



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

TAIANA GRESPAN PENSIN

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: O PLÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DE  
ALUNOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO?**

**CASCAVEL - PR  
2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

TAIANA GRESPAN PENSIN

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: O PLÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS  
DE ALUNOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide.

**CASCAVEL - PR  
2020**

Dedico este trabalho a duas páginas importantes da minha vida: a que finalizou sua história neste plano, minha avó Lurania, e a que está ainda em suas primeiras linhas, meu filho Teodoro.

*Juntos, por meio das palavras, podemos mudar o mundo. Mas, primeiro, a gente se transforma, se descobre, se encanta com a própria capacidade de escrever.*  
(Ana Holanda)

## AGRADECIMENTOS

Apesar de ter sido escrito em um período de três anos e meio, este trabalho é a soma de um aprendizado de inúmeras vivências de letramento. Aqui tem um pouco da Taiana aluna, mas tem muito mais da Taiana docente. Embora inúmeras pessoas tenham cruzado minha trajetória ao longo desses 33 anos, quero agradecer a algumas de forma especial.

A todos os professores da minha vida: aos da educação infantil, em especial à minha primeira professora, “tia Silvana”; às professoras do ensino fundamental, de forma carinhosa à “tia Márcia”, minha alfabetizadora; a todos os do ensino médio, principalmente à professora Maura por me despertar o amor pela Língua Portuguesa; aos da graduação em jornalismo; ao professor Marco Antônio Mendonça, por ter sido um dos principais responsáveis pelo meu ingresso na faculdade de Letras; aos da graduação em Letras; e aos da pós-graduação. A todos vocês, além do meu agradecimento, o meu respeito e admiração por terem compartilhado os saberes e me inspirado a seguir na docência com paciência e amor;

Às minhas colegas de faculdade que se tornaram amigas e que continuam a me inspirar, me ensinar e me divertir: Ana Seyboth, Anna Baratieri, Andressa Fujiki, Jéssica Vescovi, Karine Inácio e Talita Bortolini;

Ao corpo docente e à coordenação do curso de Secretariado Executivo da Unioeste de Toledo: minha gratidão e admiração pelo trabalho que realizam. Obrigada por me acolherem como professora e me abraçarem enquanto pesquisadora;

Aos meus gestores, colegas e amigos do Biopark Educação pelas discussões riquíssimas, pela troca de experiências, por me apoiarem nessa trajetória e por flexibilizarem meus horários a fim de que eu pudesse finalizar minha tese. De forma especial, Anelise do Prado, Araceli Scalcon, Carolina Weich, Graziella Miola, Juliano Moreto, Kessy Tolentino, Miguel Costa e Rubia Pörsch;

A todos os alunos que passaram pelas salas de aula em que eu estava, vocês me possibilitaram a evolução e a reflexão sobre a docência;

Aos alunos da primeira turma de Farmácia do Biopark Educação por me permitirem transformar as aulas de CPP em laboratórios didáticos;

Aos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo da Unioeste, de forma especial aos formandos da turma de 2019: além de terem sido meus primeiros alunos quando comecei a lecionar na instituição, foram fundamentais para o início e para o término desta etapa da minha jornada acadêmica;

Aos membros do PRODEAC, da UNGS de Sán Miguel, e de forma especial à professora Lucía Natale por ter me recebido na universidade e ter compartilhado seu tempo e seu conhecimento comigo. Obrigada pela experiência riquíssima e pela vivência inesquecível;

Aos professores Andrébio Martins, Jorge Bidarra, Maria Elena Pires Santos e

Renilson Menegassi pelas leituras cuidadosas do meu texto e pelos apontamentos, críticas e sugestões importantes, principalmente na banca de qualificação, os quais foram imprescindíveis para a consolidação da tese;

À minha cunhada, comadre, amiga e colega de trabalho, Cárin Hahn, por me ouvir, me incentivar, me acolher e por me ensinar tanto sobre positividade, família, comprometimento, tecnologia e, claro, sobre Farmácia;

Aos amigos que a vida me deu e que eu resolvi colocar no bolso para sempre: Didier, Robson e Rúbia. Obrigada por, mesmo a distância, serem presentes em minha vida. Vocês são laços e não nós;

Às minhas tias e primas, pelos abraços calorosos e risadas gostosas;

À minha ex-aluna, Daniele Lopes, por voltar a fazer parte da minha vida depois de tantos anos de forma tão especial como professora do meu filho. Obrigada pelo apoio e por todo amor e conhecimento dedicado ao nosso Teodoro;

À minha querida orientadora de toda jornada acadêmica, professora Márcia Sipavicius Seide: obrigada por confiar em mim desde o primeiro semestre da graduação, por despertar em mim o interesse pela pesquisa acadêmica e por me permitir vivências riquíssimas nos últimos 11 anos. Agradeço pela paciência, pela parceria, pelo conhecimento compartilhado, pelas dicas de leituras, pelas conversas de cunho espiritual e pelo carinho que teve comigo durante minha gestação e no pós-parto. Serei sempre sua admiradora e imensamente grata por ter me ajudado a trilhar meu caminho acadêmico-profissional;

Aos meus irmãos Lucas e Tiago, por serem partes responsáveis pelo que sou hoje: obrigada pelas vivências de toda a nossa vida. De forma especial ao Tiago que dividiu comigo a jornada de doutorado, de bancas, de leituras e que, por diversas vezes, foi leitor crítico de minha tese;

À minha cunhada Patrícia, ser que exala bondade, amor e paciência: obrigada pelos muitos quilômetros feitos a Toledo, mesmo em período de conclusão da sua tese, para nos auxiliar nos cuidados com a mãe no pós-operatório e por se dispor a cuidar do Teodoro enquanto eu escrevia a tese;

Ao meu querido pai Ercilio, sujeito que me ensinou a fazer tranças e ter amor à natureza: obrigada por me proporcionar a oportunidade de estudar em boas escolas e ter autonomia para fazer minhas escolhas;

À minha amada mãe Vaneza, ser de sapiência e ternura, exemplo de caráter e dedicação à família e à profissão: gratidão por ser minha amiga, minha incentivadora, por se alegrar com minhas conquistas e por não medir esforços para me ajudar durante todos esses anos. De forma especial, obrigada por abrir mão da sua individualidade e de suas tardes para ficar com meu filho enquanto eu precisei me dividir entre o trabalho e o doutorado;

Ao meu parceiro de vida, Nicolás, que se tornou meu esposo durante o período de doutorado. Obrigada por ser o homem mais incrível que eu conheço: íntegro,

honesto, trabalhador, dedicado e responsável. Obrigada pela paciência e companheirismo nos últimos 11 anos e de forma ainda mais acentuada nos últimos 3. Obrigada por me dar o suporte necessário para que eu seguisse firme em meus propósitos e por ter me dado a honra de ser mãe do nosso extraordinário Teodoro;

Ao fruto de um amor sincero, meu apaixonado por livros e capítulo mais importante da minha vida: meu filho Teodoro! Não tenho palavras para agradecer por você ter me escolhido como mãe e por ter me transformado na mulher que sou hoje. Tenha certeza de que quando você conseguir ler estas palavras continuarei te amando de forma exponencial. Obrigada por me ensinar tanto sobre letramentos maternos;

Ao Ser de luz, dono do universo e responsável por todas as criaturas! Obrigada por ter sido tão generoso comigo durante esta vida! Obrigada pela oportunidade de eu retornar a este plano para enfrentar meus medos e evoluir espiritualmente. Obrigada pelo dom da docência. Obrigada por permitir que eu enfrente minhas dificuldades sem pensar em desistir. Obrigada pelos dias de sol e pelas pessoas que (re)colocou em meu caminho!

## RESUMO

Produzir textos na esfera científica é uma atividade complexa que exige do estudante habilidades que vão além do conhecimento dos gêneros, tais como compreender, organizar e interpretar o saber já produzido. Devido à fragilidade ou à falta dessas habilidades, muitos acadêmicos cometem plágio, tema central desta tese. Frente a esse problema, nossa pesquisa, de base quali-quantitativa, objetiva verificar se e de que forma o plágio acadêmico está presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo em uma universidade pública do Paraná. Para isso, entrevistamos alunos e professores do curso para verificar as principais dificuldades em relação à escrita dos relatórios de estágio e realizamos uma intervenção pedagógica que nos 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. Analisamos, ainda, um conjunto de oito relatórios de estágio, os quais são o trabalho de conclusão de curso desses alunos. Para nos auxiliar na detecção de plágio desses textos, utilizamos 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. Após as análises, distinguimos trechos considerados plágio de blocos de palavras (sequência de palavras comumente utilizadas nos textos). Além disso, classificamos os tipos de plágio encontrados nos textos a partir do seu grau de gravidade e percebemos, ao compararmos os textos produzidos na intervenção à escrita dos relatórios, que houve progresso na escrita dos alunos após a intervenção. 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. Com base em nossos resultados, concluímos que uma política pedagógica antiplágio deve ser adotada nas instituições de ensino e, como sugestão, ao final desta tese, fornecemos recomendações válidas para o ensino de escrita no nível superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica; letramento acadêmico; plágio acadêmico; paráfrases.



## ABSTRACT

Producing texts in the scientific context is a complex activity that requires skills from the student that go beyond the knowledge of genres, such as understanding, organizing and interpreting the knowledge which was already produced. Considering the fragility or lack of these skills, many academic students commit plagiarism and this is the central theme of this thesis. Facing this problem, this qualitative and quantitative research aims to verify if and how the academic plagiarism is present in the students texts from the Executive Secretariat course at a public university in Paraná state. For this reason, students and professors from this course were interviewed in order to check the main difficulties in relation to the internship writing reports and a pedagogical intervention was done which made it possible to follow the development of the writing skills of paraphrases and quotes in the 2019 class and it was also possible to confirm the plagiarism problem. A set of eight internship reports were analyzed, those reports are the final papers from these students. An online tool, DOCxWEB was used to detect the plagiarism in these texts that compares the text that is analyzed with the information available on the internet, in order to find similarities in writing or possible copies. After the analysis the plagiarism excerpts were distinguished from word blocks (sequence of words commonly used in texts). In addition, the types of plagiarism found were classified in the texts based on their degree of severity and it was realized, when comparing the texts produced in the intervention with the writing of the reports, that there was progress in the students writing after the intervention. This research is based on the approach of Academic Literacies proposed by Lea and Street (1998), which recommend that the teaching of writing at the university should provide the domain of both textual and social skills. Furthermore, it goes with Ivanič's (2004) ideas in relation to writing as a guide for social practices and also in the teachings of Krokosz (2011, 2012), Swale and Feak (2012), Coughlin (2015), Svincki and Mackeachie (2015) and Seide (2018) about plagiarism and paraphrases. Based on the results, it was possible to conclude that an anti-plagiarism pedagogical policy must be adopted in educational institutions and, as a suggestion, at the end of this thesis, valid recommendations for teaching writing at a higher level were provided.

**KEYWORDS:** Academic writing; academic literacy; academic plagiarism; paraphrases.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de escrita .....	55
Quadro 2 – Categorias de <i>feedback</i> , conforme Hyland e Hyland (2001).....	68
Quadro 3 – Causas e estratégias para evitar o plágio .....	78
Quadro 4 – Relatos das dificuldades dos alunos em relação à produção dos textos.....	93
Quadro 5 – Quantificação das dificuldades relatadas .....	94
Quadro 6 – Comparação entre o texto original e as paráfrases produzidas .....	101
Quadro 7 – Análise de bons exemplos de paráfrases produzidas pelos acadêmicos .....	110
Quadro 8 – Classificação dos tipos de plágio encontrados nos relatórios .....	116
Quadro 9 – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Bia.....	118
Quadro 10 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Bia.....	119
Quadro 11 – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Bia .....	119
Quadro 12 – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Geisi .....	121
Quadro 13 – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Geisi.....	121
Quadro 14 – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Geisi – II.....	122
Quadro 15 – Plágio tipo 5 encontrado no relatório da aluna Geisi.....	123
Quadro 16 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Geisi.....	124
Quadro 17 – Plágio tipo 1 encontrado no relatório da aluna Geisi.....	125
Quadro 18 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Lara.....	126
Quadro 19 – Bom exemplo de uso de fonte secundária na paráfrase da aluna Lara .....	126
Quadro 20 – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Lara.....	128
Quadro 21 – Plágio tipo 1 encontrado no relatório da aluna Lara.....	128
Quadro 22 – Blocos de palavras encontrados no texto do aluno Kelvin.....	129
Quadro 23 – Plágio tipo 4 encontrado no relatório do aluno Kelvin .....	130
Quadro 24 – Bom exemplo de identificação de fonte consultada em texto do aluno Lucas .....	132
Quadro 25 – Indicação de referência à fonte secundária em texto do aluno Lucas .....	132
Quadro 26 – Blocos de palavras encontrados no relatório do aluno Lucas .....	133
Quadro 27 – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Nara.....	133
Quadro 28 – Plágio tipo 5 encontrado no relatório da aluna Nara .....	134
Quadro 29 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Nara .....	134
Quadro 30 – Blocos de palavras encontrados no relatório do aluno Rafael .....	135
Quadro 31 – Problema relativo à citação no texto do aluno Rafael .....	136
Quadro 32 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório do aluno Tiago.....	137
Quadro 33 – Plágio tipo 6 encontrado no relatório do aluno Tiago – II.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da primeira atividade de produção de paráfrase.....	100
Tabela 2 – Ocorrência de plágio nos textos dos acadêmicos de Secretariado Executivo .....	139
Tabela 3 – Abordagem sobre plágio na orientação dos relatórios de estágio .....	141
Tabela 4 – Autenticidade nos relatórios de estágio de acadêmicos de 2017 .....	143

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO DA PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
1.1 A PRÁTICA DE ESCRITA E O GÊNERO VIGENTE NO CURSO DE SECRETARIADO: RELATÓRIO DE ESTÁGIO .....	24
<b>CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS TEÓRICAS</b> .....	<b>27</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR .....	27
2.2 A URGÊNCIA DE UM PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO SUPERIOR.	32
2.3 O ENSINO COMPLEXO DE ESCRITA.....	36
2.3.1 O ensino sustentado por competências .....	36
2.3.2 A transdisciplinaridade para o ensino de escrita.....	40
2.4 QUESTÕES RELATIVAS A GÊNERO DISCURSIVO E A IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE ESCRITA .....	44
2.5 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA.....	48
2.5.1 Leitura .....	48
2.5.2 Escrita .....	54
2.6 O LETRAMENTO ACADÊMICO .....	59
2.7 ENSINO DE ESCRITA E ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS .....	64
2.8 AUTORIA, PARÁFRASE E PLÁGIO.....	72
<b>CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>84</b>
3.1 ETAPAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS .....	86
3.1.1 A escolha do gênero Relatório de Estágio .....	86
3.1.2 Os participantes da pesquisa .....	87
3.1.3 As dificuldades dos alunos.....	92
3.1.4 O delineamento da intervenção pedagógica.....	95
<b>CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>99</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES .....	99
4.2 PRIMEIROS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	109
<b>CAPÍTULO 5 – TIPOS DE PLÁGIO: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO</b> .....	<b>114</b>
5.1 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS .....	117
5.1.1 Relatório da aluna Bia .....	117
5.1.2 Relatório da aluna Geisi.....	120
5.1.3 Relatório da aluna Iara.....	126
5.1.4 Relatório do aluno Kelvin .....	129
5.1.5 Relatório do aluno Lucas .....	131
5.1.6 Relatório da aluna Nara .....	133
5.1.7 Relatório do aluno Rafael.....	135
5.1.8 Relatório do aluno Tiago .....	136
5.2 OS TIPOS DE PLÁGIO .....	139
<b>6. SUGESTÕES PARA POLÍTICAS PEDAGÓGICAS ANTIPLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>144</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>151</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>157</b>

<b>ANEXO 2.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>170</b>
<b>APÉNDICE 1.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

*Escrever é um processo intenso, assim como a vida (Ana Holanda)*

A escrita no meio acadêmico, foco deste trabalho, cabe perfeitamente à ideia de Ana Holanda. Ousamos dizer que a intensidade se torna ainda mais evidente para quem desenvolve uma tese sobre este tema.

