

## Plágio na construção do texto de alunos de Secretariado Executivo?

*Plagiarism in the construction of Executive Secretariat students text?*

Taiana Grespan Pensin<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Biopark Educação, Brasil, Doutora em Letras (Unioeste), professora de língua portuguesa no Biopark Educação, e-mail: taiana.pensin@gmail.com

### RESUMO

Devido ao desconhecimento de algumas normas e até mesmo pela falta de habilidade com a escrita, muitos alunos cometem plágio nos trabalhos acadêmicos. Frente a isso, esta pesquisa, de base quali-quantitativa, objetiva verificar se e, se sim, de que forma o plágio acadêmico está presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo de uma universidade pública do Paraná. Para isso, entrevistaram-se alunos e professores do curso para verificar as principais dificuldades em relação à escrita dos relatórios de estágio. Além disso, realizou-se uma intervenção pedagógica que possibilitou acompanhar o desenvolvimento das habilidades de escrita de paráfrases e citações na turma de formandos de 2019, além de confirmar o problema do plágio. Analisou-se, ainda, um conjunto de oito relatórios de estágio, os quais são o trabalho de conclusão de curso desses alunos. Para auxiliar na detecção de plágio desses textos, utilizou-se uma ferramenta on-line, o DOCxWEB, a qual faz uma comparação do texto a ser analisado com as informações disponíveis na internet, a fim de encontrar similaridades na escrita ou possíveis cópias. A partir disso, foram classificados os tipos de plágio encontrados nos textos conforme o seu grau de gravidade. Esta pesquisa está fundamentada na abordagem dos Letramentos Acadêmicos proposta por Lea e Street (1998), a qual preconiza que o ensino de escrita na universidade deve oportunizar o domínio de habilidades tanto textuais quanto sociais. Além disso, está em consonância ao que preconiza o discurso de Ivanič (2004) em relação à escrita como norteadora de práticas sociais e nos ensinamentos de Krokosz (2011, 2012), Swale e Feak (2012), Coughlin (2015), Svincki e Mackeachie (2015) e Seide (2018) acerca de plágio e paráfrases.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Letramento acadêmico. Plágio acadêmico.

### ABSTRACT

On account of the lack of knowledge of some norms and even the lack of writing skills, many students commit plagiarism in academic work. Faced with this problem, this qualitative and quantitative research aims to verify if and in what way academic plagiarism is present in the texts of students from a Secretarial Science Undergraduated Course at a public university in Paraná. For this, students and teachers of the course were interviewed to verify the main difficulties in relation to the writing of the internship reports. In addition, a pedagogical intervention was carried out that made it possible to monitor the development of paraphrase and quote writing skills in the 2019 undergraduate class, in addition to confirming the plagiarism problem. A set of eight internship reports was also analyzed, which are the work of completing these students' course. To assist in detecting plagiarism in these texts, an online tool, DOCxWEB, was used, which compares the text to be analyzed with the information available on the internet, in order to find similarities in writing or possible copies. From this, the types of plagiarism found in the texts were classified according to their degree of severity. This research is based on the approach of Academic Literacies proposed by Lea and Street (1998), which advocates that the teaching of writing at the university should provide the domain of both textual and social skills. Furthermore, it is in line with what Ivanič's (2004) discourse advocates in relation to writing as a guide for social practices and in the teachings of Krokosz (2011, 2012), Swale and Feak (2012), Coughlin (2015), Svincki and Mackeachie (2015) and Seide (2018) about plagiarism and paraphrases.

Keywords: Academic writing. Academic literacy. Academic plagiarism.

## **1 INTRODUÇÃO**

A escrita é uma prática social pela qual o sujeito pode manifestar seus anseios, interesses e pensamentos. Desse modo, ela pode ser entendida como um uso complexo, indispensável para a estruturação da sociedade. Sabe-se, também, que a produção de textos verbais causa um desconforto para a grande maioria das pessoas, ora por não conseguirem expressar suas ideias por meio de palavras, ora por desconhecerem o código. Porém, essa realidade provoca estranheza se levarmos em consideração a quantidade de anos que um sujeito passa nos bancos escolares (considerando todos os níveis) estudando, inclusive, a língua portuguesa.

Cumprido ressaltar que a escrita no meio acadêmico gera uma espécie de tensão causada pela necessidade cada vez maior de se produzir conhecimento que seja de fato útil para ser compartilhado. Além disso, os estudos têm mostrado (FIAD, 2006, 2011; FISCHER, 2007, LEA; STREET, 1998; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PIETRI 2007, 2012) que a escrita nesse contexto é uma atividade complexa, visto que exige do estudante habilidades que vão além do conhecimento dos gêneros, tais como compreender, organizar e interpretar o conhecimento já produzido.

Apesar de o foco deste trabalho ser a escrita no contexto acadêmico, é preciso advertir que essa dificuldade de escrita e de leitura se encontra nos diversos âmbitos, inclusive nos profissionais. A falta de habilidade com a escrita tem sido observada com cada vez mais frequência e isso se tornou um problema nas universidades, não somente durante o período do curso, mas, também, ao término da graduação, com a inserção do egresso no mercado de trabalho.

Ao contrário de um senso comum, defendo aqui que a escrita não se trata de um dom, mas de uma habilidade que pode ser desenvolvida. Além disso, foi criada com distintos propósitos, desde organização, registro e perpetuação da cultura. Hoje, a sociedade moderna diferencia língua escrita e língua falada principalmente dentro das instituições, as quais possuem suas regras e convenções estabelecidas (COULMAS, 2014). Dentre essas, estão as relacionadas à escrita científica.

