento do exame. Na visão/denúncia do graduando, que era *trabalhar “as “boas” práticas gramaticais que utilizam o texto como pretexto”*. Neste caso, vê-se a dialogia desses enunciados, em que a presença do comentário seria para exposição dos argumentos que se esperava abordar: sujeitos críticos e não apenas meros reprodutores de “boas” normas gramaticais.

Outro aspecto importante no excerto diz respeito ao uso das aspas. Esse uso traz a característica de heterogeneidade mostrada e marcada, conceito que Authier Revuz (1990) destaca como a presença do Outro na enunciação; um momento em que há uma mostra de que existem diferenças dentro do espaço discursivo. As palavras “forjada” e “boas”, ao serem aspeadas, não só remetem à indicação de que são palavras de outrem. Trata-se de retomar uma crítica que tem grande ressonância no meio acadêmico. Com isso, o graduando demonstra que sabe da existência da crítica e, principalmente, sabe usar essa crítica como recurso de análise das práticas de ensino da língua portuguesa.

Por fim, vemos que os graduandos assumiram uma voz própria para relatar os acontecimentos na instituição escolar. Para complementar o pensamento crítico, no excerto sublinhado, utilizaram um discurso que dialogasse/ilustrasse com o que estavam abordando, já que, na figura de um tutor autoritário, teríamos o oposto: o educador democrático. Porém o que se percebe é uma cópia sem as devidas referências ao pensador Paulo Freire, com o enunciado publicado no livro “Pedagogia da autonomia”.

Diante disso, é possível inferir que, mesmo com traços de autoria em trechos nos relatórios de estágio, em alguns casos, o plágio ainda se faz presente. A ideia de que a autoria segue ainda próxima do plágio faz com que pensemos que a escrita segue o caminho apenas do produtivismo, ocorrendo somente mudanças técnicas na forma de escrever, assumindo posições em certos períodos do texto e, posteriormente, perdendo-se na multiplicidade de enunciados nos quais os sujeitos estão inseridos.

Em distinto excerto, do relatório UFNE01, em que constamos cópia de palavras alheias, como mencionado em capítulo anterior, é possível perceber que, nas considerações finais, o grupo formado por três graduandos produz relatos sobre as

experiências vivenciadas no desenvolvimento de um projeto com o objetivo de levar os alunos à produção escrita por meio da confecção de um jornal-mural. Todavia, ao longo de todo texto, a forma de relatar deixa entrever certos indícios de autoria.

UFNE01: Algumas dificuldades foram percebidas, tais como o baixo nível de aprendizado de alguns alunos, a falta de interesse e o pouco tempo de execução, **além do mais tivemos um mal-estar com a direção por causa de um mal-entendido na escrita do jornal, mas já conseguimos aprender algumas lições que, certamente, levaremos para nossa vida profissional**, tais como adaptação à realidade dos alunos e **busca de meios dinâmicos para que a aula se torne atrativa.**

O projeto contribuiu com nossa formação visto que pudemos lidar diretamente com o dia-a-dia dos **alunos e nos adaptar à realidade encontrada.**

A sugestão que deixamos para melhorar o projeto é que este tenha um pouco mais de tempo para realização, pois entendemos que para que os resultados sejam mais eficazes é necessário que o tempo do projeto seja maior.(Grifo nosso)

Ao praticar o movimento de olhar para as suas próprias práticas educacionais, os graduandos aprendem aquilo que as teorias postulavam e percebem na realidade quais se assemelham com o que veem. Dessa forma, ao confrontar as vivências, os sujeitos produzem conhecimento e se posicionam no espaço discursivo, de forma a agregar mais experiências e reflexões, como mencionam que *“levaremos para nossa vida profissional”*. É, certamente, por meio da mostra dos enunciados no relato que percebemos a sua execução e quais aspectos demandaram olhar para a situação, colocando-os como sujeitos críticos e atuantes.

No trecho em que julgam que seria necessária a *“busca de meios dinâmicos para que a aula se torne atrativa”*, vemos que o projeto e as atividades sobre jornal não obtiveram tantos resultados positivos como esperado, precisaria de mais tempo para execução e/ou outras maneiras de trabalhá-lo. A imprecisão, como forma de escrita, também ocorre no excerto quando exprimem que tiveram *“um mal-estar com a direção por causa de um mal-entendido na escrita do jornal”*, porém não situa ao leitor qual problema na escrita teria causado tal “mal-estar”.