Consideramos que 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.

Cumpramos ressaltar ainda 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 neste trabalho considerarmos 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, entendemos 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).

Entendemos 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** desta tese pauta-se em um dos principais problemas ocasionados pela fragilidade do ensinar a escrever no ambiente universitário: o plágio acadêmico.

As pesquisas nos mostram ainda que o problema do plágio acomete grande parte dos textos de estudantes universitários (KROKOSCZ, 2011, 2012; SWALE; FEAKE, 2012; COUGHLIN, 2015; SVINCKI; MACKEACHIE, 2015; SEIDE, 2018). Essa dificuldade existente na hora de escrever nos 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, curso em que esta pesquisa foi desenvolvida. Ao compreendermos que um acadêmico dessa área será um profissional do âmbito da comunicação, 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.

Cumpramos ressaltar ainda que, durante o processo de desenvolvimento desta tese, o nosso olhar em relação ao objeto de estudo foi modificado. A princípio, pretendíamos analisar os relatórios de estágio dos acadêmicos do quarto ano do referido curso, formandos de 2019, e buscar as suas fragilidades a fim de tentar colaborar com a escrita desse gênero discursivo especificamente. Entretanto, ao longo do percurso, percebemos que, muito mais do que ajudá-los na escrita do trabalho de conclusão de curso, seria fundamental colaborar para a formação dos futuros profissionais no que tange à escrita de textos autorais, dado que essa é uma habilidade essencial para um acadêmico e, também, para um profissional de secretariado executivo.

Para isso, realizamos um estudo a respeito da realidade dos acadêmicos de Secretariado Executivo a fim de verificar as principais dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos e sinalizadas pelos professores. Após diagnosticarmos que o plágio era um dos principais problemas dos textos escritos, resolvemos investigá-lo com mais profundidade. A partir disso, algumas **questões** guiaram nossa pesquisa:

- Por que os estudantes cometem plágio?
- Por que os alunos apresentam dificuldades em produzir textos autorais?
- Será que os acadêmicos, ao copiarem trechos ou utilizarem as fontes de maneira incorreta, têm clareza de que estão cometendo plágio?
- Uma orientação pautada nas estratégias de citações e uso de paráfrases pode minimizar os problemas de plágio?
- Qual é o papel do professor diante dessas dificuldades dos alunos?
- Que práticas podem ser utilizadas pelos professores para contribuir com o processo de escrita na esfera acadêmica?

A fim de descobirmos as respostas para essas indagações, entre 2017 e 2019, entrevistamos 52 alunos, 6 professores, analisamos 8 relatórios de estágio, além de realizarmos uma intervenção pedagógica e propormos atividades que nos



permitiram confirmar a existência do problema (plágio) e buscar estratégias para resolvê-lo. As entrevistas revelaram, além dessa dificuldade em relação ao plágio, que a maioria dos alunos desconhece a estrutura dos gêneros da esfera acadêmica, uma vez que alguns relataram não saber “o que escrever em cada uma das partes” do trabalho. Os professores expuseram que boa parte dos acadêmicos não tem familiaridade com a escrita, inclusive, pela falta de leitura, o que os impede de “ter o que escrever”. Os dados das entrevistas dos professores ainda mostraram que uma das preocupações entre eles é a falta de domínio dos recursos de textualidade, como a coesão e a coerência.

Desse modo, o **objetivo geral** desta tese é **verificar se e de que forma o plágio acadêmico está presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo**. Para que esse objetivo pudesse ser atingido, traçamos como **objetivos específicos**:

- Acompanhar o desenvolvimento das habilidades de escrita, especialmente de escrita de paráfrases dos alunos da turma de formandos de 2019;
- Analisar um conjunto de 8 relatórios de estágio a fim de verificar a forma como faziam paráfrases, citações e identificar ocorrências de plágio;
- Classificar os tipos de plágio mediante a sua gravidade.

Para nossa fundamentação teórica, utilizamos teorias que foram essenciais para a compreensão do problema e para o delineamento desta pesquisa. Visitamos teorias sobre aprendizagem e pautamo-nos no **Construtivismo**, por defendermos a importância da aprendizagem significativa. Além disso, estudamos sobre metodologias de ensino e, nesta tese, apresentamos conceitos sobre a **Aprendizagem Ativa**, cujo foco pauta-se na necessidade de aprendizagem do aluno. Trouxemos ainda contribuições da **Neurociência** para caracterizar a peculiaridade de aprendizagem no ensino superior. Pautamo-nos ainda na **Teoria da Complexidade**, baseada em habilidades e competências e no ensino transdisciplinar.

Ao focarmos em nosso objeto de estudo, calcamo-nos na teoria bakhtiniana sobre **Gênero Discursivo**, a qual concebe o discurso como dialógico. Além disso, baseamo-nos em teorias sobre **leitura** e **escrita**, e consideramos ambas, além de dependentes, habilidades úteis em diversos contextos. Além disso, nossa pesquisa

pauta-se na abordagem dos **Novos Letramentos**, a qual propõe que as práticas de escrita são práticas sociais com significados específicos em cada contexto, e nos estudos sobre o **plágio no contexto acadêmico**.

Com o intuito de verificar as pesquisas nacionais que têm se preocupado em investigar a escrita acadêmico-científica, no dia 20 de março de 2018, pesquisamos no Catálogo de Teses da CAPES algumas palavras-chave relacionadas à temática desta tese. Ao buscarmos o termo “relatórios de estágio”, surgiram 228.218 teses; na busca por “escrita acadêmica”, encontraram-se 6.585 trabalhos de doutorado; e em relação ao termo “letramento acadêmico”, foram encontrados 2.580 resultados. A fim de filtrar ainda mais os resultados, buscamos pelo termo “texto e secretariado executivo”. Apesar de serem encontradas 39.855 teses, nenhuma abordou a questão da produção de texto no curso de Secretariado Executivo, muito menos o letramento acadêmico. Outra busca realizada nesse mesmo dia foi como termo “trabalho de conclusão de curso”. Os resultados mostraram 228.222 teses, contudo, ao aplicar-se o filtro na grande área do conhecimento “Ciência Humanas” e área de “Letras e Linguística”, nenhum trabalho foi encontrado.

Quando percebemos a necessidade de investigar o plágio acadêmico, outra busca foi realizada no dia 07 de julho de 2020. Pesquisamos no catálogo da CAPES o termo “plágio acadêmico” e encontramos 7.871 resultados para dissertações e 2.787 para teses. Ao filtrarmos a busca para a área de Letras, obtivemos 116 dissertações e 45 teses, sendo a mais recente de 2015.

Isso sugere duas causas: a má aplicação das palavras-chave por parte dos produtores dos trabalhos – caso existam teses mais recentes na área; ou a real ausência de pesquisas que se preocupam com a questão do plágio do contexto acadêmico. Apesar disso, alguns trabalhos mostraram-se bastante relevantes e preocupados com a questão da escrita no contexto universitário e apresentam similaridades teóricas e ou metodológicas em relação a esta tese. Nessa perspectiva, esta pesquisa vem somar neste rol, contudo delas se diferencia por seu propósito mais didático e aplicado, uma vez que objetiva apresentar sugestões para se trabalhar com a escrita e evitar o plágio no contexto acadêmico.

Uma pesquisa bastante relevante na área de letramento acadêmico é a de Carvalho (2013). Ao realizar uma pesquisa em um curso de Letras, a autora constatou que existem algumas marcas textuais, discursivas e estruturais que indiciam o letramento acadêmico de determinados gêneros no ensino superior. A

autora defende – assim como nós – que os graduandos não apresentam familiaridade suficiente com os gêneros da esfera acadêmica, por eles não terem sido trabalhados em contextos anteriores de letramento. Por esse motivo, esse trabalho com os tipos específicos de textos dessa esfera torna-se uma responsabilidade da universidade. Outro ponto convergente entre o estudo de Carvalho (2013) e o nosso está na perspectiva teórica. A autora considerou as contribuições dos estudos sobre letramento, dentre outros, de (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; LEA e STREET, 1998; FISCHER, 2007) e gêneros textuais (BAKHTIN, 1997). Contudo, a pesquisa de Carvalho (2013) afasta-se desta por não apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para amenizar tal problemática.

Neves (2015) também revelou preocupação em relação à escrita no ensino superior, principalmente em relação à produção do gênero discursivo artigo científico. A autora também denuncia as problemáticas relacionadas à escrita e aponta como causa as lacunas deixadas durante a formação básica no ensino médio e fundamental. Em uma perspectiva da cognição, Neves verificou o nível de leitura e descreveu o perfil de letramento linguístico de universitários. A autora tenta provar que o letramento faz parte do conhecimento linguístico específico da escrita e mostra a necessidade de fundamentar as propostas de ensino de escrita acadêmica.

Farias (2017) também pesquisou como ocorre a prática social de letramento em contexto de estágio supervisionado. A autora, também na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, analisou trechos de 42 relatórios de estágio e 26 entrevistas a fim de verificar os discursos profissionais presentes nesses textos e os papéis sociais desenvolvidos pelo professor regente e pelo professor-estagiário dentro da sala de aula. A pesquisa afasta-se da nossa por considerar apenas o produto final – relatório de estágio – bem como os discursos revelados pelo texto nos relatórios e não considerar o processo de ensino da escrita.

Com base nas pesquisas já existentes e nas dificuldades encontradas entre os sujeitos desta pesquisa, percebemos a necessidade de um ensino da escrita dos textos no âmbito universitário voltado para perspectiva de práticas sociais e que contribua para o desenvolvimento da habilidade escrita e a não prática do plágio acadêmico. Por meio do acompanhamento que realizamos, constatamos que houve progresso na escrita dos estudantes visto que os tipos de plágio encontrados nos relatórios de estágio eram de um grau considerado menos grave do que aqueles percebidos nas primeiras produções escritas feitas por eles no início da

investigação. Além disso, por utilizarmos uma ferramenta de detecção de plágio na avaliação dos relatórios, conseguimos distinguir trechos de plágio de excertos com uso de blocos de palavras<sup>1</sup>, o que consideramos um avanço para as pesquisas sobre plágio.

Apesar desses resultados positivos, percebemos uma limitação em nossa pesquisa. Ao entrevistarmos os orientadores de estágio para verificar se havia algum tipo de instrução em relação à prática de plágio e ao uso de ferramentas antiplágio, não percebemos nenhuma relação direta entre a autenticidade do trabalho e a orientação. Por mais que a maioria dos orientadores tenha afirmado que orientava a respeito da prática de plágio, não pudemos mensurar a forma como isso ocorria, o que relativiza nossos resultados sobre a relação entre a ocorrência ou não ocorrência de plágio e a orientação do professor em focar no assunto plágio ou usar ou não uma ferramenta antiplágio.

Em que pese a isso, defendemos que uma política pedagógica antiplágio pode incluir diversas estratégias a serem utilizadas pelas instituições de ensino. Ao final desta tese, como consequência dos resultados obtidos e dos estudos já realizados, fornecemos recomendações para o ensino de escrita no ensino superior a fim de que o plágio seja evitado.

Além desta introdução, esta tese conta com o capítulo **O cenário da pesquisa**, em que apresentamos o curso e como se dá a prática de escrita no contexto de trabalho de conclusão de curso. No capítulo de **Escolhas teóricas** são apresentados e discutidos os principais conceitos e abordagens utilizados como base para a elaboração desta tese. Na sequência, temos o capítulo **Procedimentos metodológicos para a geração e análise dos dados**, em que apresentamos como ocorreu a coleta de dados e a análise das dificuldades relatadas por professores e acadêmicos. Na seção seguinte, **Aplicação da intervenção pedagógica**, relatamos como ocorreram as atividades e apresentamos os resultados dos textos produzidos pelos acadêmicos naquele contexto. Em seguida, no capítulo **Tipos de plágio: análise dos relatórios de estágio**, encontram-se as análises com os tipos de plágio encontrados nos relatórios dos acadêmicos. No próximo capítulo, **Sugestões para**

---

<sup>1</sup> Blocos de palavras referem-se ao conjunto de palavras justapostas comumente utilizadas em um idioma. A exemplo temos a expressão “Administração de empresas”. Em português, é muito comum essas duas palavras serem utilizadas em “blocos” e, por isso, são denominadas de blocos de palavras. Por serem comumente encontradas, os detectores de plágio rastreiam trechos que contêm tal expressão e consideram plágio.

**políticas pedagógicas antiplágio no ensino superior**, trouxemos algumas sugestões de como conduzir o trabalho de escrita de forma a evitar o plágio acadêmico. E para finalizar, realizamos algumas considerações no capítulo intitulado **Considerações finais**.

## CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO DA PESQUISA

*A leitura traz ao homem plenitude; o discurso, segurança; e a escrita precisão.*  
(Francis Bacon)

Neste capítulo, traremos um panorama a respeito do curso em que esta pesquisa foi realizada.