É notório destacar que, na universidade, os acadêmicos são instigados a produzirem textos, sejam para as exigências das disciplinas ou para publicações (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Durante a formação no ensino superior, muitos docentes esperam que os estudantes já saibam escrever gêneros da esfera acadêmica e assumam a capacidade de

compreender, discutir e aplicar o conhecimento teórico que adquiriram ao longo do curso. Além disso, esperam que os alunos, por meio de textos, formulem hipóteses, posicionem-se, opinem a respeito de diversos assuntos. Porém, o que tem se notado, é que, em vez de instruir, muitos professores esperam que os estudantes já cheguem à universidade dominando a forma de escrever específica desse novo contexto (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; FIAD, 2011).

Outro ponto defendido aqui é que os estudantes, ao chegarem ao ensino superior, são letrados (FIAD, 2011), todavia a maioria não domina as práticas de letramento do contexto acadêmico. Desse modo, se não receberem instruções adequadas, sairão do ensino superior sem ter desenvolvido tal habilidade. Assim, o tema deste artigo pauta-se em um dos principais problemas ocasionados pela fragilidade do ensinar a escrever no ambiente universitário: o plágio acadêmico.

As pesquisas mostram ainda que o problema do plágio acomete grande parte dos textos de estudantes universitários (KROKOSZ, 2011, 2012; SWALE; FEAK, 2012; COUGHLIN, 2015; SVINCKI; MACKEACHIE, 2015; SEIDE, 2018). Essa dificuldade existente na hora de escrever me instigou a realizar esta pesquisa, posto que há uma necessidade urgente de formar estudantes e profissionais capazes de interpretar o que leem e escreverem de forma autoral.

Essa necessidade mostrou-se evidente entre acadêmicos da área de Secretariado Executivo de uma universidade pública do Paraná, curso em que esta pesquisa foi desenvolvida. Ao compreender que um acadêmico dessa área será um profissional do âmbito da comunicação, o qual necessitará escrever diversos tipos de textos – seja no âmbito profissional ou da pesquisa acadêmica - não é aceitável que saia da universidade com problemas graves relacionados à escrita, muito menos que cometa plágio em suas produções. Apesar da importância do tema, até o momento, apenas pesquisas relacionadas à Linguística Textual foram realizadas com os textos dos acadêmicos do curso em questão (HOFFMANN 2001, 2002; CALIXTO, 2015). Contudo nenhuma delas destacou o problema do plágio. Nessa perspectiva, esta pesquisa mostra-se necessária e fundamental para colaborar com a escrita acadêmica dos estudantes e futuros profissionais da área de secretariado.

Para isso, realizou-se um estudo a respeito da realidade dos acadêmicos do curso em questão a fim de verificar as principais dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos e sinalizadas pelos professores. Após diagnosticar que o plágio era um dos principais problemas dos textos escritos, resolvi investigá-lo com mais profundidade. Desse modo, o objetivo desta

pesquisa é verificar se, e se sim, de que forma o plágio acadêmico está presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo de uma instituição de ensino pública do Paraná.

Para isso, foi realizada uma intervenção pedagógica na turma de formandos de 2019 e foram analisados os relatórios de estágio dos estudantes que participaram dessa intervenção. A escolha pelo gênero *relatório* deu-se pelo fato de este ser o trabalho de conclusão de curso desses alunos. Após a realização do estágio prático, o qual ocorre em uma organização à escolha de cada aluno, os acadêmicos necessitam apresentar a atividade realizada em forma de relatório. Para isso, precisam descrever os problemas observados na empresa, fundamentar teoricamente e oferecer uma solução para ser aplicada na organização. O trabalho é monográfico e inicia ainda no terceiro ano, quando os alunos iniciam a etapa de observação na empresa e apresentam um projeto.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

Falar dos Letramentos Acadêmicos é essencial nesta pesquisa. Muito mais do que um conjunto de competências e habilidades desejáveis a um indivíduo, entende-se aqui que o letramento considera a maneira como as pessoas utilizam os textos em distintos contextos históricos e culturais. A palavra letramento (*literacy*) começou a ser utilizada em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, por volta da década de 80. Aqui a primeira obra que trouxe o termo foi “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni (1988).

De acordo com Soares (2004),

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2004, p.8).

Essa afirmação de Soares denuncia um grave problema no Brasil, a falta de preparo dos estudantes para dominar o processo de leitura e escrita. Muitas vezes, essa situação decorre da falta de estímulo dos próprios docentes, o que dificulta ainda mais a inserção desses indivíduos

nas práticas sociais que demandam essas duas habilidades.

Além disso, há uma crença de que o estudante deve chegar pronto na universidade para ler e escrever o que lhe for proposto nesse novo contexto. Isso deriva de uma perspectiva a qual considera que letramento implica no domínio de competências de leitura e escrita adquiridas em um determinado momento da vida e que podem ser transferidas para qualquer outro contexto. Essa visão anula o fato de que os alunos podem ter um bom domínio das normas da língua, contudo não garante que terão domínio dos gêneros da esfera acadêmica (FIAD, 2013). Isso significa que não existe um período de letramento ou um letramento único, mas letramentos distintos que dependem da situação social em que estão inseridos.

Na busca pela definição do termo, Kleiman (1995, p. 18) define letramento como sendo “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, o termo letramento não substitui alfabetização, aquisição da leitura e da escrita, mas sim amplia os aspectos sociais relacionados à escrita em uma sociedade.