Deste modo, percebe-se que os indícios de autoria estão presentes nos textos na Universidade, uma vez que os graduandos se posicionam por meio da escrita com enunciados que apresentam diálogo com outros discursos que circulam no meio acadêmico. Dentro de certo contexto histórico, são discursos que se espera do autor assumir argumentos do que presencia e que repasse aos interlocutores de forma que

a interação dialógica ocorra, tornando, então, um autor singular no processo de pesquisa. Abaixo, temos outro exemplo de narrações que ilustram a tentativa de posicionarem-se frente ao que estava sendo vivenciando.

UFSE01: Porém, devido ao fato de que a escola deve seguir um cronograma de ensino, ligado ao livro didático, foi preciso que a estagiária desenvolvesse um segundo plano. **(É importante salientar que essa mudança, mostrou que o professor sempre precisa estar preparado para certas adversidades.) Assim, necessária a mudança e levando em conta a importância do ensino da escrita a estagiária propôs** uma atividade em que os alunos precisariam continuar uma narrativa de Bernado Elis. (grifo nosso)

Nesse excerto, percebemos a narrativa dos acontecimentos que ocorreram para que a atividade de escrita fosse desenvolvida e, após mostrar tal empecilho de retomar o livro didático, descreve brevemente quais medidas e/ou assuntos foram tratados em sala de aula, já que a proposta de intervenção planejada teria sido adiada. Ainda que, de modo sucinto, o autor demonstra seu posicionamento frente ao ocorrido por meio de glosas enunciativas, ou seja, por meio de um elemento linguístico que permite inferir e inserir outros enunciados dentro do discurso, como o uso das aspas mencionado anteriormente.

Assim, a presença de outros são ditos caracterizados por “exteriores em relação ao discurso, vindo interferir na cadeia do discurso em enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.30). O trecho apresentado entre parênteses “*(É importante salientar que essa mudança, mostrou que o professor sempre precisa estar preparado para certas adversidades.)*” pode ser a maneira que o graduando encontra para mostrar seus posicionamentos, complementando aquilo que estava descrevendo. Ao mesmo tempo, esse recurso demarca uma reflexão polifônica, uma vez que marca uma possível antecipação, a opinião do leitor sobre a necessidade de um segundo plano. Esse movimento apresenta a compreensão que adquiriu ao perceber que ser professor também é ter outros caminhos a serem percorridos, caso obstáculos o impeçam de manter os conteúdos programáticos.

Em continuação da intervenção proposta, o graduando realiza outras atividades de escrita com os alunos e explica que em alguns momentos houve dificuldade para compreender e desenvolver o texto trabalhado. Logo após, apenas relata que fez as correções da atividade e devolveu à turma.

UFSE01: Depois das narrativas escritas **a estagiária as corrigiu e mostrou aos alunos os seus erros e onde devem melhorar.**

Mais de noventa por cento dos alunos realizaram a proposta pela a estagiária, porém muitos apresentaram dificuldades tanto na escrita, quanto no entendimento do texto, o que fez com que eles **não dessem uma sequência coesa** ao início do texto. (grifo nosso)

Ao citar que os alunos tiveram dificuldade de realizar o texto, o graduando poderia mencionar quais foram as medidas tomadas para auxiliá-los ou se houve retomada do texto-base para que pudessem compreender com mais clareza o assunto abordado. Apenas apresenta que corrigiu os textos e mostrou os erros para que os alunos pudessem melhorar, o que nos faz indagar que tipo de erros eram ou o que se entende por algo errado. Menciona somente que tiveram dificuldades de manter uma forma coesa no início do texto, o que, possivelmente, pode ter ocorrido pelo motivo de os alunos não compreenderem totalmente o contexto da atividade.

Geraldi (1997) afirma que a interação entre os falantes, nesse caso por meio dos discursos escritos, constitui-se a partir da troca dos acontecimentos discursivos singulares que os falantes produzem, uma vez que “[...] não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.” (GERALDI, 1997, p.06). Por sua vez, o graduando não exprime como se apresentaram as dificuldades de produção da atividade, não havendo assim uma interação entre sujeitos, como aponta Geraldi. A forma generalizada de escrita não permite explorar pontos que contribuíssem para de modo a complementar sua escrita com o leitor.