O curso de Secretariado Executivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná foi criado e autorizado a partir do Decreto nº 93.593 de 18 de novembro de 1986 e reconhecido pela Portaria nº 824 de 23 de maio de 1991. Está regularizado pelas leis que regem os cursos de Secretariado Executivo no Brasil, pelas leis do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pela legislação específica da universidade, o Projeto Político-Pedagógico<sup>2</sup> (PPP), aprovado pela resolução 264/2016-CEPE de 08/12/2016.

O ingresso no curso ocorre conforme preconizam as normas da universidade: vestibular tradicional, pelo SISU, por meio de transferências interna e externa e ainda por meio do vestibular indígena, totalizando 40 vagas anuais. Em julho de 2020, estavam matriculados regularmente 121 alunos no curso, e 849 já haviam colado grau em Secretariado Executivo pela universidade.

Em relação ao perfil do profissional formado, encontramos no PPP o seguinte:

O perfil do Curso de Secretariado Executivo aponta para um profissional com competência para promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das organizações, do aumento de produtividade e competitividade a partir de práticas éticas, cidadãs e comprometidas com as demandas sociais. Isso se deve à necessidade de relacionar o conhecimento teórico às exigências da prática cotidiana da profissão e dos anseios do mundo moderno (PPP, 2017).

Para alcançar essa formação do aluno, o curso está construído a partir de uma carga-horária de 3213 horas, divididas entre 3060 horas de disciplinas e outras 153 para atividades acadêmicas complementares. A integralização do curso se dá em quatro anos.

Entre os objetivos do curso, encontramos no PPP o seguinte:

Formar profissionais que desempenhem a função de assessor executivo das organizações, que sejam agentes, articuladores e multiplicadores

---

<sup>2</sup> O curso possui um PPP novo desde o ano de 2017, o qual passou por alterações de disciplinas, carga horária e modelo de trabalho de conclusão de curso.

próximos dos centros deliberativos dos processos decisórios, bem como agentes de transformação social, econômico e cultural (PPP).

Entende-se aqui que cabe àquele que desempenhar a função de assessor, por exemplo, produzir textos orais e escritos que sejam claros e que possam contribuir com a instituição/empresa onde atuar este profissional. Além disso, encontramos outro objetivo importante no documento:

Busca-se (...) por meio dessa formação geral, a capacitação e o desenvolvimento do acadêmico para atuar em distintas organizações e segmentos. A atual conjuntura mostra que a integração global também é uma realidade, o que exige, portanto, do curso de Secretariado Executivo, capacidade para atuar em diferentes contextos.

Isso vai ao encontro da nova realidade dos cursos de graduação. Nos últimos anos, a profissão de secretário executivo vem ganhando cada vez mais espaço no mercado de trabalho à medida que o perfil desses profissionais tem se tornado cada vez “mais dinâmico, proativo e interdisciplinar” (MULLER; SANCHES, 2014, p.12) e essa mudança tem sido acompanhada por novas exigências, também, relacionadas ao ato de escrever.

Dentre as funções que desempenha um secretário executivo, encontram-se as de gestor, empreendedor, assessor e articulador. Em relação à última, busca-se um profissional que “articule os processos de comunicação e relacionamentos internos e externos, bem como em transações internacionais” (PPP, 2017). Para isso, é necessário que, desde a graduação, esse profissional seja um leitor assíduo e um bom produtor de textos.

Para suprir essa necessidade, o curso tem na grade curricular do primeiro ano a disciplina de Língua Portuguesa, a qual possui uma carga horária de 136h e está baseada na seguinte ementa, conforme o PPP do curso:

Comunicação e linguagem. Formalidade e informalidade. Domínio do processo de escrever. Ortografia, sintaxe e semântica da Língua Portuguesa. Estrutura do parágrafo e as formas de ordenação do seu desenvolvimento. Articulação dos parágrafos. Fatores de coesão e de coerência textual. Leitura e produção de textos. Introdução à redação técnica (PPP, 2017).

Além dessa, há outras disciplinas específicas na área de comunicação, Comunicação Organizacional I e II, contempladas no segundo e terceiro ano, respectivamente. Com carga horária de 68h cada uma, as disciplinas estão voltadas

ao estudo do processo de comunicação das organizações, mas abrangem, também, aspectos reativos à prática de escrita e leitura. Entre os tópicos da ementa da disciplina de Comunicação Organizacional I, encontramos:

(...)Características, finalidade, condições de produção e estrutura das correspondências e documentos empresariais e oficiais. Normatividade gramatical da redação empresarial e oficial. Prática de leitura e produção de textos orais e escritos, contemplando os diversos gêneros discursivos, no contexto profissional. Gêneros discursivos da redação oficial e empresarial (PPP, 2017).

Percebe-se, pelos conteúdos abordados na ementa, a preocupação do curso com a prática de escrita e de leitura dos estudantes e, conseqüentemente, com a formação de profissionais aptos a atuarem nos diferentes setores do mercado de trabalho disponível para um secretário executivo.

Além das questões de ensino e de extensão, o curso ainda possui uma revista científica própria, a *Expectativa*, a qual foi criada em 2001. O periódico tem publicação anual e recebe trabalhos de docentes, alunos e pesquisadores de todo o país. Até abril de 2020, a revista teve 19 edições e tem conquistado seu espaço em diferentes áreas de pesquisa. De acordo com o site do periódico, a *Expectativa* possui Qualis<sup>3</sup> B3 para as publicações relativas ao Planejamento Urbano e Regional/Demografia, B2 para Ciências Ambientais, B3 para Administração Pública, B2 para publicações relativas a Letras/Linguística.

Por ser o Secretariado Executivo uma área de estudo relativamente nova (ainda não há nenhuma universidade com programa de mestrado no Brasil), há uma cobrança cada vez maior dentro do campo da pesquisa científica. Por esse motivo, a comunidade acadêmica tem sentido necessidade de fortalecer esse campo de estudo, construindo sua base teórico-científica e demarcando o Secretariado Executivo como uma área de conhecimento (DURANTE; PONTES, 2015). Para suprir essa necessidade de construção do conhecimento, há um incentivo à pesquisa cada vez maior dentro da academia, o que vem acompanhado da urgência

---

<sup>3</sup> “O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção”. (site da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>)



em escrever e publicar textos científicos. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de escrita e a não prática de plágio mostram-se urgentes para essa área.

Essa emergência de publicações e de estabelecimento de território tem motivado o corpo de professores do curso a trabalhar a favor disso. Esse é um ponto bastante positivo, uma vez que, coletivamente, é mais fácil o processo de instigar os alunos a pesquisarem, escreverem e publicarem.

Entretanto, considerando o âmbito nacional, esse preparo para a pesquisa científica também é algo muito recente visto que o “ato de ensinar a pesquisar” ainda é tabu em diversos cursos superiores. Isso se deve, principalmente, à dificuldade de compreensão de alguns docentes de que as práticas de letramento anteriores ao ensino superior são distintas daquelas que os acadêmicos enfrentarão no ensino superior (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) e, por isso, a necessidade de ensiná-los a escrever e pesquisar.

Nesse contexto, optamos por focar no processo de escrita voltado às necessidades da academia, que por ora gira em torno de uma escrita autoral. A partir dessas mudanças pelas quais o profissional de secretariado tem passado e com a nova projeção que o curso tem adquirido no cenário científico nacional, compreendemos que saber ler, interpretar e discorrer com autoria são as habilidades fundamentais para o profissional de secretariado executivo.

## 1.1 A PRÁTICA DE ESCRITA E O GÊNERO VIGENTE NO CURSO DE SECRETARIADO: RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2011), um relatório é definido como um “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica” (ABNT, 2011, p. 3). A ABNT ainda divide o relatório em parte externa e interna, com seus respectivos elementos. Conforme preconiza a norma, a parte externa é composta por capa e lombada, ambos opcionais; a parte interna, por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Além disso, ainda são caracterizados cada um desses elementos em relação às suas partes, conteúdo e regras de apresentação. Ainda segundo a ABNT, as partes textuais são compostas por uma introdução “(...) que apresenta os objetivos do relatório e as razões de sua elaboração; o desenvolvimento, que detalha a pesquisa

ou estudo realizado e as considerações finais” (ABNT, 2011, p. 8).

Em consonância à ABNT, Ludwig (2015, p.79) apresenta que relatório “é um texto de extensão variável que descreve uma determinada pesquisa em toda a sua dimensão”. Marconi e Lakatos (2011, p. 217) também conceituam o relatório e trazem como definição:

(...) parte final da pesquisa (...), que consiste na (...) apresentação dos dados coletados, pois tem um propósito: comunicar os resultados da pesquisa em toda sua dimensão, apresentando fatos, dados, procedimentos utilizados, resultados obtidos, análise, chegando a certas conclusões e recomendações.

Além das produções textuais solicitadas pelos professores nas distintas disciplinas, os acadêmicos do curso estudado precisam produzir um relatório de estágio como trabalho de conclusão de curso. 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 um 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.

No quarto ano, os acadêmicos entregam, em forma de relatório, uma proposta de melhoria para a empresa a partir dos problemas observados no ano anterior. O modelo de relatório de estágio utilizado no curso foi aprovado pela resolução 369/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a qual traz as seguintes informações:

**Art. 16.** O Relatório Final do ESSEB<sup>4</sup>, contendo no mínimo trinta e cinco páginas, é elaborado com base nas normas estabelecidas pelo Colegiado de Curso de Secretariado Executivo Bilingue, observando a seguinte estrutura:

I- elementos do pré-texto (capa, folha de rosto, termo de aprovação (na versão final, pós-banca examinadora), agradecimentos, resumo, listas e sumário)

II- introdução, apresentando o tema de forma abrangente, o problema a ser pesquisado;

III – os objetivos, subdivididos em:

a) geral;

b) específicos;

IV- justificativa;

---

<sup>4</sup> Estágio Supervisionado em Secretariado Executivo Bilingue (a partir do dia 04 de junho de 2019, a nomenclatura do curso mudou para Secretariado Executivo Trilingue)

- V- fundamentação teórica, indicando os estudos realizados que deram subsídios para justificar o tema escolhido e para levantar os fatores importantes para o estudo;
- VI- procedimentos metodológicos;
- VII - análise da organização e interpretação dos dados coletados, contemplando:
  - a) diagnóstico organizacional;
  - b) operacionalização do Estágio;
- VIII - considerações finais;
- IX - referências;
- X - apêndices, contendo os materiais elaborados pelo discente durante a realização do ESSEB;
- XI - anexos, contendo os materiais não elaborados pelo discente, mas, que foram utilizados durante a realização do ESSEB.

Essas informações são disponibilizadas aos acadêmicos no início do ano letivo e também ficam disponíveis na página do curso. Cada aluno possui um orientador, o qual é destinado a partir da área de conhecimento que o estágio vai abranger. Desse modo, fica a critério do acadêmico a escolha do tema e da empresa em que realizará a atividade, assim o orientador atua apenas como mediador da atividade.

Entendemos que essa prática de letramento é típica da esfera de ensino superior e, por esse motivo, deve ser orientada em todos os níveis, desde a execução do estágio até a escrita do relatório.

## CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS TEÓRICAS

*A vida é uma grande universidade, mas pouco ensina a quem não sabe ser um aluno.*  
(Augusto Cury)

Nesta seção, traremos as principais teorias que deram suporte à nossa pesquisa. Não trouxemos os tópicos por ordem de relevância, mas sim a partir do aspecto mais para o menos abrangente. Trataremos aqui desde o pensamento vigente no ensino superior, relacionado aos saberes, até a questão do plágio acadêmico, elemento central desta tese.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, discorreremos sobre a teoria de aprendizagem em que nos pautamos, o construtivismo, e brevemente sobre a neurociência e sua contribuição para aprendizagem de adultos. Entendemos esse tema como importante, visto que nosso olhar, nesta tese, é para a escrita acadêmica e os sujeitos envolvidos encontram-se nessa fase.

Ao longo da história, diversos estudiosos buscaram explicar o comportamento humano e a relação deste com a aprendizagem. Uma dessas abordagens ficou conhecida por ser difundida por Skinner, a comportamental. Fundada por John Watson, a abordagem comportamentalista entende que o desenvolvimento das habilidades humanas depende do ambiente em que o indivíduo se encontra e que o conhecimento ocorre de fora para dentro, visto que o meio exerce grande influência sobre o sujeito. Assim, a partir desse viés, considera-se que o comportamento é uma combinação entre estímulo e resposta. Dessa forma, entende-se *comportamento* como uma resposta do organismo aos estímulos externos recebidos; *estímulo* como toda alteração do ambiente que é captada pelos órgãos sensoriais; e *resposta* sendo as alterações sofridas pelo organismo a partir desses estímulos.

No que se refere à educação, a teoria comportamentalista compreende que se trata de um processo objetivo de transmissão cujo objetivo é promover mudanças no sujeito a fim de adequá-lo à sociedade. Na relação professor-aluno, a teoria entende que o professor é o centro do processo educativo, uma vez que deve

controlar a aprendizagem do estudante por meio de estímulos positivos ou negativos.

Apesar de ter contribuído com os avanços da psicologia aliada à educação, entendemos que esta não é a melhor forma de compreendermos o processo educativo, visto que consideramos que o aluno deve ser protagonista do seu aprendizado.

Outra vertente que trouxe inúmeras contribuições para a área da educação e que se opõe ao que prega o comportamentalismo é o construtivismo. A teoria difundida por Piaget entende o processo de aprendizagem como uma relação entre sujeito e objeto, sendo o homem o responsável por modificar o mundo ao seu entorno e, conseqüentemente, modificar-se. Na abordagem construtivista, o conhecimento não é visto como acabado, mas sim como uma constante construção advinda dessa interação do homem com o seu objeto de estudo.

Na área da educação, a grande contribuição do construtivismo é considerar que a aprendizagem não ocorre de forma passiva, diferentemente do comportamentalismo. Na perspectiva piagetiana, cabe ao professor criar possibilidades e situações para que o estudante desenvolva o seu raciocínio e sua capacidade de argumentação.

Para Piaget, o desenvolvimento do indivíduo é resultado da combinação entre o que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio:

Cinquenta anos de experiências ensinaram-nos que não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida às atividades do indivíduo. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas (PIAGET apud LEÃO, 1999, p.198).