Kleiman (1998) ainda o apresenta “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (p. 181). Assim, entende-se que letramento se relaciona às práticas sociais de leitura e de escrita, bem como as decorrências dessas atividades na sociedade. Compreende-se ainda que, na esfera científica, a escrita deve ser trabalhada a partir de contextos reais de uso, inserida em práticas sociais que fazem sentido para o estudante.

De acordo com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos proposta por Lea e Street (1998), o ensino de escrita na universidade – denominado como eventos de letramento – deve oportunizar o domínio de habilidades tanto textuais quanto sociais. Isso significa que o aluno precisa compreender os textos que produz, além de alternar as formas de se expressar por eles em cada uma das disciplinas ou contextos de uso. Para os autores, é importante que o aluno reconheça as distintas formas de produzir o texto e saiba distinguir as relações de poder existentes em cada uma delas. Em consonância a esse modelo, consideramos a perspectiva dialógica de Bakhtin, posto que os textos produzidos na esfera científica são exemplos de gêneros discursivos.

Ao afirmar isso, Kleiman (1995) reitera a necessidade de se ensinar a produzir textos a partir de situações reais de contato com a leitura e com a escrita e não reproduzir sequências didáticas propostas pelos materiais didáticos e que não favorecem a formação de um leitor

maduro. Além disso, resvala-se na questão de que a escola não prepara o aluno para o mundo real, visto que as práticas de letramento com as quais o indivíduo vai se deparar ao sair dali – inclusive ao ingressar na universidade ou no mercado de trabalho – são totalmente distintas das vivenciadas por ele no ambiente escolar.

Para Lea e Street (1998), há três modelos ou perspectivas de letramento, sendo que não há um melhor que o outro: (1) modelo de habilidades de estudo, (2) modelo de socialização acadêmica e (3) modelo de letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, habilidades de estudo (1), percebe a escrita e o letramento como uma capacidade individual do estudante. Nessa perspectiva, acredita-se que a escrita é uma habilidade e, se o aluno a tem, é capaz de transferi-la de um contexto a outro. Essa é a concepção mais difundida entre os professores, os quais subentendem que os alunos já conhecem vários gêneros e, por isso, consideram que não se faz necessária uma nova explicação a respeito.

A segunda perspectiva de letramento, denominada socialização acadêmica (2), refere-se ao processo de “aculturação de estudantes em discursos e gêneros baseados nos temas e nas disciplinas” (LEA; STREET, 1998). Nesse sentido, admite-se que os alunos ingressam em novos ambientes e precisam aprender tudo a respeito deste novo cenário e dos novos tipos de textos. Nesse caso, desconsidera-se todo o aprendizado que o aluno teve durante sua vida escolar e nos outros contextos de letramento. Desse modo, a partir do momento em que o estudante aprende e compreende as regras dos novos gêneros, ele é capaz de reproduzi-los sem nenhuma dificuldade.

No terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos (3), existe uma relação com a produção de texto e os sentidos provocados por ele. Nesse caso, a produção de texto não desconsidera o que foi aprendido pelo estudante em outro contexto, porém não descarta a possibilidade de ele ter que se familiarizar com os novos gêneros e compreender suas reais funções.

Para os autores, os três modelos não se excluem, ao contrário, eles se complementam. Isso significa que em um contexto de produção de texto é necessário levar em consideração todo o aprendizado do aluno, contudo sem esquecer de que ele precisa de orientações para a sua escrita. Nesse sentido, Lea e Street (1998) sinalizam para a relação entre o que se espera que o aluno produza e como ele está sendo orientado para isso:

Como o feedback de correção está sendo utilizado para direcionar os alunos a

produzirem seus conhecimentos acadêmicos de maneiras específicas dentro de cada disciplina do curso, sem que sejam considerados formas de conhecimento do senso comum? (LEA; STREET, 1998, p. 168, tradução minha).<sup>1</sup>

Entende-se nesta tese que a categorização proposta por Ivanič (2004) em relação à escrita aproxima-se dos modelos de alfabetização acadêmica propostos pelo Lea e Street (1998). As habilidades de estudo (1) pressupõem uma visão da escrita como um fenômeno basicamente individual. Ele está centralizado nos aspectos gramaticais e lexicais. Consideramos, desse modo, que ele está vinculado ao discurso da escrita como *habilidades* (IVANIČ, 2004).

No modelo de socialização acadêmica (2), privilegia-se o processo de aculturação dos alunos nas diferentes disciplinas, por meio das práticas de leitura e escrita dos gêneros mais comuns, que são reconhecidas como estáveis e não são questionadas. Neste caso, o aluno recebe as informações a respeito dos gêneros e de sua estruturação, contudo não sabe como e onde utilizá-los. Este aproxima-se do discurso de ensino de escrita a partir de *gêneros* (IVANIČ, 2004).

O terceiro modelo proposto por Lea e Street (1998) instiga o estudante a entender e utilizar os gêneros em situações específicas, no caso, em contextos acadêmicos. Este vai ao encontro do discurso de práticas sociais proposto por Ivanič (2004), contudo é o menos praticado nas salas de aula.

Fiad (2011), ao considerar as práticas de letramento que ocorrem nos diversos âmbitos sociais, salienta a importância de o professor considerar as habilidades trazidas pelos estudantes para dentro da sala de aula. A postura da autora corrobora com os novos estudos sobre letramento, os quais não descartam o conhecimento prévio sobre escrita trazido pelos indivíduos, porém consideram que as práticas de escrita são de contextos distintos e, por isso, é necessário ensinar os estudantes.