Assim, pode se afirmar que, mesmo um texto com plágio evidente como o relatório UFN01, pode conter indícios de autoria em sua composição. Após recorrer a cópias disponíveis na internet, em um mesmo gênero textual, temos uma narrativa espontânea, já que discorrem acerca do que vivenciaram sobre o desenvolvimento do estágio, e um contexto que exigiria uma linguagem com a teoria que seria proposta. Nisso, temos indícios de singularidade quando os graduandos narram o aproveitamento do estágio e conseguem avaliar de maneira crítica o decorrer das atividades e como contribuiu para a formação do grupo.

UFN01: O estágio foi enriquecedor, nos permitiu uma reflexão para a construção de uma prática educativa junto aos alunos, foi o nosso primeiro contato aluno-professor e foi visto de que forma será o nosso campo de atuação, ele foi o eixo central na formação de nós futuros professores, percebemos a identidade e os saberes

do dia-a-dia. Este foi um momento da nossa formação **em que podemos vivenciar experiências, possibilitando uma boa reflexão crítica e construindo um olhar sobre o ensino na aprendizagem. Assim a função do educador, como relacionamos a teoria com prática na sala de aula** o qual foi preciso mostrar aos alunos qual a relevância de aprender sobre o gênero causo, para que eles observem como é possível realizar atividades dinâmicas referentes ao assunto, sempre seguindo uma organização e planejamento para a execução da aula.(grifo nosso)

Os graduandos, ao relatarem o quanto enriquecedor foi o período de estágios, foram capazes, mesmo que timidamente, de avaliarem como se deu a prática educativa no dia a dia e como a posição de professor aproxima-se das teorias estudadas, ainda que as teorias mobilizadas sejam cópias integrais de outros textos. Mesmo que não tenha se tratado de um diário de relatos consistentes e a escrita apresente certas dificuldades no que diz respeito à progressão de desenvolvimento, a tentativa de discursivizarem as experiências e construírem “um olhar sobre o ensino na aprendizagem” por meio da prática demonstra uma procura própria por novas possibilidades de ensino, como atividades dinâmicas que despertem os alunos para o campo da leitura.

Por fim, a tentativa de inserir uma voz própria nos discursos ultrapassa a concepção de apenas posicionar-se criticamente sem respaldos de uma voz singular. É um movimento que demanda um diálogo preciso com o leitor, exercendo um trabalho linguístico e extralinguístico que estabeleça clareza em todo o processo, levando em consideração a forma e o modo de como organizar nossos discursos em determinados contextos. Assim, em um processo contínuo, o sujeito busca transmitir autonomia frente àquilo que vê e, por meio da escrita, transfere suas marcas para a tensão entre as esferas pessoal e social.

5.2. Autoria e vozes de autoridade: diálogo ou ancoragem.

O movimento de apoiar-se em aportes teóricos para desenvolver a escrita colabora para que o sujeito tenha também vozes de autoridades que embasem o seu estudo e o auxiliem na compreensão e reelaboração dos conceitos e análises. Entretanto apresentar domínio dos conhecimentos teóricos para que se possa com eles dialogar é uma tarefa árdua, pois é preciso fazer o movimento de se apropriar e distanciar para produção da escrita.

A definição de indícios de autoria é um parâmetro para o que se espera como produção de conhecimento na graduação. Ou seja, indícios se configuram como aquele movimento do sujeito que, diante daquilo que lê, demonstra saber transitar entre as vozes e não apenas as usa como ancoragem, recurso esse que não leva à produção de voz própria. Nesse sentido, é necessário que o graduando compreenda que o aporte teórico deve colaborar para o desenvolvimento da escrita, distanciando-se do movimento de somente dizer o que os autores dizem; deslocando-se para o campo da leitura argumentando o que dizem.

Para Certeau (2014), a leitura produz uma arte que não é da passividade, é uma instância que requer muito mais que isso. Requer explorar os labirintos textuais que possuem, uma vez que é necessário remover as finas películas das escrituras e introduzir-se no mundo do autor. Isso porque o texto resulta da reapropriações de sentidos. Dessa maneira, é preciso deslocar-se da colagem na voz de autoridade e assumir-se como sujeito crítico que a mobiliza para realizar um projeto de dizer.