Apesar de não ser um educador, Piaget deixou inúmeras contribuições para essa área. Para ele, a educação deve permitir o desenvolvimento a partir de esquemas de assimilação. Assim, as atividades propostas no processo de aprendizagem devem ser desafiadoras ao educando, permitindo o desequilíbrio para, depois, alcançar-se o equilíbrio novamente.

Na perspectiva construtivista, ainda, reconhece-se o papel importante do

professor como um mediador do conhecimento, posto que é ele quem vai promover a interação deste com e entre os estudantes.

Por essas razões, adotaremos o modelo construtivista de aprendizagem por este não considerar o conhecimento como acabado, e sim como uma constante em transformação. Além disso, concordamos que o aprendizado somente ocorre por meio da interação do sujeito com a realidade que o cerca e que ao professor cabe a missão de colaborar, compartilhar, orientar e facilitar a aprendizagem (VASCONCELOS; MANZI, 2017).

Outra questão importante que nos leva a adotar tal visão é em relação ao papel ocupado pelo professor no processo de aquisição do conhecimento. Por entendermos que a problemática hoje no ensino de escrita deve-se ao fato de que há pouca orientação sobre o ato de escrever, concordamos com o que postula a teoria construtivista, visto que

o construtivismo não desresponsabiliza o professor ou as instituições de ensino. Os papéis não são extintos, apenas revistos e resinificados. Os níveis de comando do professor relativamente ao processo ensino-aprendizagem permanecem, mas em dosagens que não produzam dependência excessiva, comprometam a autodeterminação do aprendente ou violam sua dignidade (VANSONCELOS; MANZI, 2017, p.72).

Além disso, compreendemos que por meio da visão construtivista de aprendizagem são possíveis algumas experiências didáticas que concebem o aluno como centro do processo de aprendizagem. Em metodologias mais ativas de aprendizagem<sup>5</sup>, é possível ser realizado o que hoje é conhecido como “laboratório didático”. Essa estratégia, conforme preconizam Svinicki e McKeachie (2012), “permite que os alunos vivenciem os fenômenos (...) e entendam como o novo conhecimento é construído” (p.297). Além disso, por meio dessas experiências práticas, os docentes criam ambientes favoráveis ao aprendizado, compatíveis com a realidade que o educando – e futuro profissional – encontrará quando for posto em contato direto com o que lhe é exigido.

Esse ensino mais prático considera ainda que “a experiência em primeira

---

<sup>5</sup> Metodologias ativas é o termo utilizado para englobar diferentes práticas em sala de aula, muito comuns atualmente. Essa metodologia utiliza diversas estratégias de aprendizagem, sendo que todas têm o objetivo de fazer do aluno o protagonista, participando ativamente do processo educativo. Devido às novas exigências do mercado, a maioria das instituições de ensino têm aplicado essas técnicas.

mão é superior aos outros métodos teóricos de desenvolvimentos das mesmas habilidades. Também presume que a próxima geração de profissionais será motivada pela oportunidade de participar da prática” (SIVINICKI; MCKEACHIE, 2012, p.297).

Além de caracterizarmos nossa pesquisa a partir de uma abordagem mais prática, consideramos relevantes também as contribuições da neurociência para a aprendizagem, principalmente por abordarmos aqui a aprendizagem de adultos.

Conforme estudos na área da medicina, estudar o cérebro humano não é tarefa exclusiva para as ciências da saúde. Segundo Oliveira (2014), a neurociência é uma área que engloba um conhecimento transdisciplinar<sup>6</sup>, visto que reúne diversos campos científicos a fim de compreender o cérebro humano:

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro seria, também, afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro (OLIVEIRA, 2014, p.14).

Apesar de nos parecer positivo, há autores que discordam dessa aproximação entre ciência e educação. Contudo, defendemos aqui a necessidade de unir essas duas áreas para que se possam compreender de que forma o cérebro adulto funciona quando se trata de aprendizagem. Desse modo, concordamos com Fischer (2009) quando, em sua pesquisa, defende a tese de que utilizar a neurociência em ambientes educativos contribuiria para a criação de novas possibilidades e descobertas. O autor também afirma que o modelo de pesquisa relacionado à educação hoje não supre as necessidades de compreensão educativa, visto que se utiliza, na maioria das vezes, de dados e documentos para criar hipóteses e compreender como ocorre o processo de aprendizagem. Fischer (2009) defende a ideia de que

O modelo tradicional de pesquisa não considera professores e alunos como uma contribuição vital para a formulação de métodos e questões de pesquisa. As contribuições dos professores e dos alunos podem criar mais evidências de pesquisas úteis que podem moldar de forma produtiva os ambientes educacionais e outras situações de aprendizagem (FISCHER,

---

<sup>6</sup> Princípio teórico que busca uma comunicação entre as disciplinas, buscando um ponto comum entre elas. Esse conceito considera que não existem fronteiras entre as disciplinas (SANTOS, 2008).

2009, p.3, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Assim, o autor entende que a melhor forma de compreender como ocorre o processo educativo a partir de um viés neurológico é reunir as áreas, integrando investigação e prática, a fim de construir um estudo sólido na área de ensino e aprendizagem.

Ainda em consonância com que Oliveira (2014) relata sobre a aprendizagem, cumpre ressaltar aqui em que momento da história o cérebro – ou os seus elementos – foram considerados como peças fundamentais para o processo educativo. A partir do final do século XIX, com o advento da cultura e da filosofia, os conhecimentos sobre inúmeras ciências trouxeram à tona o fato de que o neurônio seria a unidade básica do sistema nervoso. Na época, conforme relata Oliveira (2014), acreditava-se que a célula não se regenerava e, com o passar do tempo, os neurônios iam morrendo e reduzindo a quantidade. Por conta disso, acreditava-se, na época que, na fase adulta seria mais difícil de processar os conhecimentos e que a infância e a adolescência seriam as melhores fases para qualquer tipo de aprendizagem.

Entretanto, segundo pesquisa de Fernández (2002 apud Oliveira, 2014), a idade não é um fator limitante para a aprendizagem. Segundo o pesquisador, a diminuição no desempenho de aprendizagem deve-se a inúmeros fatores, tais como saúde, nível socioeconômico ou até mesmo a ausência de estímulos. Além disso, conforme pesquisas mais recentes, comprovou-se que com o passar dos anos os neurônios se modificam e ampliam as possibilidades de aprendizagem:

O que se tem comprovado é que, entre o nascimento e a adolescência, novos neurônios serão acrescentados ao cérebro, novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada. Este processo desacelera no adulto, mas não é interrompido durante toda a vida, sendo conhecido como neuroplasticidade (OLIVEIRA, 2014, p.15).

Essa nova teoria surgida no final do século XX reconhece o neurônio como

---

<sup>7</sup> The traditional model will not work. It is not enough for researchers to collect data in schools and make those data and the resulting research papers available to educators. That is not a way for research to create knowledge that is useful for shaping education. The traditional way leaves out teachers and learners as vital contributors to formulating research methods and questions. Contributions from teachers and learners can create more useful research evidence that can feed back productively to shape schools and other learning situations.



uma célula capaz de se modificar e reorganizar o cérebro em cada fase da vida do indivíduo, inclusive na idade adulta. Assim, o cérebro passou a ser compreendido como uma “sistema aberto, autoorganizável, que funciona em circuitos de rede” (OLIVEIRA, 2014, p.15). Tais conhecimentos têm contribuído para o avanço na área de educação, posto que esse crescente interesse reflete a importância que se tem dado às possíveis contribuições da neurociência ao desenvolvimento da aprendizagem. Tais conceitos mostram-se importantes já que, como já dito, a maioria dos estudantes universitários estão entrando ou já se encontram na fase adulta.

## 2.2 A URGÊNCIA DE UM PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO SUPERIOR

Há tempos se propaga uma crítica relacionada à educação, e aqui daremos ênfase no ensino superior. A crítica diz respeito ao fato de que muito do que se aprende não é aplicado – ao menos não da forma como é ensinado – à vida real. Muitas vezes, culpam-se as instituições de ensino por não atenderem às reais demandas sociais; em outras, culpam-se os estudantes por não levarem a sério o que lhes é repassado (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012). Acreditamos, contudo, que não há apenas um culpado, mas sim falhas que ocorrem ao longo do processo.

A fim de compreendermos essa situação, nesta seção discorreremos a respeito da importância do diálogo entre as disciplinas para que o ensino seja significativo para o estudante. Dialogaremos aqui com o conceito de transdisciplinaridade, visto que abarca diversos saberes em prol do aprendizado efetivo. Para isso, utilizamos como base teórica os postulados de Morin, especificamente a Teoria da Complexidade.

Lave e Wegner (1991 apud SVINICKI; MCKEACHIE, 2012) defendem a ideia de “aprendizagem situada”. Para os autores, um aprendizado só é efetivo se, além dos fatos e habilidades, estiver relacionado ao contexto real de aplicação. Consideramos que essa ideia é bastante válida quando se trata do ensino de escrita, visto que muitos estudantes relatam não conseguirem escrever quando de fato necessitam (FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENGES, 2010; FIAD, 2011; NEVES, 2015).

Compreendemos que um ensino efetivo não pode ser pautado exclusivamente a partir de conceitos aprendidos isoladamente em disciplinas

independentes e, por isso, consideramos de essencial importância trazer os conceitos relativos à Teoria da Complexidade, difundidos por Edgar Morin.

Partindo de sua etimologia latina, “complexidade” significa “ser feito em conjunto”, definição que traduz os princípios dessa teoria. Para Morin (2013), todo e qualquer ensinamento deve ter por base a transdisciplinaridade. No que se refere ao ensino, essa vasta complexidade busca a compreensão das diversas áreas a partir de um viés conjunto, pautado em questionamentos.

A indagação de Morin refere-se ao fato de o conhecimento hoje ser produzido em um contexto social baseado em uma dinâmica em todos os setores sociais, seja na política, na economia ou no que se refere à cultura. Dessa forma, o autor questiona o papel da universidade frente a esse cenário, visto que, muitas vezes, essa complexidade não se mostra presente nos ambientes educacionais, indo de encontro ao que ocorre fora dos muros da universidade.

Para chegar a essa reflexão, Morin (2013) traça o caminho percorrido pelas universidades e reconhece seu papel transformador. Para ele, “a Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes” (p.15), uma vez que ela tem a missão de atualizar e transmitir tais conhecimentos. Ao mesmo tempo, o autor reconhece que ela gera saberes, ideias e valores, os quais farão parte de uma cultura. Assim, entende que a instituição é, ao mesmo tempo, “conservadora, regeneradora e geradora” (2013, p.15).

A partir desse princípio, a proposta de Morin é uma reforma de pensamento, sendo que essa mudança deve afetar, inclusive e, principalmente, o papel da universidade como responsável pelo processo educativo.

Por toda a parte, reconhece-se a necessidade da interdisciplinaridade<sup>8</sup>, pois ainda que se comece a tecer e conceber a transdisciplinaridade no estudo da saúde, da velhice, da juventude e das cidades, a interdisciplinaridade tem-se mostrado (...) insuficiente (...). A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado (MORIN, 2013, p.20).

Para o autor, uma educação pautada em um modelo conservador não atende às necessidades reais exigidas pelo mundo complexo em que estamos inseridos, sendo que a “atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental” e

---

<sup>8</sup> Termo criado por Piaget, refere-se à construção do saber a partir das várias áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na educação pode ser entendida como a integração de disciplinas, a fim de propiciar a associação de várias áreas em torno de um mesmo tema.

necessária (MORIN, 2013, p.21). Em oposição a isso, Morin acredita que o ensino fragmentado é capaz de travar e atrofiar o pensamento.

Ainda em relação a essa dicotomia *todo versus parte*, cumpre salientar que a universidade acaba assumindo essa dupla função. Ao mesmo tempo que necessita formar profissionais técnicos, com habilidades específicas, tem o papel de instigar uma atitude investigativa (MORIN, 2013). O autor destaca a cobrança pela qual a instituição passou para adequar o ensino e a pesquisa a todas as demandas da sociedade, visto que a tradição do pensamento sempre foi caracterizada por separar os objetos de seu contexto a fim de melhor entendê-los. Todavia, como defende o próprio autor, um saber que fragmenta reduz o conhecimento.

Para dar conta e sustentar tais princípios, o fundador da teoria faz alguns questionamentos os quais considera elementares: qual o papel da universidade nessa reforma de pensamento social? Que tipo de relação a universidade deve manter com a sociedade? Qual é o papel dos docentes nesse processo? Como a educação poderia estar voltada a um ensino mais complexo? Qual a importância da transdisciplinaridade nessa reforma de pensamento? Essas e outras questões norteiam a tese de Morin e também são importantes para a nossa, visto que o papel da Universidade em relação ao ensino da escrita é fundamental.

Defendemos aqui que, assim como todos os saberes, o ensino da escrita também deve ser uma preocupação transdisciplinar e, mais do que isso, que esteja aliado às necessidades sociais dos indivíduos, e não apenas (apesar de reconhecermos o seu papel fundamental) ao que exige a universidade.

Ribeiro (2011), ao versar sobre a teoria da complexidade relacionada ao ensino, pontua de forma importante o verdadeiro papel do ensino pautado na transdisciplinaridade:

Observar o todo de forma indissociável e tendo como desejo a construção do conhecimento a abordagem multi e transdisciplinar são as propostas da complexidade. Vencer a visão do pensamento simplificador e reducionista, propondo não ser o contrário desse pensamento, mas sim uma integração a ele, é o desafio do pensamento complexo (p.43).

Ainda nessa perspectiva, Ribeiro (2011) refere-se à ciência ocidental como reducionista, construída a partir da perspectiva de que conhecer as partes é mais relevante do que o conjunto total: “a ciência ocidental foi reducionista à medida que tentou simplificar o conhecimento do todo (conjunto) ao conhecimento das partes

que o constituem. Em suma, conhecendo o todo, conhecemos as partes que o compõem” (2011, p. 45).

Morin (2013) salienta, em sua obra, sobre os responsáveis pela reforma de pensamento. Para ele “a reforma deve originar-se dos próprios professores e não do exterior” (2013, p.37). Isso significa que, muito mais do que alterações de currículos, as práticas diárias de ensino e aprendizagem devem preconizar o complexo, a relação entre o que se aprende e a necessidade de aplicação desse conteúdo. Concordamos com a importância do docente nesse processo, todavia defendemos que deve haver uma orientação sistematizada para que essas práticas não sejam individualizadas.