## 2.2 PLÁGIO ACADÊMICO

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, plágio é definido como “ato ou efeito de

---

<sup>1</sup> How is feedback being used to direct students to develop and write their academic knowledge in very specific ways within particular courses which are implicitly presented as ‘common-sense ways of knowing’? (LEA; STREET, 1998, p. 168).

plagiar; apresentação feita por alguém, como de sua própria autoria, de trabalho, obra intelectual etc. produzido por outrem” (HOUAISS, 2009). Conforme Krokosz (2012, p.11), “trata-se de qualquer conteúdo (artístico, intelectual, comercial etc.) que tenha sido produzido ou já apresentado originalmente por alguém e que é reapresentado por outra pessoa como se fosse próprio ou inédito.

Segundo Krokosz (2012), autor e autoria são palavras interdependentes. Conforme o pesquisador, “a autoria é a ação ou condição desempenhada pelo autor com vistas à consecução ou representação de uma obra” (KROKOSZ, 2012, p.61). Nessa perspectiva, nesta pesquisa será utilizado o termo “autoral” com um viés científico, sendo aquilo que supera o plágio. Na perspectiva acadêmico-científica, entenderemos o plágio, principalmente, pela falta de atribuição de crédito ao responsável pelas ideias originais de um determinado conhecimento que serviu de base para um trabalho (KROKOSZ, 2012).

De maneira ampla, o plágio pode ser visto a partir de duas perspectivas: jurídica e moral. Entretanto, o que interessa aqui é visualizar o plágio – além de procurar entendê-lo e encontrar estratégias para evitá-lo – a partir de um viés pedagógico. A diferença do plágio de caráter comercial para o plágio acadêmico é que este não possui sanções judiciais, o que reforça a necessidade de uma abordagem específica para o seu controle.

Como forma de lidar com o problema, no Brasil, a Capes sugeriu estratégias seguindo diretrizes da OAB para o combate ao plágio nas instituições de ensino, como o uso de tecnologias de detecção do plágio e de ações próprias para enfrentar o problema. Às instituições de ensino, recomenda que:

Adotem políticas de conscientização e informação sobre a propriedade intelectual, adotando procedimentos específicos que visem coibir a prática do plágio quando da redação de teses, monografias, artigos e outros textos por parte de alunos e outros membros de suas comunidades (CAPES, 2011).

No Brasil, há poucas pesquisas relacionadas ao assunto, o que revela a necessidade de pesquisas sobre o tema no âmbito acadêmico. Além disso, os manuais de escrita acadêmica exploram pouco o tema, concentrando-se, na maioria das vezes, em explicar apenas como se fazem citações conforme as convenções científicas (KROKOSZ, 2011).

A facilidade trazida pela internet e pelo vasto conteúdo on-line, inclusive os produzidos nas universidades, tem sido uma aliada àqueles que desejam facilidade e rapidez na hora de



escrever. Como consequência, esse acesso facilitado por meio dos hipertextos digitais tem instigado a prática do plágio, um comportamento inaceitável e cada vez mais comum no âmbito da escrita acadêmica.

Nesta pesquisa, consideram-se os conceitos de plágio propostos por Swales e Feak (2012), Albuquerque (2009), Krokosczyk (2011; 2012) e Coughlin (2015). Entende-se que o plágio tem sido frequente no meio acadêmico, mas por ser considerada uma prática desonesta, vai de encontro ao que se espera do conhecimento adquirido e desenvolvido na universidade (KROKOSCZYK, 2011). Desse modo, é imprescindível que haja uma relação de comprometimento entre todos os envolvidos no âmbito institucional para que haja uma reflexão e este problema seja mitigado por meio de ações conjuntas.

Coughlin (2015) defende que, em obras escritas, o plágio ocorre basicamente de três formas: 1) por cópia literal (palavra a palavra) sem aspas e/ou referências; 2) pela ocorrência de paráfrases sem referências; e 3) pelo uso das ideias, dados ou provas originais de outro autor (embora não as suas palavras), sem referência à fonte (COUGHLIN, 2015, p.3).

O autor aponta ainda que podem existir subdivisões dessas formas de plágio, tais como 4) o abuso de citações secundárias (aquelas utilizadas, porém não consultadas). Entre essa prática estão: 4.1) utilizar de informações e referências a fontes secundárias, embora a fonte primária esteja facilmente disponível; 4.2) fazer referência a uma fonte principal que não foi lida, sem citar a fonte secundária a que foram, de fato, buscar a informação; 4.3) referir erradamente fontes secundárias como se fossem as fontes primárias (COUGHLIN, 2015, p.4).

Para Swales e Feak (2012), o plágio pode ocorrer 1) por meio da cópia literal de um parágrafo, sem mencionar a fonte; 2) pela cópia de um trecho com pequenas mudanças no vocabulário; 3) por meio de uma espécie de mosaico, com o recorte de trechos intercalados do texto original; ou 4) composição de um parágrafo extraído frases curtas de diversas fontes e colocando-as juntas com algumas palavras suas (SWALES; FEAK, 2012, p.198).

É importante apresentar, ainda, as formas de se evitar o plágio acadêmico. Uma das principais maneiras de o plágio ser evitado é por meio de uma paráfrase bem produzida. Swales e Feak (2012) apud Seide (2018) defendem que a paráfrase é, de fato, uma reformulação da ideia de outro autor e, por esse motivo, os autores defendem que ambos estão interligados. Em consonância ainda ao que postulam Swales e Feak (2012), Seide (2018) faz um delineamento de como deve ser a construção de uma boa paráfrase:

Para a paráfrase ser realmente fidedigna ao texto original, o primeiro requisito é que o escritor identifique, contextualize e interprete as ideias do texto a ser parafraseado; o segundo, que se escolham adequadamente os sinônimos que podem ser utilizados; o terceiro que se saiba que, quando se trata de termos (itens lexicais ou expressões plurilexicais utilizados numa linguagem especializada para expressar um conceito), é aconselhável que não sejam substituídos por outros itens; por fim, é preciso saber utilizar as normas adotadas para citações longas e curtas, se primeira ou segunda mão (SEIDE, 2018, p. 78).