Na universidade, espera-se que o graduando saiba transitar entre o dito pelo autor e reconstruir o seu posicionamento a partir dessa voz de autoridade. Porém, em diversos casos, a voz do Outro funciona apenas como ancoragem, ou seja, não há um diálogo entre os dizeres, existem apenas reconstruções bem próximas que, em suma, transmitem em forma de paráfrase o que os teóricos postulam.

Nos textos selecionados, há casos em que o graduando apenas assume traços singulares após ter apresentado toda sua fundamentação teórica e, em raros textos, consegue dialogar com a voz do outro quando apresenta uma citação, como ocorre em UFSE02. No fragmento a seguir, o graduando busca mobilizar o já dito para demonstrar o que compreendeu sobre o discurso do autor. Esse texto também faz parte das produções realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, igualmente à produção UFSE02, e foi exigido seguindo os mesmos parâmetros para elaboração.

UFSE01: Ainda em acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho é importante ressaltar além da importância da escrita, também a importância da correção textual e da reescrita. Os autores afirmam que “ [...] Esse processo de refazimento pode ser repetido mais de uma vez, até chegar a versão final [...]” e também que nesse processo de refacção o professor pode trabalhar assuntos relacionados ao português e literatura. Notamos que não se faz aqui um professor gramatiquero. (grifo nosso)

Nos destaques há apenas um resumo do que os autores discorrem sobre o ensino da escrita, sendo que o movimento de escrita do graduando vai sempre em acordo com uma voz de autoridade: “*Ainda em acordo com [...] / “ Os autores afirmam que [...]”*. Admite que é mesmo importante a reescrita e dentro desta a correção textual, mas não explica em detalhes como seria essa correção dita ideal. Quando apresenta “*Notamos que não se faz aqui um professor gramatiquero*”, o graduando poderia ter explicado melhor esta afirmação e, assim, demarcar suas concepções sobre o que é ser um professor gramatiquero. Explicitar quais as possibilidades de mudanças ou possíveis intervenções para essas aulas de língua portuguesa no ensino médio, já que logo abaixo não continua tal discussão.

No momento em que o professor leva para a sala de aula a reescrita dos textos, segundo a concepção do graduando, poderia trabalhar aspectos da língua portuguesa e também da literatura para colaborar para o entendimento de como é importante a escrita. No processo de escritura, o autor desse fragmento assume a sua concepção de profissional, ainda que contraditoriamente. Pelas suas observações no estágio sobre como realizar a orientação de correção textual e como pode ser feita, assume o posicionamento que, com atividades de reescrita, não se tem um professor gramatiquero. Ao mesmo tempo, afirma que a prática ideal é aquela que não se baseia em ideias tradicionalistas, estas compreendidas como o ensino dos tópicos gramaticais. Podemos inferir, a partir desse dito, que, se o professor aborda o português ou literatura com base nos textos reescritos, a figura de “gramatiquero” se desfaz.

Correlacionando esse trecho aos postulados de Bakhtin, verifica-se que o sujeito depende realmente da visão do outro, do meu herói, ou seja, diante de diversas teorias que rejeitam o professor que apenas segue modelos tradicionalistas de ensino, utilizando-se incessantemente de tópicos gramaticais, o graduando assume uma posição de que trabalhar seguindo outra perspectiva indica não ser um professor dito gramatiquero. Para tanto, somos dependentes da visão valorativa acerca do enunciado do Outro, para que sejamos reconhecidos e constituídos como sujeito íntegro, responsável pelo que diz e faz. Sobral (2009) afirma que “o sujeito, ao agir, “cimenta” a junção entre o socialmente previsto e o individualmente executado”. (SOBRAL, 2009, p.52)

No texto UFSE01 somente em alguns momentos da tessitura do texto o sujeito se posiciona dialogando com os autores. Porém o graduando não discorre no relatório

sobre como é a prática de escrever no ambiente da sala de aula que observava, como acontece na produção UFSE02. Em certas passagens, apenas narra todo o processo no estágio, tais como as atividades desenvolvidas e o cronograma seguido pela professora supervisora. A visão sobre como poderia ser realizada a sua proposta de intervenção, ou até mesmo todo o ambiente da sala de aula, permaneceu em segundo plano. Desta forma, não dá continuidade às suas ideias, apenas confirma as vozes de teóricos, o que pouco colabora para a sua visão de sujeito inserido no ambiente escolar. É a construção de uma concepção própria sobre o contexto escolar que auxiliaria na construção de diálogo entre os que afirmam as teorias e o que se tem na prática.