No que tange à escrita, por exemplo, uma das atribuições do professor no âmbito universitário é instigar o pensamento reflexivo de seus estudantes a fim de que eles percebam em que momento da vida – seja na academia ou não – a escrita é necessária e quais são as especificidades dessa atividade em cada um dos âmbitos em que é utilizada. O que se percebe, entretanto, devido à organização curricular tradicional, é a divisão dos conteúdos por disciplinas, o que dificulta – ou acomoda – a compreensão complexa dos saberes. Para Morin (2013), as disciplinas são organizadoras do conhecimento científico e, como consequência, tem-se a divisão e a especialização desses saberes. Nas palavras do autor,

Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhes são próprias (...) (MORIN, 2013, p.39).

Entendemos aqui que as fronteiras no campo da escrita são importantes a fim de se delimitar de que modo deve ser utilizada em cada contexto. Entretanto, defendemos que essas barreiras podem e devem ser quebradas no intuito de compreender que a escrita deve ser vista não somente como um objeto do saber, mas sim como um instrumento para se chegar até ele. E isso engloba a sua prática em todas as disciplinas, inclusive no ensino superior.

Dessa forma, pautando-nos nos princípios da Teoria da Complexidade, defendemos que o ensino da escrita ocorra na universidade de forma transdisciplinar. Como caracteriza Morin (2013), um ensino baseado nesse esquema perpassa as disciplinas, as quais se tornam mais do que fundamentais para a

compreensão dos conceitos chave. Mais do que olhar para um mesmo objeto a partir de diferentes perspectivas (conceito de interdisciplinaridade) ou associar diversos conceitos a fim de trabalhar em um mesmo projeto (definição dada por Morin para polidisciplinaridade), no viés transdisciplinar os saberes circulam das partes para o todo e do todo para as partes, como forma de unir todos os saberes.

A seguir, serão apresentados conceitos relacionados ao ensino de competências e habilidades por meio da transdisciplinaridade e de que forma essa metodologia contribui para o ensino efetivo da escrita e para a não ocorrência de plágio.

## 2.3 O ENSINO COMPLEXO DE ESCRITA

### 2.3.1 *O ensino sustentado por competências*

É válido considerar que o ensino de escrita deve estar voltado a atender a necessidades dos sujeitos, seja dentro ou fora da universidade. Defendemos isso, visto que a sociedade contemporânea tem exigido das pessoas competências cada vez mais específicas, relacionadas a diferentes áreas. Algumas, mais básicas, são adquiridas por meio de práticas sociais vivenciadas em contextos informais, como o familiar, por exemplo. Já outras, mais complexas, ficam sob responsabilidade de contextos mais formais e específicos, como o ambiente escolar-universitário. Contudo, nota-se hoje que diversos profissionais são inseridos no mercado de trabalho sem dominarem certas habilidades consideradas fundamentais para o exercício de sua profissão, mesmo depois de longos anos dentro de ambientes educacionais. Uma dessas habilidades está relacionada à produção de textos, sejam escritos ou orais.

Essa problemática, cada vez mais comum, decorre do fato de as disciplinas curriculares dos cursos superiores não contemplarem “o conhecimento e o domínio de muitos saberes e habilidades” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.123) de forma responsável. Ademais, nota-se que “para realizar o processo de ensino e aprendizagem é necessário buscar o apoio de saberes que terão diferentes graus de conhecimento científico” (ZABALA, ARNAU, 2010, p.123).

Outro ponto que corrobora para essa falta de habilidade em resolver problemas reais é a organização da estrutura curricular dividida em disciplinas. De

acordo com Zabala e Arnau (2010, p.23),

Se analisamos em detalhe o exercício profissional em contextos reais, veremos que será necessário o conhecimento e o domínio de muitos saberes e habilidades que não são objeto de estudo metódico por parte de nenhuma disciplina, como é o caso dos conceitos de *forma responsável e flexível ou de maneira que permitam satisfazer as motivações*.

Isso está relacionado à falta de preparo dos cursos de graduação em atender às reais necessidades do mercado. Segundo *The future of Jobs*, publicado pelo *World Economic Forum* (2017), há 10 competências que serão imprescindíveis para um profissional em 2020, sendo elas: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação com outros, inteligência emocional, tomadas de decisão e discernimento, orientação para o serviço, negociação e flexibilidade cognitiva. Todas, entretanto, só serão aprendidas de fato se forem vivenciadas em situações reais, uma vez que

(...) a grande disparidade de procedimentos científicos dos componentes das competências e a falta de apoio disciplinar de muitos deles dificulta enormemente a articulação de uma proposta que responda a uma definição da finalidade do ensino, sob critérios de formação integral da pessoa por competências, ou seja, não regida pela lógica dos saberes estabelecidos. (ZABALA; ARNAU, 2010, p.125)

Torna-se evidente, assim, a necessidade de as competências acadêmicas abarcarem o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. Assim, a forma tradicional de “transferir conhecimento” não dá conta de atingir todos os contextos, principalmente o profissional. Os propósitos de um ensino eficiente no âmbito universitário têm sido discutidos há muito tempo. O que se reconhece é que os métodos de ensino e a aprendizagem devem estar diretamente relacionados à complexidade das exigências do mercado e isso não é conquistado por meio de uma mera transferência, mas sim com uma vivência.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, no ensino tradicional, muito se fala em dicotomias, como: teoria x prática, memorização x compreensão, conhecimento x procedimentos. Entretanto, sabe-se que pensando em um ensino para o conhecimento efetivo, essas dicotomias mostram-se falhas e o termo competência representa a alternativa para superar tais oposições. De acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 49) “A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do

conhecimento teórico”.

Cumpramos ressaltar, ainda, que a competência pode ser considerada um processo flexível, uma vez que não se limita às dicotomias enrijecidas, mas sim abarca diversos âmbitos como o social, o interpessoal, o pessoal e o profissional. Considera-se, assim, a impossibilidade de “ensinar competências” – uma vez que estas devem ser desenvolvidas por meio de um processo de significação e relevância. Um modelo transmissivo, expositivo ou reprodutor, com caráter fortemente procedimental, torna-se inválido por não contextualizar a aplicação ou emprego dos conhecimentos em situações reais.

Consideramos ainda que o ensino por competências considera características essenciais em relação à relevância do que vai ser ensinado, a complexidade da situação, um caráter procedimental, e a combinação de todos os componentes aprendidos considerando a funcionalidade (ZABALA; ARNAU, 2010).

Isso representa o atendimento a critérios específicos sobre o significado do que será ensinado, de sua complexidade, dos procedimentos e dos componentes envolvidos, bem como os compromissos a serem assumidos. Outro ponto muito importante é o envolvimento dos alunos e a compreensão relacionada aos diferentes ritmos de aprendizagem. Para os autores, considera-se que os alunos aprenderam um conteúdo factual quando são capazes não apenas de repetir sua definição, mas principalmente de utilizá-la para interpretação, compreensão, ou seja, quando são capazes de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui. Assim, para avaliar se o aluno de fato domina uma competência, o professor precisa verificar se ele é capaz de reproduzi-la.

Vale destacar que o trabalho exclusivamente a partir de conteúdos das disciplinas não dá conta de o aluno aprender efetivamente as competências. Um ensino voltado ao desenvolvimento efetivo dessas competências deve considerar os procedimentos interdisciplinares e de cada disciplina individualmente. A isso dá-se o nome de núcleo comum, o que é definido por Zabala e Arnau (2010) como o responsável pelo sucesso da aprendizagem efetiva. Seguindo o modelo inovador de ensino, não há uma disciplina científica para se trabalhar as competências, visto que isso deve ser comum a todas as disciplinas.

As estratégias de ensino devem incluir exercícios, aplicação e modelos de vivência em diversos âmbitos. No que tange aos métodos de ensino, sugere-se um enfoque mais globalizado e, para isso, devem ser feitas escolhas metodológicas

relacionadas: às necessidades de que as aprendizagens sejam significativas; à complexidade da competência e de todo o processo de atuação; ao caráter procedimental do processo; e às características dos componentes das competências.

Para se desenvolver as habilidades dentro de uma competência, é necessário seguir uma sequência para atingir os objetivos educacionais. Primeiramente é necessário estabelecer de forma compartilhada com os alunos os objetivos da unidade e das atividades, bem como identificar a situação da realidade que será o objeto de estudo. Depois é preciso identificar as questões ou problemas que a situação apresenta. Em seguida é preciso discutir a forma de resolvê-los e construir um esquema de atuação que permita a resolução destes impasses. Ademais é preciso expressar o esquema de atuação da competência, identificando o procedimento que deve seguir e os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que devem ser adquiridos. Na sequência deve-se revisar os conhecimentos e, por fim, aplicá-los em situações reais e diferentes, tantas vezes quantas forem necessárias (ZABALA; ARNAU, 2010).

Desse modo, uma atuação competente representa não apenas o conhecimento de aspectos conceituais e técnicas disciplinares, mas principalmente o reconhecimento de quais desses recursos são necessários para que o indivíduo seja eficiente em situações complexas. Ademais, é extremamente necessário e imprescindível saber aplicar tais recursos. Uma atuação eficaz depende de um bom preparo do indivíduo para enfrentar situações do mundo real.

De acordo com Zabala e Arnau (2010, p.112),

Um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de ensinar a “ler” situações próximas da realidade a partir de sua complexidade e, portanto, aprender a saber interpretar na complexidade. Isso implica que a realidade objeto de estudo não seja simplificada e que, em consequência, apresente-se com maior número de variáveis permitidas pelas capacidades dos alunos (2010, p.112).

Esse pressuposto reitera a necessidade de um ensino baseado na análise de situações múltiplas e diferentes, e “na sistematização das diferentes fases que constituem uma atuação competente a partir de um pensamento complexo” (ZABALA; URNAU, 2010, p. 112). Entendemos aqui que, para um ensino efetivo que dê conta das inúmeras exigências relativas à escrita, inclusive para a não ocorrência



de plágio, o ensino desta habilidade deve ocorrer de forma complexa, englobando todo o currículo.

### *2.3.2 A transdisciplinaridade para o ensino de escrita*

Ao contrário dessa perspectiva transdisciplinar e complexa que atenda às exigências da sociedade atual, o que se tem percebido é a valorização de uma única disciplina<sup>9</sup> voltada ao preparo dos estudantes para dominarem as práticas de leitura e escrita no contexto universitário (LEA; STREET, 1998). Acrescenta-se ainda a queixa dos professores em relação ao nível de leitura e escrita em que se encontram os ingressantes dos cursos superiores (CAMARGO; BRITTO, 2011).

Essa realidade é um resquício do pensamento tradicional que ainda predomina nas universidades brasileiras. Na educação clássica, entende-se que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o recebe de forma automática, sem, muitas vezes, refletir sobre o seu aprendizado e sobre a forma como poderá utilizá-lo fora da esfera universitária. Nesse formato educacional, prevalece o isolamento dos conhecimentos das disciplinas, a reprodução do conhecimento sem a devida reflexão e a memorização dos conteúdos como uma possibilidade didática.

Em contrapartida a esse formato, tem-se o pensamento complexo, como já exposto em seção anterior. Para Morin (2013), a organização disciplinar tal qual como se tem hoje surgiu com a formação das universidades no século XIX (ALMEIDA; CARVALHO, 2002). Na mesma perspectiva, Petraglia (2001) enfatiza:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem (2001, p. 69).

Dessa maneira, o saber torna-se fragmentado e permeado por lacunas, as quais não conseguem ser preenchidas nem por uma nem por outra disciplina, a não ser por todas juntas. Essa fragmentação dificulta a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos e de sua aplicabilidade, visto que, em situações reais, o indivíduo

---

<sup>9</sup> As disciplinas apresentam nomes distintos em cada curso, mas geralmente as relacionadas à escrita e ao ensino de língua materna têm um enfoque específico nas habilidades de leitura e escrita.

demanda de múltiplos saberes para resolver um problema.

Na tentativa de minimizar tal isolamento disciplinar, no início da década de 80, no contexto anglo-saxônico, iniciou-se um movimento chamado *Escrita em torno do Currículo* (Writing Across the Curriculum) o qual sustenta o ensino da escrita na Inglaterra e nos Estados Unidos e tem se expandido para a América Latina (RAMÍREZ OSORIO; LÓPEZ-GIL, 2018). De acordo com as premissas desse movimento, o ensino da escrita na universidade deve estar adequado às exigências da carreira particular de cada um dos cursos. Isso requer um forte entendimento de que cada área do conhecimento possui suas particularidades e, assim, a escrita deve atender a essas exigências.

Ainda conforme os ideais dessa abordagem, a escrita deve: ser responsabilidade de toda a comunidade acadêmica; estar integrada às diferentes disciplinas; ser contínua ao longo do processo formativo; promover a aprendizagem; dar conta das convenções comunicativas de uma disciplina (RAMÍREZ OSORIO; LÓPEZ-GIL, 2018). Para isso, o ensino deve estar voltado ao ensino de habilidades e competências, sendo a escrita, uma dessas habilidades.

Desse modo, quando toda a comunidade acadêmica se volta de forma interdisciplinar para o desenvolvimento de competências, a chance de sucesso é muito maior. Entendemos, assim, que o ensino de escrita não deve estar atrelado unicamente às disciplinas de Língua e Comunicação, visto que cada especialidade – dentro das inúmeras áreas – possui necessidades específicas as quais só poderão ser aprendidas com o auxílio daquele profissional conhecedor da exigência.

A universidade, na maioria das vezes, é responsável por articular as estratégias que garantem o fortalecimento da escrita por meio do currículo. Entre eles, destacam-se: a formação e o acompanhamento de professores, o acompanhamento de alunos por meio de tutoria em centros de escrita e, sobretudo, a geração de uma cultura em que a leitura, a produção e a publicação de textos são promovidas<sup>10</sup> (RAMÍREZ OSORIO; LÓPEZ-GIL, 2018, p.18).

Além dessas responsabilidades da academia, cumpre ressaltar a importância de ensinar aos acadêmicos – e futuros profissionais – as particularidades em cada

---

<sup>10</sup> La universidad, en general, es responsable de articular las estrategias que garantizan el fortalecimiento de la escritura a través del currículo. Entre estas se encuentran: la formación y el acompañamiento de los docentes, el acompañamiento a estudiantes a través de tutorías en los centros de escritura y, sobre todo, la generación de una cultura en la que se promueva la lectura, la producción y la publicación de textos.

um dos contextos no que se refere à leitura e à escrita sendo que, para isso, as distintas áreas devem lançar mão de suas expertises a fim de atingirem um ensino complexo e efetivo.