Nesse contexto, a preocupação e função do professor estão no desenvolvimento da escrita do aluno, sem considerar, necessariamente, qual é a fonte consultada ou qual a intenção daquele texto. Tais preocupações ganham foco em etapas posteriores, quando o aluno já adquiriu a habilidade de escrever.

Depois dessa primeira fase, a escrita passa (ou deveria passar) a exercer um papel mais abrangente, não limitante à cópia. Nas séries finais da educação básica, o aluno é instigado a produzir diferentes gêneros textuais para conseguir ser aprovado em exames, como os vestibulares e o ENEM. Entretanto, o que se percebe é que muitos não abandonam as práticas iniciais em que a escrita estava atrelada, necessariamente, à cópia.

Coghlin (2015, p.29) ainda define os principais motivos pelos quais os alunos cometem o plágio: “Os alunos plagiam devido a ignorância, valores, práticas e pressões pessoais ou do grupo de pares, oportunidades apresentadas, e riscos e consequências de ser descoberto”. O autor ainda apresenta algumas soluções para evitar essa prática dentro das universidades:

Esta diversidade das influências internas e externas nas decisões de plagiar dos estudantes sugere a necessidade de uma estratégia holística por parte das instituições de ensino, para ensinar e incentivar a ética profissional e demover da fraude acadêmica. Podem ser tomadas várias medidas técnicas, pedagógicas, administrativas, regulamentares e, talvez, legais para impedir ou desincentivar o plágio, tudo isto em conjunto com esforços para criar consenso nas comunidades acadêmicas – estudantes, professores e administradores – sobre definições, normas e a aceitação de responsabilidades individuais e institucionais para fazer funcionar o sistema. Quando surgem casos, os professores e administradores devem, pois, ter estruturas reconhecidas e orientações claras de como reagir de forma coerente, respeitando ao mesmo tempo os direitos humanos dos alunos (COUGHLIN, 2015, p.29).

Apesar de coerentes e necessárias, as propostas de Coughlin (2015) podem não surtir efeito quando o aluno não domina as habilidades de escrita e a capacidade de parafrasear textos, de modo que a precaução é sempre a melhor opção.

Essa prevenção deve estar relacionada às habilidades linguísticas que permitiriam ao

aluno produzir textos autorais ou paráfrases. Cumpre ressaltar ainda que aqui está sendo considerada a escrita como um processo que requer diferentes habilidades, sendo que a interpretação pode ser considerada a maior delas. Entende-se ainda que leitura e escrita são indissociáveis, visto que não se pode produzir um texto escrito se não se tem o que escrever.

Ainda segundo Swales e Feak (2012) para que uma paráfrase sintetize fielmente as ideias do texto original, o produtor deve contextualizar e compreender as ideias do texto parafraseado; lançar mão de sinônimos fidedignos; compreender quando um conceito não deve ser substituído por outro por se tratar de uma expressão específica e especializada; e dominar as regras de citação, sejam elas curtas ou longas.

Além dessas etapas que o escritor necessita dominar, ele também deve conhecer recursos textuais relacionados à semântica, sintaxe, informatividade, coerência, coesão, para que o texto esteja claro e bem articulado. Outro ponto bastante importante para o produtor, é reconhecer o gênero que está produzindo, bem como a função social que este pode desempenhar.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Por ter sido investigada a escrita dos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo e identificado um problema (plágio), este estudo enquadra-se como um estudo de caso (LUDWIG, 2015). Além disso, trabalhou-se com uma dificuldade de escrita relatada por docentes e discentes de um curso superior e foram traçadas estratégias para diminuir o problema do plágio. Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada de natureza aplicada.

Para a realização desta pesquisa, após a aprovação pelo Comitê de Ética, entrevistaram-se por meio de um questionário semiestruturado seis (6) professoras que orientavam os estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio I e II em 2017. A elas foi questionado: 1) o tempo que atuavam como orientadores de estágio; 2) número de orientandos no ano de 2017; 3) a forma como orientavam os estudantes – recomendações no primeiro encontro; 4) principais dificuldades percebidas entre os estudantes na hora da escrita; 5) se solicitava a reescrita do texto; 6) se apontava o que deveria ser melhorado no texto; e 6) quais sugestões dá ao orientando para melhorar a escrita. A entrevista foi gravada e, dependendo da resposta que a professora dava, outros questionamentos eram realizados para que pudéssemos conseguir mais

informações sobre o processo de orientação e de escrita.

Em relação aos problemas e às dificuldades que elas percebiam na escrita dos estudantes, foram relatados “falta de autoria”, “problemas com cópia/plágio”, “falta de progressão no texto”, “dificuldade em colocar as ideias no papel”, “falta de conhecimento em relação ao tema”, “pouca leitura”, “desconhecimento das normas da ABNT”, “não conseguem relacionar as ideias”, “não conhecem as ferramentas de busca”, “senso comum”, “falta de coesão”. O que se notou foi que todas as professoras concordam que os alunos têm dificuldades com a escrita e pelos relatos a maior dificuldade percebida por elas é a de reestruturar as ideias de outro autor, ou seja, realizar paráfrases.