Em UFN02, os graduandos anunciam a concepção teórica de linguagem que foi adotada no período da regência. Após uma citação direta de Bakhtin sobre a importância da palavra na interação dialógica, retomam e demonstram o que compreenderam e como poderiam utilizá-lo como aporte teórico.

UFN02: Na teoria de Bakhtin, ou análise dialógica do discurso, o dialogismo está ligado à concepção de língua como interação verbal, que foi a adotada em nosso período de regência. O objetivo maior foi fugir à memorização mecânica e alertar para um ensino menos preso às amarras que põem o aluno na condição de mero receptor. **Reforçamos nosso discurso em torno desse tipo de ensino nos apoiando em Freire (1996),** que acredita que “a capacidade de aprender deve servir não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para *transformar a realidade*, para nela intervir, recriando-a (...)”. **Sob estas reflexões é que tentamos basear a nossa intervenção em sala de aula.** (Grifo nosso)

A afirmação “*Na teoria de Bakhtin, ou análise dialógica do discurso, o dialogismo está ligado à concepção de língua como interação verbal, que foi a adotada em nosso período de regência*”, por ser uma espécie de paráfrase sobre o dito pelo autor, demarca a tentativa de distanciamento das palavras do autor e o pequeno movimento de interpretação do já dito. Ainda que tenhamos um exemplo simples de retomada e diálogo com a citação da voz de autoridade, é possível perceber que não houve somente uma junção de partes do autor para explicar a base teórica do relatório, mas, sim, ocorre entendimento acerca da teoria para que, enfim, apliquem-na na vivência escolar a ser “adotada” no período de regência. Nesse sentido, os graduandos colocam em questão a ideia de que seria importante tomá-la com aporte já que os alunos estariam na condição de meros reprodutores de conteúdo,

contrapondo a ideia de Bakhtin que afirma a importância da troca de vivências com o Outro. A polifonia neste caso se apresenta como discordância do modo de ensinar meramente mecânico.

Por outro lado, nesse mesmo excerto, temos a voz do Outro como âncora, afirmação de suas reflexões. Ao mencionar uma passagem da obra de Freire, os graduandos estão se apoiando nas palavras do autor e assumem a perspectiva de “*transformar a realidade*”, que apresentam em itálico no texto original. É a partir dessas teorias que o relatório e o período de regência tentariam ser cumpridos. Ainda que utilizem trechos de outros autores para desenvolver o trabalho, a escrita com movimento próprio precisa apresentar um posicionar-se frente aos autores citados, o que não demanda somente o assentimento das teorias, mas um diálogo que intervenha nas compreensões existentes sobre o objeto da escrita. Isso é necessário para que a teoria não funcione apenas como verdades postas no que diz respeito ao ensino de língua.

A inserção da voz de autoridade pode constar também com vistas a auxiliar no desenvolvimento da voz própria do graduando diante daquilo que foi lido, servindo como retomada para que, posteriormente, haja posicionamento e reflexão.

UFSE01: [...] o estágio aconteceu em uma escola da rede pública, **tomemos Passarelli como base, que afirma em seu livro** “Ensino e correção na produção de textos escolares” (2013) que o “ensino público, apesar de alguns casos excepcionais, a uma gama de variáveis que compõe o quadro educacional brasileiro da atualidade é bastante complexa e desalentadora”. **A autora introduz essa explicação para apontar** as condições precárias de muitos alunos, tais como falta de condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para aprendizado. E, também, a despreparação técnica, pedagógica e desatualização dos professores que muitas vezes não tem incentivos profissionais e se sentem despreparados. (Grifo nosso)

No excerto, percebe-se que houve um trabalho demarcando a voz de autoridade de Passarelli, indicando que “*tomaremos Passarelli como base [...]*” e “*A autora introduz essa explicação para apontar [...]*”. Logo após, insere uma citação direta para explicitar o que foi dito pela autora e demonstra que essa explicação serviria para apontar acerca dos aspectos do ensino público brasileiro.