Como forma de abarcar no ensino de escrita todas as habilidades exigidas pela academia, algumas universidades têm adotado programas institucionais voltados ao ensino de gêneros acadêmicos e profissionais ao longo das carreiras universitárias. Para isso, tais instituições modificaram seus currículos para que se contemplem, de forma integrada, os conhecimentos de todas as disciplinas dos cursos que adotaram tais iniciativas.

A exemplos, citaremos dois projetos que ocorrem na Argentina, um na Universidad de General Sarmiento (UNGS), em San Miguel, província de Buenos Aires, e na Universidad de Flores (UFLO), na cidade autônoma de Buenos Aires, os quais têm se mostrado alternativas positivas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita e à leitura acadêmicas.

O PRODEAC (*Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica*) é um programa de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita acadêmica, criado pela UNGS para atender a todos as carreiras da universidade. O objetivo do programa é introduzir, ao longo dos cursos, a produção de distintos gêneros acadêmicos juntamente com as atividades de cada umas das disciplinas. Neste projeto, os professores do programa trabalham em conjunto com os demais professores a fim de preparar os alunos para as inúmeras situações que demandam a competência leitora e escrita, tanto na academia quanto em contextos profissionais.

Seguindo a mesma ideia do PRODEAC, o PROLEA (*Proyecto de Lectura e Escrita Académica*), da UFLO, ocorre desde o primeiro ano de cada curso, sendo que por ano uma disciplina é responsabilizada por realizar atividades relacionadas à leitura e à escrita dentro do curso. Além disso, há outras atividades de orientação aos estudantes, como o Programa de Ação Tutorial (PAT) que se constitui em um acompanhamento na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso àqueles que desejarem.

O projeto é encabeçado por professores de Letras, os quais, em parceria com os docentes das disciplinas dos distintos cursos da Universidade, instruem os alunos a produzirem textos de diversas esferas sociais, todos relacionados ao curso e à profissão relativa à referida carreira.

Tais projetos possuem um caráter interdisciplinar entre os professores membros dos programas, que são conhecedores dos textos e das regras relativas à produção deles, e os professores das demais disciplinas e cursos, os quais conhecem as especificidades e as exigências de cada uma de suas áreas. Essa parceria mostra-se importante posto que os professores da área de Letras, muitas vezes, desconhecem o campo específico das disciplinas em questão.

Conforme enfatiza Moyano (2018),

É um trabalho em que cada profissional contribui com seus conhecimentos: os professores de Letras com sua capacidade para o ensino da leitura e da escrita, bem como para a análise dos textos trabalhados em sala de aula; os professores das disciplinas específicas com o conteúdo disciplinar no jogo e as práticas profissionais. Desta forma, tal trabalho aumenta as capacidades de cada profissional, como de fato uma equipe, com tarefas conjuntas que lhes permitem negociar as características dos textos a serem ensinados e o trabalho que será realizado na sala de aula (2018, p. 243).

Concordamos com Moyano (2018) no que se refere à necessidade de que todas as áreas contribuam para o desenvolvimento das habilidades específicas de cada área. Todavia, entendemos que é importante que todos os docentes instiguem e guiem os alunos durante a produção escrita. Nesse contexto, os professores da área de línguas podem contribuir com aspectos específicos, porém, não devem ser os únicos responsáveis pela leitura e escrita dos estudantes.

Consideramos que um currículo voltado ao ensino efetivo da leitura e da escrita ou a criação de programas voltados a esses fins apresentam inúmeras vantagens relativas ao aprendizado dessas habilidades. Defendemos também que o ensino de escrita exclusivamente feito por professores da área de Letras limita as possibilidades de transpor os conhecimentos à realidade das carreiras profissionais, visto que o professor dessa área tem um conhecimento, na maioria das vezes, limitado ao seu campo de atuação. Da mesma forma, se deixado o ensino desses gêneros aos professores específicos da carreira, corre-se o risco de não haver uma reflexão aprofundada sobre as características e exigências linguísticas desses textos, uma vez que nem sempre os professores de outras disciplinas possuem formação para promoverem uma reflexão mais profunda sobre os gêneros que estão ensinando (MOYANO, 2018).

## 2.4 QUESTÕES RELATIVAS A GÊNERO DISCURSIVO E A IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE ESCRITA

A base teórica desta pesquisa assenta-se na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos. Considerando que a falta de conhecimento de um gênero por parte dos estudantes pode levá-los a cometer plágio ou, inclusive, impossibilitá-los de escrever, cumpre definir o que são gêneros e de que forma que o domínio destes se torna imprescindível no ambiente acadêmico.

Bakhtin (1997) defende que há gêneros discursivos primários e secundários. Enquanto aqueles são aprendidos no cotidiano e não necessitam de tanta elaboração, estes exigem uma maior atenção, uma vez que possuem uma complexidade maior, mais desenvolvida e organizada. Ainda em relação a estes, na maioria das vezes necessitam ser ensinados de forma específica.

Dada a complexidade da vida social contemporânea e do vasto leque de textos que circundam nas distintas esferas sociais, torna-se necessário definir o que compreendemos por gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997) os gêneros discursivos são “tipos” relativamente estáveis de enunciado e possuem, cada um, características peculiares.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (...) E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as várias formas de exposição científica e todos os modos literários (...) (BAKHTIN, 1997, p.280).

Ainda segundo o linguista russo, a relativização da estabilidade de tais enunciados significa que são possíveis de serem produzidos em momentos determinados, contudo podem apresentar formas variáveis. Essa flexibilidade da forma pode ser observada claramente em dois gêneros bastante corriqueiros no campo acadêmico: o artigo científico e o relatório de estágio.

Ao apresentar a “infinidade” de gêneros, Bakhtin considera a complexidade e a heterogeneidade de cada um. Cumpre ressaltar que o autor, além de reconhecer que existem inúmeros gêneros, observa que, muitas vezes, os gêneros se misturam, sendo possível encontrar um imbricado em outro.

O autor ainda alerta para o fato de, apesar de os gêneros estarem em

constante (re) elaboração, eles apresentam algumas características comuns: “ (...) para o indivíduo falante eles não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é eles que os cria” (BAKHTIN, 1997, p.303).

Além dessa variedade de gêneros disponíveis, Bakhtin considerava que se tratavam de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, dadas as suas características mutáveis e adaptáveis. E relação a isso, Marcuschi (2011) acredita que para Bakhtin interessava mais o “relativamente” do que o “estável”, dada a sua preocupação com o uso real de cada um dos gêneros. Além disso, a proposição de Marcuschi (2011) vai ao encontro do que afirmou Bazerman (1994)

Apesar de nosso interesse em identificar os gêneros e classificá-los, parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista. Nossas identificações de formas genéricas sempre terão curta duração (BAZERMAN, 1994, apud MARCUSCHI, 2011, p.18)

Entretanto, há que se considerar que um dos aspectos mais importantes reconhecidos hoje é a estabilidade, pois esta se torna essencial para a afirmação de um texto ser classificado como determinado gênero discursivo. Apesar de compreendermos a importância de algumas estruturas mais fixas, concordamos com Marcuschi (2011) quando afirma que “do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros (MARCUSCHI, 2011, p.18).

Além disso, entendemos que o caráter de estabilidade é, para Bakhtin, percebido pelos falantes como um caráter normativo, o que o torna um princípio definidor dos gêneros textuais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que são os gêneros que organizam boa parte das rotinas do homem, principalmente nos aspectos da comunicação:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p.303).

Nesse sentido, nota-se a preocupação do teórico russo em dominarmos os gêneros necessários para as distintas atividades sociais. Essa premissa é fundamental quando se tratam de gêneros relacionados à esfera acadêmica, visto

que boa parte das práticas demandam o conhecimento de distintos gêneros.

Contudo, deve-se considerar que esse grau de estabilidade proposto por Bakhtin (1997) é bastante complexo. Apesar de considerar que os gêneros são ‘tipos relativamente estáveis’, alguns são tão complexos que apresentam características instáveis. O autor não nega a flexibilidade e a plasticidade dos gêneros, mas defende que o uso “criativo” exige um mínimo de estruturação:

Ao lado dos gêneros padronizados, existiram, e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc. (Até agora nenhuma nomenclatura dos gêneros do discurso oral foi criada e mesmo o princípio dessa nomenclatura não é claro.) A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros (BAKHTIN, 1997, p. 304).

Dentro do campo acadêmico, por exemplo, há inúmeros gêneros que se apresentam de formas distintas, dependendo do contexto em que são apresentados. Nessa perspectiva, defendemos que é papel do professor, desde as séries iniciais ao ensino superior, trabalhar com os gêneros como ponto de partida para a aquisição do conhecimento e, principalmente, da escrita. É notória a maior parcela de responsabilidade do professor de português sobretudo nas séries iniciais, contudo, consideramos que todos os professores podem contribuir com esse papel de trabalhar e identificar as funções sociais cumpridas pelos diversos gêneros discursivos.

Porém, infelizmente essa abordagem não tem sido valorizada em muitos cursos superiores. A crença de que o aluno chega à universidade sabendo escrever predomina entre os professores. Contudo, ao exigirem a produção de um artigo, por exemplo, os professores se decepcionam por não encontrarem os resultados que esperavam.

Vescovi e Seide (2016), ao estudarem as práticas de escrita e um curso de Letras, também perceberam a problemática relacionada às produções textuais típicas desse universo:

Não obstante, os gêneros da esfera acadêmica, por muitas vezes, geram incertezas àqueles que são, de certa forma, solicitados a os escreverem. Assim, as práticas de escrita desses acadêmicos devem, num âmbito geral, estar associadas às reais práticas de produção, àquelas que, como no início

da formação de um aluno, associado ao ensino básico, são apresentadas e explanadas, o que, grosso modo, na academia, parece não acontecer (p.3).

Por esses e por outros problemas enfrentados no contexto do ensino superior, torna-se cada vez mais urgente ensinar aos alunos os gêneros específicos da esfera acadêmica. Além disso, mostra-se indispensável a necessidade de lhes dar oportunidades de aprender a língua a partir de situações reais de comunicação.

Nessa concepção de “construção social” oportunizada pela universidade, consideramos também o dialogismo proposto por Bakhtin no que se refere aos enunciados. Para o autor, um enunciado só se constitui por meio das relações dialógicas que estabelece entre os envolvidos no processo. Desse modo, podemos afirmar que a linguagem é dialógica em todas as esferas em que se materializa, inclusive no processo de escrita e orientação de trabalhos acadêmicos.

Conforme Schneuwly (1994), o envolvimento nas diferentes atividades sociais permite aos indivíduos o conhecimento dos gêneros e de suas reais funções. Conforme a classificação de Bakhtin (1997), os gêneros primários, aqueles mais informais, não necessitam ser ensinados, visto que são aprendidos pelos indivíduos nas práticas do cotidiano. Entretanto, os secundários, aqueles mais complexos e formais, necessitam de um ensino esquematizado, sendo papel da universidade o ensino daqueles relativos a esse contexto.

Apesar dessa necessidade de serem ensinados, há um ponto que foi levantado por Bronckart (1999) relacionado à diversidade desses gêneros e à dificuldade de serem sistematizados. Para o autor, para que possam ser conceituados – e aqui também consideramos o “ensinados” – deve-se ter um bom conhecimento sobre eles. Segundo Bronckart (1999), para que se consiga sistematizar os gêneros, torna-se necessário reunir as características, comparar gêneros distintos, para que, assim, tenham-se pistas para caracterizá-los e compor seus modelos.

Essa complexidade da caracterização dos gêneros nos faz concordar com Machado e Cristóvão (2006) ao afirmarem que o ensino dos gêneros deveria contemplar diversos aspectos. Para as autoras, especificamente os gêneros acadêmicos deveriam abranger: condições de produção, construção composicional e estilo particular. Acrescentamos ainda o que Bronckart (1999) considerou como essencial para a classificação de um determinado gênero: sua comparação com



outros distintos. Entendemos que quando o aluno consegue comparar um Resumo Expandido com um Artigo Científico ou com uma Resenha, por exemplo, ele se apropria ainda mais das características do gênero que está sendo estudado/aprendido.

Segundo Dolz e Schneuwly (2010),

a moda das tipologias cedeu lugar aos gêneros. Entretanto, permanece a necessidade fundamental de toda a atividade de pesquisa sobre os textos e discursos (e, sem dúvida, de toda prática científica): a de classificar. Não aumentarei aqui a lista já longa das classificações e tipologias, nem discutirei seus limites, frequentemente postos em evidência por numerosos autores. Tem-se, por vezes, a impressão de que tudo já foi dito nesse domínio e sente-se como que um enfraquecimento da atenção sobre o tema (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, pp.19-20).

Como afirmam os autores, há uma grande diversidade de textos e gêneros textuais que podem e devem ser utilizados durante as aulas como instrumentos de uma aula mais significativa. A universidade, nesse caso, deve cumprir o seu papel enquanto construtora social, uma vez que é o espaço em que os acadêmicos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar, competentemente, práticas sociais especializadas.

Na próxima seção, serão expostos alguns conceitos considerados importantes a respeito de leitura, escrita e letramento no ensino superior.

## 2.5 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

### 2.5.1 *Leitura*

Traremos algumas reflexões sobre leitura por considerarmos que esta é interdependente e peça fundamental para a habilidade de escrever. Consideramos que a aprendizagem de leitura, assim como o de escrita, depende de dois fatores que, apesar de muito próximos e indissociáveis, são conceitos distintos: a alfabetização e o letramento. Enquanto a alfabetização é a aquisição dos códigos – sejam de escrita ou leitura; o letramento é a utilização desta em práticas sociais que dependem dessas habilidades (sobre este conceito trataremos no próximo subcapítulo). Além disso, entendemos que a forma como essas habilidades são trabalhadas na educação básica podem afetar a forma como o estudante consegue lidar com a escrita no ensino superior.

Conforme dados do PISA, sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<sup>11</sup> (2018), disponibilizados pelo site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), cerca de metade dos estudantes brasileiros demonstrou não ter metade do conhecimento necessário a um jovem que termina o ensino médio. O PISA 2018 ainda revelou que os alunos brasileiros se encontram dois anos e meio aquém dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em relação à proficiência em leitura.

Uma das explicações para essa situação pode ser encontrada nas concepções de leitura adotadas e praticadas por alguns professores da educação básica. De acordo com Silva (1999, p.11),

a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida.

Ainda segundo Silva (1999), há seis concepções de leitura consideradas “reduzoras”, uma vez que limitam o leitor ao texto e desconsideram outros aspectos relevantes ao processo de ler. Em suas palavras “a pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas” (SILVA, 1999, p.12).