Entrevistaram-se também os alunos matriculados na disciplina de Estágio I, em 2018. Solicitou-se para que os acadêmicos descrevessem suas dificuldades em relação à escrita dos relatórios. Na ocasião, havia 25 alunos em sala e todos aceitaram participar da pesquisa. Após a análise, as dúvidas dos alunos foram divididas em três categorias: escrita, estrutura e conteúdo. Na primeira, incluíram-se todas as dificuldades mencionadas em relação à escrita do texto, tais como “termos adequados”, “linguagem”, “paráfrases” e “coesão e coerência”, “citações”. Na categoria estrutura, enquadraram-se o que os alunos relataram ser “ABNT”, “estrutura do trabalho”. E na última categoria, os relatos citados como “dificuldade em relação ao assunto” ou “conteúdo”.

No quadro abaixo, seguem alguns trechos dos relatos dos acadêmicos:

Quadro 1 – Relatos das dificuldades dos alunos em relação à produção dos textos

<b>Categoria</b>	<b>Tipo de dificuldade</b>	<b>Alguns relatos</b>
<b>Escrita</b>	Linguagem adequada	“Dificuldade em escolher o termo certo nos objetivos (propor, fazer, promover, criar)”; “Pontuação”; “Conclusão de parágrafos”; “Dificuldade com o uso de vocabulário formal”; “Saber utilizar a linguagem acadêmica”; “Falta de vocabulário”; “Falta malícia para usar as palavras certas”; “Dificuldade na escolha dos termos”.
	Coesão e coerência	“Dificuldade de ligar os parágrafos”; “Ligar as ideias principais”; “Termos de ligação entre os parágrafos”; “Coesão e coerência”.
	Paráfrase	“Transcrever as ideias para o trabalho”; “Texto claro com fluidez”; “Construir o texto”; “Como parafrasear e não copiar”; “Eu leio os livros, os materiais, tenho ideias, mas não consigo escrever”; “Leio, tenho as ideias, porém não consigo escrever para fazer sentido dentro do texto”; “Resumir o conteúdo para não copiar do autor”; “Tenho muita dificuldade em resumir o conteúdo”; “Extrair o que é a parte principal de um

		texto”; “Fazer explanação do texto, fazer com que ele flua”; “Como complementar uma citação com minhas palavras”.
<b>Estrutura</b>	ABNT	“Espaçamento e normas bibliográficas”; “Uso correto das referências”; “Normas da ABNT em geral”; “Quando fazer citações e colocar nas normas”; “Dúvidas com citações”; “Normas da ABNT”; “Normas da ABNT no geral, foco em referências”.
	Estrutura do trabalho	“Como escrever uma introdução”; “Como escrever a metodologia do trabalho”; “Estrutura”; “Saber identificar o que cada parte pede”; “Posso colocar citação na introdução?”.
<b>Conteúdo</b>	Dificuldade com o assunto	“Saber utilizar o referencial teórico”; “Conteúdo”.

Fonte: Elaboração própria

Depois da sondagem diagnóstica, notou-se que uma das grandes dificuldades dos estudantes se encontrava nas normas da ABNT, sendo incluídas aqui desde a formatação do documento até a elaboração de cada uma das partes de um trabalho científico. Conforme relato de um aluno, uma das dúvidas é o que “escrever na introdução”, ou “se é possível colocar citação na introdução”.

Outra dificuldade que se destacou é em relação à elaboração de paráfrases. Refletindo sobre as categorias, entende-se que a dificuldade em relação a “utilizar citações” também esteja relacionada à produção de paráfrases, visto que, para se produzir uma citação indireta, por exemplo, o aluno necessita dominar a técnica de escrever com as suas próprias palavras.

A partir das dúvidas relatadas, planejou-se uma intervenção pedagógica com a turma de alunos entrevistados em 2018. A atividade foi realizada no início de 2019, quando estes já estavam matriculados na disciplina de Estágio II e possuíam o relatório de estágio para ser escrito. A atividade teve como objetivo apresentar aos acadêmicos o que era plágio e propor estratégias que os permitissem escrever de forma autoral, utilizando os recursos de citação e paráfrase, uma das principais estratégias para se evitar o plágio (SWALES; FEAK, 2012).

Durante a intervenção, os alunos produziram uma atividade de paráfrase, pela qual foi possível perceber que o problema de plágio está presente entre os textos desses acadêmicos. Para a correção dos textos, adaptou-se uma tabela com base nos níveis de plágio proposta por Krokosz (2012), a qual vai ao encontro do que propõem Swales e Feak (2012). Dentre os critérios estavam 1) cópia literal; 2) mosaico; 3) pouca alteração de vocabulário; 4) paráfrase sem referência.

Adotou-se um procedimento ético a fim de minimizar qualquer possibilidade de constrangimento dos participantes. Para isso, os autores dos textos receberam nomes fictícios,

escolhidos aleatoriamente. Teve-se o cuidado de escolher nomes que não fizessem parte da lista de alunos da turma. Dos 22 textos analisados, 5 (cinco) não apresentaram nenhum problema relativo a plágio, sendo considerados bons exemplos de paráfrases; quatro continham trechos com cópias literais; seis continham parágrafos com mínimas mudanças de vocabulário (como pequenas trocas por sinônimos); e quatorze não identificaram o nome do autor e do texto original o qual estavam parafraseando.

Após identificarem-se durante a intervenção pedagógica os problemas relativos ao plágio, optou-se por verificar a escrita dos relatórios de estágio e qual a frequência e os tipos de plágio existentes nesses trabalhos. Para a realização da análise, optou-se por avaliar a seção de fundamentação teórica dos Relatórios de Estágio desses estudantes. Essa escolha fundamenta-se na dificuldade relatada pelos próprios acadêmicos em utilizarem as fontes de pesquisa e escreverem o referencial teórico do texto com suas próprias palavras (conforme pode-se observar no Quadro 1).