Diante disso, o graduando expõe os postulados da autora, mas também, é capaz de compreender o que foi posto e retomá-lo em uma escrita de interpretação

própria, ainda que contenha traços de parafraseagem. Menciona que “*as condições precárias de muitos alunos, tais como falta de condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para aprendizado. [...]*” e discorre sua reflexão dialogando com os discursos que envolvem as teorias defendidas pela autora. Assim, o mobilizar a linguagem diante do já posto, faz com que o graduando se comprometa “com sua palavra e de sua articulação individual” (GERALDI, 1990, p.136) e, conseqüentemente, se insira no campo discursivo de modo que se aproprie da voz de autoridade e saiba transitar entre a voz própria.

Ao mencionar os problemas recorrentes das escolas públicas, o graduando se apropria do foi compreendido no texto de Passarelli e realiza retomadas acerca da problemática a fim de colocar-se diante do que a voz de autoridade postula. Dessa maneira, percebe-se que a mobilização a partir das ações de linguagem se fazem presentes na constituição de escrita nas produções acadêmicas, auxiliando na produção de conhecimento e objetivando-o como um trabalho linguístico que priorize a reflexibilidade com o propósito de interligar discursos e construir novos sentidos.

Por fim, os relatórios demonstram que distanciar-se das vozes de teóricos indicados para embasamento dos relatórios de estágio, apresentam uma dificuldade no que diz respeito a posicionar-se acerca do que esse discurso apresenta e, a partir de então, assumir uma interpretação e voz própria. O uso de citações ou passagens de autores teria como objetivo auxiliar para que a voz do graduando pudesse se basear e, posteriormente, ocorrer a produção de conhecimento através dos discursos circundantes. Porém, esse movimento ainda apresenta forte colagem nas vozes de outros autores. A relação com as vozes de autoridade faz com que o graduando se perca na tessitura textual e, sobretudo, não consiga manter um diálogo com que o lê e compreende. Tal forma de escrita acaba por privilegiar a paráfrase e, ainda, a dificuldade de demonstrar a originalidade quando é necessário transitar entre os aportes teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo, objetivamos compreender como se apresenta a escrita na Universidade. Dentro desse campo, olhamos para a questão do plágio acadêmico e a possibilidade de autoria. Para tanto, foram analisados relatórios de estágio supervisionado em língua portuguesa, produzidos em três instituições de ensino superior localizadas na regiões norte, nordeste e sudeste.

Nas análises, buscamos investigar como o plágio se fazia presente na escritura do texto e de que forma se apresentava na tessitura textual. Já em questões acerca da autoria, o objetivo baseava-se em analisar de que forma os graduandos expunham seus posicionamentos críticos e, conseqüentemente, utilizavam a voz própria para expor seus argumentos. Aspectos que nos levaram a refletir como a escrita pode ser produto da produção de conhecimento ainda na universidade.

Ao longo da pesquisa, vimos que cópias sem referências aparecem constantemente nas produções acadêmicas. Porém, entre as artimanhas para utilizar-se do plágio, percebemos que os textos apresentam, em suma, cópias em sua totalidade, ou seja, trechos *ipsis litteris* da obra original. Prática que não leva outros tipos de plágio que omitem a voz do Outro e/ou utiliza várias vozes para compor o texto, mas, sim, trechos retirados dos originais integralmente. Outros tipos de plágio como o indireto e do tipo mosaico não tiveram incidências, dando lugar (privilegiado) apenas a cópias integrais e à paráfrase como recurso para o ato de escrever.

Entre o processo de escrita, analisamos como o plágio interdita a produção de conhecimento, bem como o desenvolvimento para uma voz própria. Com isso, a facilidade com que se tem acesso a discursos disponíveis na internet prejudica o processo de tornar-se autor das próprias palavras, não levando o graduando a trabalhar com a linguagem com o propósito de tornar o seu discurso singular. Dessa maneira, a busca para ter singularidade na escrita tem se perdido em meio a produções textuais que não prezam pela qualidade de conhecimento em sua construção. Todo esse excesso de produção na universidade e também disponíveis on-line leva o plágio a ter maior visibilidade quando pensamos na dificuldade de transpor para a escrita diversos conhecimentos adquiridos facilmente com o auxílio da tecnologia.