A primeira delas refere-se à redução do processo da leitura ao ato de ler em voz alta. Nesse viés, há uma preocupação especial com a entonação, expressividade, pausas relativas à pontuação e pronúncia adequada das palavras. Segundo o autor, por essa perspectiva o aluno não é preparado para compreender as ideias do texto e sequer tirar conclusões a respeito do que foi lido.

A segunda considera que ler é um processo de decodificar mensagens e pauta-se em três elementos básicos: autor-texto-leitor. Nessa concepção, o leitor fica à mercê das ideias do autor e necessita compreender apenas as ideias desse produtor. Nesse processo de compreensão leitora, o leitor não tem espaço para

---

<sup>11</sup> O PISA é reconhecido por ser uma avaliação amostral externa de larga escala que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países/economias participantes, por meio de testes de habilidades e conhecimentos aplicados aos estudantes com idade entre 15 e 16 anos (INEP, 2018, p.29).

questionar ou contrapor ideias. Nas palavras de Silva (1999),

muitas vezes, o total desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes, o que coloca estes leitores na condição de entidades vazias - de conhecimentos e sentimentos - a quem cabe somente decodificar e "engolir" as mensagens dos múltiplos textos estudados (1999, p.13).

A terceira concepção proposta por Silva (1999) refere-se ao estímulo e resposta, algo semelhante às experiências de Pavlov. Aqui, o aluno é levado a "acertar" as respostas conforme consta nos manuais do professor e, se isso ocorrer, é recompensado, seja com elogio ou com nota. Nessa perspectiva, também não há espaço para interpretações do leitor.

A quarta ideia redutiva de leitura, segundo Silva (1999), compreende esse processo com um único objetivo: extrair a ideia central do texto. Desse modo, cabe ao aluno encontrar as possíveis respostas no próprio texto e, se possível, copiá-las com as mesmas palavras. Aqui considera-se que há partes no texto que são mais importantes do que outras.

A quinta concepção redutora, também adotada por alguns professores, é a de que ler é seguir os passos do livro didático. Nessa percepção, primeiro deve-se ler silenciosamente o texto, depois sublinhar palavras desconhecidas, em seguida verificar o vocabulário, responder questões de interpretação, resolver exercícios relativos à gramática e, por fim, produzir um texto. Essa sequência é muito comum nos materiais didáticos e, se o professor se prender a ela, também estará privando o seu aluno de vivenciar verdadeiramente o processo de leitura.

Em relação à existência de uma sequência no processo de leitura, Kleiman (2000, p.24) também nos apresenta um processo bastante semelhante.

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto;
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
4. Leitura em voz alta pelo professor;
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como "Onde ocorreu a história?", "Quando?", "A quem?" e outras perguntas sobre elementos explícitos;
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto).

Esse roteiro reproduz a proposta de trabalho da maioria dos livros didáticos, nos quais se apresentam unidades em torno de um texto, o que se transforma em apenas um pretexto para as atividades discutidas.

A última definição trazida por Silva (1999) é bastante difundida também fora do ambiente escolar, a qual defende que ler está relacionado à apreciação da literatura clássica. Nesse viés, desconsideram-se todos os demais textos que circundam socialmente. Além disso, é preciso considerar que um bom leitor é aquele capaz de ler diferentes tipos de textos e perceber suas distintas funções sociais.

Tais práticas perpetuadas durante a vida escolar dos alunos fazem com que, ao chegarem ao ensino superior, estes não sejam capazes de compreender textos mais complexos, tampouco diferenciar os gêneros textuais e produzi-los. Consideramos aqui que a escola é uma das principais instituições responsáveis – juntamente com a família – por proporcionar ao aluno momentos de práticas de letramento. Para isso é necessário que a escola crie situações reais de leitura e escrita para que, dessa forma, consiga formar cidadãos capazes de se comunicar nas distintas esferas sociais e nos múltiplos contextos de letramento.

Entendemos que tanto a escrita quanto a leitura têm um significado social, visto que por meio da primeira é possível externalizar ideias e pela segunda é possível a compreensão dos significados que circundam o leitor. Compreendemos ainda que formar um profissional que seja proficiente em leitura é fazer com que esta vá além da decodificação, e que o indivíduo seja capaz de construir significados e estabelecer relações com outros textos. Ademais, entendemos que ainda deve ser capaz de se posicionar diante das ideias dos autores.

Kleiman (2000) também nos aponta algumas concepções de leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam.

Somente com o rompimento dessas práticas a escola poderá responder satisfatoriamente ao conceito de leitura. Na escola, em geral, a leitura é concebida de duas formas. A primeira é a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Essa atividade, muitas vezes denominada pelos livros como "interpretação", exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto. A segunda forma é a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto. Contudo, é reduzida exclusivamente à leitura em voz alta (KLEIMAN, 2000, p. 107).

Em contrapartida às concepções redutivas de leitura, Silva (1999) traz

definições a respeito de uma prática de leitura interacionista, cujas ideias vão ao encontro do que nos propõe Kleiman (1995). Para o autor “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16). Tal exposição significa que o leitor, a partir de suas múltiplas experiências, é capaz de dialogar com o texto, compreendendo-o e interagindo com ele. Nessa concepção, o leitor é coautor do texto, uma vez que se apropria das ideias e realoca-as de acordo com as suas necessidades.

Ainda nessa perspectiva, Silva (1999) afirma que ler é produzir sentidos e que não há limites nessa interpretação. Dessa forma, dependendo do repertório de leitura e cultura do leitor, ele produzirá sentidos distintos de um outro que possui um repertório diferente do seu.

Percebe-se que há uma lacuna entre a concepção de leitura que concebe a ação como uma decodificação e aquela que a percebe como um produto do processo de interação. Ao passo que uma reduz o leitor a decifrador de códigos, a outra o coloca na posição de agente construtor de sentidos. Não significa, porém, que o sentido original no texto não deva ser preservado, pois, se assim o fosse, ampliaríamos demasiadamente as possibilidades de interpretação e muito se perderia nesse processo. Trata-se, na verdade, de valorizar a capacidade criadora do leitor, instigando-o a levar o conhecimento adquirido com o texto à sua realidade e às suas possibilidades.

Em consonância a isso, Freire (1989) já afirmava:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra (...)  
De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.20).

Atendendo a esse princípio de Freire, Leffa (1996) também nos apresenta noções positivas de leitura. Contudo, o autor também considera que há distintos conceitos que interferem e retardam a capacidade produtora do indivíduo se forem utilizados como única ferramenta. O autor deixa claro que não há conceito melhor ou pior, mas há que se compreender quando cada uma das estratégias deve ser utilizada.

Para Leffa (1996), o primeiro conceito de leitura percebe esse processo como

uma decodificação. Nesse caso, a interpretação dá-se de forma automática e é considerado como um processo passivo, o qual tem como base o texto, e o leitor passa a ter papel secundário, apenas de decodificador de signos escritos. Tal conceito mais estruturalista é difundido como ascendente, pois representa o percurso seguido pela informação, de baixo (texto) para cima (leitor). Vale ressaltar que nessa visão o conhecimento das regras gramaticais tem bastante importância, uma vez que se acredita que ele será um facilitador na compreensão textual.

Atividades consonantes à essa linha são, geralmente, aquelas compostas por questionários que facilmente podem ser respondidos pelos alunos, posto que no próprio comando da questão já há dicas de onde encontrar a resposta. Apesar de ser bastante criticado atualmente, esse modelo predominou por muito tempo nas salas de aula. Por mais que hoje se reconheça que este não é o único caminho que o aluno precisa percorrer no processo de aquisição de leitura e escrita, há que se reconhecer que, em algumas situações, atividades nessa perspectiva são fundamentais.

A segunda visão de Leffa (1996) em relação à leitura vem de encontro à primeira. A ideia difundida como descendente tem um caminho oposto daquela em que o leitor era o destino final da informação. Nesta o leitor é o protagonista do processo e a informação percorre o caminho de cima (leitor) para baixo (texto). Dessa forma, o leitor passa a ser responsável pelo sentido do texto, uma vez que sua bagagem cultural é levada em consideração para que a interpretação seja realizada.

Apesar de valorizar o indivíduo, as implicações dessa acepção também geram polêmicas, pois parece, aqui, que não se tem mais rédeas e tudo é permitido no campo da interpretação. Além disso, pautando-se apenas nessa ideia, corre-se o risco de o processo de leitura ser totalmente nulo caso o leitor não tenha uma bagagem cultural suficiente para reconhecer os elementos e imagens que aparecem no texto. Considera-se que esta segunda visão é mais cognitivista do que a primeira, porém concebe-se que o sentido do texto é um produto somente do leitor. Da mesma forma como a primeira acepção, é importante ressaltar que existem situações em que a visão mais cognitivista se faz necessária e importante.

A terceira perspectiva de leitura apresentada por Leffa (1996), e talvez a mais complexa, é aquela que tira do centro o leitor e o coloca na mesma importância do texto. Agora o foco não é mais o leitor nem o texto separadamente, mas sim os dois

em um processo de interação. A concepção interacionista considera o produto da relação entre texto e leitor como o verdadeiro sentido da leitura.

Nessa perspectiva, não há ponto central, diferentemente das outras concepções propostas por Leffa (1996). Aqui há uma aceitação de que o produto da relação entre texto e leitor é o próprio sentido da leitura. Dessa forma, dependendo da necessidade de leitura, ora se retoma a perspectiva do leitor, ora do autor do texto. Essa inversão de posições durante o processo de leitura é chamada por Leffa (1996) de inferenciação.

Consideramos, assim, que um estudante universitário, para conseguir realizar suas atividades relativas à produção de texto e tenha o que escrever, necessita ter o domínio da habilidade de leitura. Nessa perspectiva, entendemos que, ao escrever um relatório de estágio ou outro texto da esfera acadêmica, este aluno precisa assumir essa posição de leitor ativo e realizar as trocas necessárias com o texto a fim de que haja a apropriação do saber e a construção escrita do texto.

### 2.5.2 Escrita

Além do embasamento teórico concernente à leitura, as concepções relacionadas ao ensino da escrita são extremamente necessárias em nossa pesquisa. Usaremos para embasamento a classificação de Ivanič (2004), a qual considera as concepções sobre escrita divididas em seis categorias. Para a pesquisadora, cada um dos discursos corresponde a uma abordagem de ensino existente nos contextos de sala de aula. A autora defende que um ensino de escrita abrangente precisa abarcar elementos de todas essas abordagens e avalia que, na prática, mais de uma abordagem pode estar presente em uma proposta didática (IVANIČ, 2004). No quadro abaixo, proposto pela própria pesquisadora, é possível compreender os discursos de escrita e os contextos de aplicação em que ocorrem.

Na primeira coluna, encontra-se o nome que a autora dá ao discurso; na segunda, a sua definição; e, na terceira, tem-se a sua aplicabilidade.

**Quadro 1 – Concepções de escrita**

<b>DISCURSOS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>COMO SE APRENDE</b>
<b>Habilidades de escrita</b>	Consiste em aplicar os conhecimentos gramaticais na escrita	Aprender a escrever envolve aprender relações de sons e símbolos e padrões sintáticos.
<b>Processo criativo</b>	A escrita é o resultado da criatividade do produtor, serve como forma de expressão do seu produtor	Aprende-se a escrever escrevendo sobre tópicos que lhe interessam.
<b>Escrita como processo</b>	Escrita está totalmente ligada à mente do produtor do texto	Escrever inclui aprender tanto os processos mentais quanto os processos práticos envolvidos na composição de um texto.
<b>Gêneros do discurso</b>	Consiste em adaptar a escrita às características estruturais dos diferentes gêneros do discurso	Envolve aprender as características de diferentes tipos de escrita que servem a propósitos específicos em contextos específicos.
<b>Práticas sociais</b>	A escrita ocorre a partir das distintas práticas sociais do cotidiano	Aprende-se a escrever escrevendo em contextos da vida real, com propósitos reais.
<b>Discurso sociopolítico</b>	A produção escrita relaciona-se ao contexto sociopolítico	Inclui entender por que os diferentes tipos de escrita são como são e tomar uma posição entre as alternativas.

Fonte: Adaptação de Ivanič (2004, p.225)

De acordo com Ivanič (2004), o ensino de escrita e os diferentes discursos que sustentam essas práticas fazem parte de um sistema de crenças sobre a linguagem e o processo de escrever. Tais discursos dividem-se em níveis que vão desde os mais superficiais (relacionados ao nível textual) até os mais complexos (atrelados a contextos socioculturais). Para a autora, esses discursos podem estar entrelaçados e concorrerem em algumas práticas de escrita. Ivanič (2004) afirma que um professor que pretende abordar a escrita de forma abrangente deve “combinar elementos de todas as seis abordagens relacionadas ao ensino e à avaliação da escrita” (2004, p.241). É necessário esclarecer que, ao relacionar essas concepções de escrita, Ivanič não está sendo prescritiva, mas sim descritiva. Seu objetivo não é propor métodos de trabalho para o professor, mas apenas descrever o que observou na atuação dos docentes.

Em relação ao primeiro discurso proposto por Ivanič (2004), tem-se a escrita relacionada aos conhecimentos sintáticos e gramaticais de uma língua. Nesse



sentido, torna-se muito mais relevante o conhecimento a respeito da estruturação das orações e dos períodos do que o próprio conteúdo produzido pelo autor do texto. Além disso, nota-se uma autonomia do texto enquanto produto, visto que a relação entre as suas partes (frases, orações, parágrafos) é mais relevante que sua relação com o contexto em que foi produzido. Apesar de mais restrito e limitante, uma prática de ensino de escrita baseada nessa *habilidade* é importante para o processo de aprendizagem de escrita, visto que esta é uma competência essencial para um texto bem escrito.

A segunda perspectiva apresentada por Ivanič (2004) considera que o processo de escrever deve estar atrelado à criatividade e à expressividade do autor, em detrimento, também, de outros aspectos. Por esse discurso, a autora revela uma prática de ensino de escrita baseada no “escrever como processo natural” do indivíduo, sendo que o papel do professor é de mediador e incentivador. Do mesmo modo que o primeiro modelo, este também possui sua importância no processo de escrita, pois, ao escrever o que lhe dá prazer, o aluno pode quebrar certos paradigmas e barreiras comuns e encarar a escrita como algo muito mais “leve”.