Para isso, os textos foram analisados com o auxílio de uma ferramenta de detecção de plágio, o DOCxWEB, cujo objetivo “é comparar o conteúdo de documentos com conteúdo espalhado pela web”. A escolha por esse instrumento de análise deu-se pela precisão em relação aos trechos que podem ter sido copiados de algum arquivo disponível na internet e por apontar as possíveis fontes consultadas. Compreende-se que se esta análise tivesse sido realizada apenas pela observação dos sinais de detecção de plágio não seria alcançada mesma exatidão por estar se trabalhando com um recorte dos relatórios de estágio.

Um ponto positivo que sustenta o uso da ferramenta DOCxWEB é que, ao final da análise, o site disponibiliza um relatório em que os trechos com detecção de plágio aparecem na cor vermelha e ainda faz uma referência ao trabalho consultado que possui o excerto original. O instrumento de análise também traz a porcentagem de autenticidade que o texto possui e a porcentagem em relação às fontes consultadas, indicando quanto utilizada foi cada uma delas.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados obtidos com a pesquisa.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Ao todo foram analisados 8 relatórios de estágio dos formandos de 2019. Na análise, considerou-se apenas os relatórios dos acadêmicos que participaram de todas as etapas da

intervenção pedagógica. A fim de perceber a efetividade da atividade de intervenção, foi mantida a mesma classificação numérica dos acadêmicos. Além disso, para a classificação dos excertos plagiados, foi proposta uma categorização com base nas classificações de Coughlin (2015), Swales e Feak (2012) e Albuquerque (2009).

Partindo das classificações feitas pelos autores citados, optou-se por criar uma categorização própria com base nos tipos de plágio encontrados nos relatórios dos alunos. Acredita-se que essa metodologia facilitará o trabalho que posteriormente poderá ser realizado com os acadêmicos do curso em questão e de outras instituições de ensino.

Quadro 8 – Classificação dos tipos de plágio encontrados nos relatórios

	<b>Tipos de plágio</b>
1	Cópia literal de um trecho, sem aspas ou indicação da fonte original
2	Cópia de um trecho, com pouca modificação de vocabulário, e sem indicação da fonte consultada
3	Paráfrase sem referência
4	Paráfrase com referência, mas com trechos iguais ao original
5	Problemas relativos à citação
6	Trechos com má indicação de fonte

Fonte: Adaptado de Coughlin (2015), Swales e Feak (2012) e Albuquerque (2009)

Considerou-se como **1** (Cópia literal de um trecho, sem aspas ou indicação da fonte original) todos os trechos que estiverem *ipsis literis* ao original, sem indicação nenhuma da fonte consultada. Na classificação **2** (Cópia de um trecho, com pouca modificação de vocabulário, e sem indicação da fonte consultada), entrarão os trechos com pouca alteração de vocabulário, incluindo as cópias do tipo mosaico (aquelas e que há recortes de várias fontes), porém também que não constarem a indicação das obras consultadas. Como **3** (Paráfrase sem referência), estarão classificados os trechos em que o autor realizou uma paráfrase, porém utilizou a ideia como se fosse autoral, sem a indicação da fonte que consultou. Na categoria **4** (Paráfrase com referência, mas com trechos iguais ao original), entram os trechos em que houve a realização de paráfrase com indicação da fonte, porém ainda com trechos iguais ao original. Na classificação **5** (Problemas relativos à citação) incluiremos os problemas relativos às citações, tais como uso de citação direta como se fosse indireta e os trechos entre aspas, mas sem indicação da página. Na categoria **6** (Trechos com má indicação de fonte) incluiremos os trechos em que o acadêmico fez uso de uma fonte secundária, porém referenciou como se fosse primária. Com base nessa categorização, faremos as indicações relativas ao tipo de plágio conforme o número que está na coluna à esquerda.

Apesar do plágio ser inaceitável dentro da esfera acadêmica, entende-se que ele pode

ser mais ou menos “grave” dependendo de como ocorrer. Dessa forma, adotou-se nesta pesquisa que a aceitabilidade está, conforme a classificação e partindo do que postularam Swales e Feak (2012) em relação aos graus de plágio<sup>2</sup>, em ordem decrescente, sendo a cópia literal a menos aceitável.

Após a análise individual dos relatórios, chegou-se a uma média de quase 84% de autenticidade nos relatórios avaliados. Abaixo, segue uma tabela com a ocorrência dos tipos de plágio dos textos dos acadêmicos:

Tabela 1 – Ocorrência de plágio nos textos dos acadêmicos de Secretariado Executivo

<b>Tipo de plágio</b>	<b>Descrição do plágio</b>	<b>Número de relatórios com plágio</b>	<b>Frequência</b>
1	Cópia literal de um trecho, sem aspas ou indicação da fonte original	2	25%
2	Cópia de um trecho, com pouca modificação de vocabulário, e sem indicação da fonte consultada	1	12,5%
3	Paráfrase sem referência	1	12,5%
4	Paráfrase com referência, mas com trechos iguais ao original	4	50%
5	Problemas relativos à citação	3	37,5%
6	Trechos com má indicação da fonte	4	50%

Fonte: Elaboração própria

Os resultados revelam que o problema do plágio é presente entre os textos dos acadêmicos do curso. Todavia, percebeu-se que na escala de gravidade (SWALES; FEAK, 2012) os tipos de plágio menos aceitáveis (1, 2 e 3) foram encontrados em menor frequência. Notou-se ainda que, apesar dos problemas encontrados, os acadêmicos têm se esforçado para construir paráfrases e evitar o plágio, o que é considerado como bastante positivo. Constatou-se que os problemas 4 (paráfrase com referência, mas com trechos iguais ao original), presente em 50% dos relatórios, e 6 (trechos com má indicação da fonte), também presente em 50% dos relatórios, são os mais praticados pelos acadêmicos. Apesar de terem sido classificados como trechos plagiados, entende-se que são ocorrências menos problemáticas e que podem ser corrigidas com instrução durante o processo de escrita, aliadas a uma política antiplágio.