Quanto à imprecisão no processo da escrita, percebemos que os graduandos deixam dados de análise das aulas implícitos nas produções textuais, o que gera

enunciados vagos acerca do que realmente presenciaram. Ao mencionarem de forma sintética o desenvolvimento do estágio supervisionado, as lacunas não são preenchidas, pois deixam vagas as circunstâncias e discursos que seriam o alvo de análise para que os processos de escrita do relatório sejam compreendidos e, principalmente, o tema que abordam.

Com base na concepção de autoria adotada, foi possível compreender que a universidade é o espaço para que a construção do ser autor seja trabalhada. Ou seja, é o *lócus* onde deve ser desenvolvida com maior propensão à criticidade e ao saber dialogar com as vozes teóricas. Não se espera que o graduando apresente discursos absolutamente novos, no nível de desvendamentos, mas que seja capaz de dialogar entre os discursos teórico-práticos e, a partir disso, assumir seus posicionamentos. Ações argumentativas que promovam o *por-de-si* frente às leituras adquiridas, uma vez que é com base na leitura que os sujeitos envolvidos na universidade podem desempenhar a produção de conhecimento.

Foi possível verificar ainda como o sujeito expõe seus argumentos nos relatórios de estágio diante daquilo que presencia dentro da sala de aula e como insere seus posicionamentos de forma crítica. Nas produções textuais, os graduandos são capazes de mobilizar a voz do outro para o seu discurso, porém frequentemente é apresentada uma escrita em que ocorrem somente comentários isolados sobre fatos e experiências presenciadas. O trabalho de diálogo entre teoria proposta na universidade e a prática das aulas não é tratado de maneira efetiva, ocasionando, no decorrer do relatório, uma fragmentação entre teoria e a narração das práticas desenvolvidas, exercício que se apresenta disjunto entre a parte e o todo do período de estágio. Assim, os indícios de autoria na universidade constam como argumentos e posicionamentos ideológicos que os graduandos deixam no decorrer dos discursos, buscando autonomia diante do que dizem. Em contrapartida, quando ancorado a vozes de autoridade, o exercício de produzir conhecimento a partir daquele discurso não é apresentado de forma efetiva, há apenas um retomar sem distanciar-se do que já está posto. A autoria, então, deve ser desenvolvida a fim de olhar para o discurso e compreendê-lo como forma de diálogo e reflexão, para que, desse modo, a linguagem sirva-se da necessidade de expressar-se e objetivar-se. (Bakhtin, 2011)

Por fim, vemos que a escrita tem passado por significativas mudanças na contemporaneidade, uma vez que os sujeitos envolvidos pelo uso da tecnologia e facilidade com que o discurso do outro é posto apresentam a dificuldade de se

tornarem autores de suas palavras. Percurso esse que tem passado por um processo de transição. Ao ler e compreender, para posteriormente aplicar na escrita acadêmica, o graduando necessita transitar entre as relações dialógicas da linguagem e utilizar a produção do conhecimento adquirido para não adentrar nas inúmeras palavras alheias disponíveis. Nesse sentido, tornar-se autor ainda na universidade requer mobilizar discursos individuais e aqueles historicamente dados, para que, assim, o trabalho com a linguagem seja baseado nas relações dialógicas discursivas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. In: Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez. 1990.

BAKHTIN; M.M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARZOTTO, V.H; ALMEIDA, S. **A pesquisa na universidade**: uma questão de leitura. In: Leitura e Escrita: Impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013, p.73-89.

_____. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BERNHEIM, C.T.; CHAÚÍ, M.S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. – Brasília: UNESCO, 2008. 44 p. Disponível em:

BONETTE, L.M. C; VOSGERAU, D.S.R. **O plágio por meio da internet**: uma questão ética presente desde o ensino médio. Marília: Educação em Revista, v.11, n.2, p.7-22, Dez. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2318/1903> Acesso em 28 de agosto de 2017.

CALIL, E. **Autoria: (e)feitos de relações inconclusas**. Dissertação de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, janeiro de 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270546> Acesso em 26 de novembro de 2017.

CARTA CAPITAL. **Obra de Moraes apresenta cópia de autores, falta de rigor técnico e pensamento acríptico**. 9 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/09/obra-de-alexandre-de-moraes-apresenta-copia-de-autores-falta-de-rigor-tecnico-e-pensamento-acritico/> Acesso em: 16 de junho de 2017.

_____. **Deputados denunciam Moraes por plágio em Conselho de Ética da USP**. 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/13/deputados-denunciam-moraes-por-plagio-em-conselho-de-etica-da-usp/> Acesso em: 16 de junho de 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DIAS, W.T.; EISENBERG, Z.W. **Vozes diluídas no plágio**: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. Pro-Posições, v. 26, n. 1 (76), p.179-197, jan./abr. 2015

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010, 268 p.

FAIRCHILD, T.M. **Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no contexto do novo produtivismo.** Revista Trama, v.13, n.28, p.213-239, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15096>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

_____. **Produção, produtivismo, plágio: considerações sobre a originalidade na pesquisa em ensino de línguas.** Revista do Gel, v. 14, n. 1, p. 12-35, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/1478/1163>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60. Disponível em: <https://docslide.com.br/documents/faracocarlos-alberto-autor-e-autoria-in-brait-beth-org-bakhtin-conceitos-chave.html> Acesso em 20 de novembro de 2017

FIORIN, J.L. **Da necessidade da distinção entre texto e discurso.** In: BRAIT, B.(org.) Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012, p.145-165.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Obra de Alexandre de Moraes tem trechos copiados de livro espanhol.** 09 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/02/1857103-obra-de-alexandre-de-moraes-tem-trechos-copiados-de-livro-espanhol.shtml> Acesso em 17 de março de 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **USP demite professor por plágio em pesquisa.** 20 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/878368-usp-demite-professor-por-plagio-em-pesquisa.shtml> Acesso em 03 de janeiro de 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Chalita fez autoplágio para obter mestrado.** 12 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/25452-chalita-fez-autoplagio-para-obter-mestrado.shtml> Acesso em 28 de dezembro de 2017

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

GALEANO, E. **Galeano: “Cada historia es una baldosita en el mosaico del tiempo”** [maio,2012] Entrevistador: Violeta Medina. No cierres los ojos, 09 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.nocierreslosojos.com/galeano-cada-historia-es-una-baldosita-en-el-mosaico-del-tiempo/> Acesso em 30 de janeiro de 2018.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João editores, 2010, 176p.

GUINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** In: Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história. Tradução: Federico Carotti – São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 143-179p.

_____. **Queijos e Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo – Companhia das Letras, 2006.

JUDENSNAIDER, I. **O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica.** Revista Espaço Acadêmico, n. 125, outubro 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14244/7987> Acesso em 18 de novembro de 2017

KROKOSCZ, M. **Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a11> Acesso em 21 de julho de 2017

KROKOSCZ, M. **Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores.** São Paulo: Editora Atlas, 2012.

LARROSA, J. **Experiência e paixão.** In: Linguagem e Educação depois de Babel. Disponível em: <http://www.fig.if.usp.br/~crochik/pe1/larrosa-linguagemeeducacaodepoisdebabel.pdf> Acesso em 28 de julho de 2017.

MATTOS, C.L.G. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In MATTOS, CLG. and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 15 de julho de 2017.

MINAYO, S. (Org.) **Pesquisa Social.** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2017

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

POSSENTI, S. **O "eu" no discurso do "outro" ou a subjetividade mostrada.** Alfa, São Paulo, 39: 45-55,1995. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3969/3644>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

_____. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Lingua[gem],32)

_____. **Notas sobre a questão do autor.** Rio de Janeiro: Matruga. v.20,nº32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/19851/14283>. Acesso em 23 de agosto de 2017.

RAMOS, F.S.; PIMENTA, M.A.A. **Plágio, propriedade intelectual e produção acadêmica: uma discussão necessária.** Revista eletrônica do curso de direito da UFSM. v. 8, n. 2 / 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/8982> Acesso em 26 de dezembro de 2017

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

SEVERINO, A.J. **Ensino Superior: lugar da escrita no e da produção do conhecimento**. In: Leitura e Escrita: Impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013, p.63-71.

SILVA, O. S. F. **Entre o plágio e a autoria**: qual o papel da Universidade? Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2017.

SOBRAL; A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.