Ficou evidente que o tempo destinado à realização da intervenção pedagógica e às orientações acerca de plágio e de construções de paráfrase foi curto e impossibilitou um trabalho

<sup>2</sup> Conforme a classificação dos autores, os graus de plágio ocorrem do menos ao mais aceitável na seguinte ordem: 1) cópia literal; 2) mosaico; 3) pouca alteração de vocabulário; 4) paráfrase sem referência.



mais amplo e aprofundado sobre o tema e sobre as estratégias de se evitar o plágio. Contudo, por meio dos resultados encontrados nos relatórios de estágio, entende-se que foi suficiente para promover uma reflexão e fazer com o que os acadêmicos tivessem mais cuidado ao utilizarem as fontes consultadas e produzirem os textos de forma autoral, utilizando recursos de paráfrase e citações.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificar se, e se sim, como o plágio acadêmico estava presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo de uma instituição de ensino pública do Paraná era o nosso objetivo com esta pesquisa, o qual foi atingido. Os resultados relativos à ocorrência de plágio apresentados aqui se referem a um curso específico e, de fato, não podem ser generalizados. Entretanto, as pesquisas sobre escrita acadêmica (ALBUQUERQUE, 2009; KROKOSZ, 2011, 2012, 2014; EGAÑA, 2012; COUGHLIN, 2015; SEIDE, 2018) têm revelado que essa é uma prática comum entre os acadêmicos de diferentes cursos e pode sinalizar uma defasagem no ensino relativa à falta de orientação. Esses dados nos revelam uma tendência de como o plágio é tratado na comunidade acadêmica: de modo muito superficial ainda, tanto nas questões de definição quanto em relação às ações punitivas e educativas para seu combate.

Percebeu-se, ainda, que o plágio ocorre por vários motivos, entre eles a falta de conhecimento do aluno em relação ao que ter o que escrever (falta de conteúdo) e, principalmente, pela falta de entendimento sobre o que é plágio. Desse modo, compreende-se que uma escrita autoral acontece, também, quando há o que se dizer e que a leitura e a escrita são habilidades totalmente interdependentes e que não devem ser trabalhadas exclusivamente como conteúdos nas disciplinas voltadas à escrita, como a de Língua Portuguesa ou Metodologia Científica. No contexto universitário, isso se torna ainda mais evidente, visto que o número de produções escritas é bastante alto.

Por meio das atividades realizadas na intervenção pedagógica, acompanhou-se o desenvolvimento das habilidades de escrita, principalmente da construção de paráfrases, como forma de promover uma reflexão acerca do plágio e mostrar estratégias para evitá-lo. Além disso, reforçou-se a necessidade de o aluno escrever pensando não somente nas práticas de letramento da universidade, mas também para as que encontrará no mercado de trabalho. Isso

mostra-se importante para o curso de Secretariado Executivo, visto que entre as novas habilidades exigidas para este profissional destacam-se as de escrita, leitura e interpretação de textos.

Com base nos resultados obtidos com nossa pesquisa e em estudos já publicados sobre o tema, mostrou-se urgente a necessidade de lidar com o plágio no ensino superior de forma mais pedagógica.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, U. P. A qualidade das publicações científicas - considerações de um Editor de Área ao final do mandato. **Acta bot. bras.** v. 23, n.1, p. 292-296, 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/abb/v23n1/v23n1a31.pdf](http://www.scielo.br/pdf/abb/v23n1/v23n1a31.pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Orientações Capes: combate ao plágio**. 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/informacoes-classificadas/72-salaimprensa/destaques/4445-orientacoes-capes-combate-ao-plagio>. Acesso em: 14 jul. 2020.

COUGHLIN, P. Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo. **Cadernos IESE**, Maputo, Moçambique, n. 15, 2015. Disponível em: <http://www.iese.ac.mz>. Acesso em: 23 mar. 2018.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**DOCxWEB**. Disponível em: <https://www.docxweb.com>. Acesso em: 23 mar. 2018.

EGAÑA, T. Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 9, n. 2, p. 18-30, 2012.

FIAD, R. **Escrever é reescrever**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. esp., p. 357-369, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001
- IVANIČ, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and education** v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.
- KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KROKOSZ, M. Abordagens sobre o plágio nas melhores universidades dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- KROKOSZ, M. **Autoria e plágio**: Um Guia para Estudantes, Professores, Pesquisadores e Editores. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012
- KROKOSZ, M. **Outras palavras**: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno. 2014. 160p. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2014.
- LEA, M. M.; STREET, B. V. **Student Writing in Higher Education**: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v.23, n.2, p.175-172, 1998.
- LUDWIG, A. C. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46, p. 283-297, 2007.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de pesquisas acadêmicas. **Cadernos de História da Educação**. v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, p. 107-130.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Secretariado Executivo. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.
- SEIDE, M. Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 67-91, 2018.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**.

jan./abr., 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic Writing for Graduate Students**. 3.ed. 2012.

VASCONCELOS, Y. L.; MANZI, S. M. S. Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. **Interfaces Científicas**. v.5, n.3, p. 66 – 74, jun. 2017.