No terceiro modelo, vê-se o processo de escrita como algo mais complexo, dependente de outros recursos e pré-requisitos. Do autor, exigem-se diversos conhecimentos para que ele seja capaz de construir o seu texto, sendo que este não é visto como um produto acabado, mas fruto de um processo contínuo de (re)construção.

A partir de uma perspectiva mais ampla, o quarto modelo proposto por Ivanič (2004) relaciona a escrita aos gêneros textuais dos distintos contextos de produção. Nesse discurso, o texto deixa de ser um produto autônomo e passa a se relacionar com as situações sociais de produção e suas reais necessidades. Neste modelo, o papel do professor é de mentor, o qual mostra a estruturação dos gêneros para que o aluno possa utilizá-los em contextos específicos.

Ainda em uma perspectiva de escrita atrelada a gêneros, porém mais relacionada aos contextos onde ocorrem certas práticas sociais, o quinto modelo incorpora as situações reais de produção, dividindo o protagonismo do texto com as situações em que estes são utilizados. Neste caso, a escrita não fica restrita ao ambiente escolar e perpassa várias esferas sociais, indo ao encontro do que preconizam as ideias dos Novos Letramentos (STREET, 1984).

No último modelo, Ivanič (2004) traz um discurso de ensino de escrita

baseado em práticas socioculturais moldadas por forças sociais e relações de poder. Nesse sentido, a escrita contribui com a modelação da identidade dos indivíduos, visto que nesse modelo o estudante é levado a desenvolver uma criticidade em relação ao que lê e escreve.

A autora defende que no processo de ensino da escrita não se deve priorizar nenhuma abordagem. Pelo contrário, Ivanič (2004) entende que um significativo ensino de escrita deve abordar elementos de todas as concepções. Entretanto, reconhece que, muitas vezes, algumas atividades naturalmente priorizam uma ou duas dessas concepções, o que se mostra até bastante positivo. Há de se reconhecer, porém, que dependendo da prática pedagógica e da situação de comunicação em que os envolvidos no processo estão inseridos, há que se focar em uma das habilidades.

Ainda em relação à escrita e na mesma perspectiva de Ivanič (2004) Koch (2012) afirma que essa prática aspectos de natureza variada: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. A autora defende que hoje, diferentemente de tempos passados, a escrita faz parte de diversos aspectos de nossa vida, já que somos constantemente solicitados a escrever e ler textos de vários gêneros, e isso prova que a escrita, que antes era restrita a poucos, popularizou-se.

Citando Barré-de-Miniac (2006, p. 83), Koch (2012) afirma que "hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica" (p.31).

A autora também apresenta os distintos focos em relação à escrita: na língua, no produtor e na interação. Em relação ao primeiro, o qual converge com a concepção de *habilidades de escrita*, conforme Ivanič, ela ressalta que o texto deve seguir os padrões e as regras estabelecidas pelo código linguístico, para assim atingir seu resultado final: ser entendido pelo leitor. Em contrapartida, o leitor deve ter conhecimento do código para que tal resultado seja obtido.

Ao falar da escrita com foco no produtor, Koch (2012) aproxima-se do discurso da *escrita enquanto processo* de Ivanič e argumenta que ela é fruto do pensamento, dos sentimentos e das experiências de alguém que deseja que estes sejam captados pelo leitor da maneira como foram idealizados. Nessa perspectiva, o escritor não considera o ponto de vista do leitor, sendo que a intenção é apenas transmitir suas ideias.

Na perspectiva da escrita com foco na interação, Koch (2012) afirma que o produtor, ao desenvolver seu texto, não pensa apenas nas regras da língua e em suas intenções, mas também no seu leitor. A autora aproxima-se do discurso de escrita relacionada às *práticas sociais* proposto por Ivanič e defende que, ao escrever, o autor preocupa-se com a interação, levando em conta que o leitor também faz parte desse processo interacional, dessa troca de conhecimentos.

A produção escrita, dessa forma, estabelece-se no contato interacional com o leitor, pois o texto é pensado e direcionado a ele, e não é definido apenas como um conjunto de regras. Com estes três tópicos, a autora mostra as diferentes maneiras de produção textual, ou seja, a produção da escrita em diferentes focos: nas regras gramaticais, na intencionalidade do produtor do texto e na interação produtor-leitor.

Outro aspecto importante e que, talvez, seja o mais relevante aqui, é o que Koch (2012) chama de conhecimento enciclopédico. Para a autora, é imprescindível que o produtor do texto esteja embasado em conhecimentos para que consiga, de fato, realizar a produção escrita:

Em nossa atividade de escrita, recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas (KOCH, 2012, p.41).

Consideramos aqui que tal conhecimento não se restringe apenas ao saber relacionado ao conteúdo do texto, mas também ao gênero discursivo. Dessa forma, no contexto desta pesquisa, o saber “como” escrever torna-se relevante.

Defendemos que as práticas sociais de escrita, principalmente as relacionadas à esfera acadêmica, devem ser ensinadas pelo professor no ambiente em que se inserem. Dentre os discursos apresentados por Ivanič (2004), entendemos que todos são relevantes e importantes para o processo de aprendizagem de escrita, cada qual com sua peculiaridade e importância. Contudo, defendemos que a concepção relacionada às *práticas sociais* e aos *gêneros*, se trabalhadas paralelamente, tornam a escrita mais significativa, visto que o indivíduo quando se apropria dos eventos de escrita consegue se relacionar melhor com o mundo ao seu entorno.

Compreendemos que a leitura e a interpretação são habilidades fundamentais, tanto para os acadêmicos quando para os futuros secretários

executivos. Para compreender melhor tal situação, são necessários alguns esclarecimentos sobre o letramento acadêmico e as práticas de letramento.

## 2.6 O LETRAMENTO ACADÊMICO

Muito mais do que um conjunto de competências e habilidades desejáveis a um indivíduo, entendemos 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).

Ainda em nosso país, as pesquisas relacionadas ao letramento têm aumentado muito desde a década de 90. Vários autores como Magda Soares, Roxane Rojo e Ângela Kleiman têm publicado diversos trabalhos cujo referencial são as pesquisas de Brian Street, idealizador do conceito. O pesquisador deixou como legado uma discussão sobre os modelos de letramento utilizados nos diversos contextos sociais. Em sua obra “Literacy in Theory and Practice” (1984), Street critica a visão dicotômica entre fala e escrita e a concepção de que o letramento pode ser mensurado nos indivíduos a partir de suas capacidades cognitivas. Desse modo, o linguista aborda o letramento em duas perspectivas: autônoma e ideológica.

Bunzen, ao apresentar a introdução da obra de Street “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, (2014) discorre a respeito das duas abordagens. O pesquisador traz que a concepção autônoma, conforme Street, está centrada estritamente na capacidade de uso da linguagem escrita. Segundo o pesquisador, o modelo autônomo apresentado por Street permite que o “letramento” seja desenvolvido no sujeito por meio da escola e de políticas públicas. Ainda nessa concepção, as instituições, os textos e os sujeitos são tratados como homogêneos, visto que não se considera o contexto social em que ocorre a prática escrita.

Já a segunda concepção de letramento, a ideológica, apresenta-se na percepção de Street como preocupada com o contexto dessas práticas de letramento. No letramento ideológico, tanto a escrita quanto a leitura estão associadas às práticas sociais, respeitando as particularidades de cada contexto.

Street faz parte do grupo de estudiosos dos Novos Estudos do Letramento

(NSL), movimento que surgiu na Europa na década de 1980. Conforme Bevilaqua (2013), o adjetivo “novo” utilizado para definir o movimento refere-se à virada sociocultural que passou a valorizar os contextos sociais e culturais das práticas de escrita e leitura. Assim, o movimento destaca o caráter múltiplo das práticas de letramento, em contrapartida “à ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” (STREET, 2014, p. 18).

Apesar de o aparecimento do termo ter sido concomitante em diversas regiões do mundo, a intenção e a aplicabilidade foi bem diferente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, como aqui. Enquanto em países como a França e os Estados Unidos relacionava-se *literacy* à pouca aptidão dos jovens graduados em utilizar as técnicas de escrita em distintos contextos sociais, no Brasil o surgimento do termo veio junto com os resultados do índice do Censo (1990) e os dados de uma reportagem da Folha de São Paulo<sup>12</sup> (1991) que revelaram que havia um número muito grande de analfabetos funcionais no país.

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

---

<sup>12</sup> “(...) Folha de S. Paulo, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: ‘mas o número de desqualificados é muito maior’. Desqualificados, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, analfabetos funcionais”. (SOARES, 2004, p. 8)

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). Desse modo, concordamos com a autora e entendemos aqui que letramento se relaciona às práticas sociais de leitura e de escrita, bem como as decorrências dessas atividades na sociedade. Compreendemos 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.

Entendemos ainda que o letramento extrapola o campo da escrita, diferentemente de como é concebido por muitas instituições educacionais. Segundo Kleiman (1995),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de Letramento*, preocupa-se não com o letramento como prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido

em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

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.

Ao relacionarmos as concepções de letramento à habilidade de escrita no ambiente universitário, pautamo-nos, além dos discursos propostos por Ivanič (2004), na categorização de Lea e Street (1998). Para os autores, 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 nossa).<sup>13</sup>

Entendemos 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.

---

<sup>13</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).



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:

Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados e não considera outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar (FIAD, 2011, p. 360).

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:

Nesse contexto, é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino (FIAD, 2011, p. 36).

Entende-se, ao tratar de usos específicos da escrita, que Fiad (2011) também ressalta a concepção de *práticas sociais* proposta por Ivanič. Especificamente no âmbito acadêmico, a escrita possui diferentes propósitos em relação aos demais contextos e, portanto, deve ser (re) ensinada e orientada para que possa ser significativa e relevante para os produtores.

Na próxima seção, abordaremos a questão do ensino e da orientação da escrita no ensino superior e sua importância para diminuir a incidência de plágio nos trabalhos acadêmicos.

## 2.7 ENSINO DE ESCRITA E ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Como já afirmamos, suprir as necessidades do ensino superior relacionadas à escrita e à leitura não tem sido uma tarefa fácil para estudantes e professores. Produzir textos nesse ambiente não demanda apenas transferir um conhecimento supostamente já aprendido durante os anos anteriores; escrever no ensino superior é uma tarefa muito mais complexa.

Infelizmente, muitos professores ainda confiam que os alunos chegam à universidade munidos de informações as quais devem ser reproduzidas sem muita orientação, visto que defendem que nesse novo contexto o aluno “precisa dar conta sozinho do seu aprendizado”. Entretanto, reconhecemos que no ensino superior o professor precisa dar o suporte necessário para que o aluno domine e dê conta das exigências desse novo ambiente, até então desconhecido para ele.

Entendemos também que, muitas vezes, algumas dificuldades encontradas pelos estudantes na hora de produzirem os gêneros discursivos da esfera científica são fruto de letramentos anteriores aos quais foram submetidos. Ao ingressarem no ensino superior, deparam-se com novas práticas de letramento às quais não tiveram acesso em outros contextos de ensino (OLIVEIRA, 2015). Isso mostra-se um desafio, todavia compreendemos que a universidade deve oportunizar o aprendizado dessas novas convenções escritas.

Devemos considerar também que não são apenas os novos gêneros discursivos que preocupam os estudantes – ou o como escrevê-los -, mas também o que escrever em cada um deles. Há uma forte relação entre contexto acadêmico e produção de conhecimento e, por esse motivo, o trabalho com a escrita deve ser levado muito a sério no ensino superior. Muito mais do que reproduzir ideias, acreditamos que o papel da universidade seja formar novos produtores de conhecimento, capazes de refletir sobre o que aprenderam e formular novas proposições.

Conforme afirma Bakhtin (1997), qualquer discurso em qualquer esfera social será materializado por meio de algum gênero discursivo e, por esse motivo, o ensino da escrita – com seus múltiplos gêneros – deve ser uma preocupação primária da universidade. Desse modo, a efetiva participação dos estudantes nos eventos de letramento no contexto universitário mostra-se como uma possibilidade não apenas de aprendizado de gênero, mas principalmente para a construção do conhecimento na sua área de formação.

Nesse processo, entendemos a escrita como um processo que ocorre na interação social, visto que os sujeitos se apropriam da linguagem e a modificam conforme seus interlocutores. No processo de correção de um trabalho acadêmico (e aqui entram também os processos de reescrita) há um dialogismo envolvendo professor e aluno. Cumpre ressaltar ainda uma prática bastante comum dos

professores durante o processo de correção de um texto: os comentários e apontamentos deixados nas produções dos estudantes. Antes do uso das tecnologias, os comentários eram deixados nas próprias folhas de avaliações. Com o passar do tempo e com a evolução das ferramentas de correção, hoje é possível deixar um comentário no próprio programa de edição de texto. Em termos de orientações, essa ferramenta facilitou o processo, visto que nem sempre o professor consegue atender a todos os alunos pessoalmente.

Desse modo, considerando a esfera acadêmica, esses comentários deixados pelo professor orientador em um trabalho científico inserem-se no dialogismo proposto por Bakhtin, visto que proporcionam ao aluno o feedback em relação à produção escrita. De acordo com Hyland e Hyland (2001),

O uso de elogios e críticas no feedback é mais complexo do que nas resenhas de livros. Os professores geralmente não estão simplesmente avaliando a escrita, mas, muitas vezes, têm a oportunidade para ensinar e reforçar comportamentos de escrita. (p. 187, tradução nossa)<sup>14</sup>

Ainda de acordo com os autores, ao emitirem os feedbacks, os professores estão cumprindo vários papéis além de orientadores, como leitores, revisores, facilitadores e avaliadores (HYLAND; HYLAND, 2001). Outro aspecto importante levantado pelos autores é o cuidado que o professor deve ter ao realizar os comentários, visto que, por precisar manter uma boa relação interpessoal com o aluno, obriga-se, muitas vezes, a dosar os comentários: “os professores muitas vezes têm que pesar sua escolha de comentários para realizar uma série de objetivos informacionais, pedagógicos e interpessoais simultaneamente” (HYLAND; HYLAND, 2001, p.187).

Ao considerar que o enunciado é delimitado pela alternância de sujeitos falantes e partindo da premissa dialógica de Bakhtin (1997), podemos considerar o comentário (aqui também chamado de feedback) como um gênero discursivo. Nesse contexto, observa-se que o sujeito receptor não assume uma postura passiva ao receber e compreender o enunciado, mas sim uma postura responsiva, podendo opinar, interromper, discutir, exercendo, assim, um papel ativo no ato comunicativo. Essa característica pode ser percebida no comentário, uma vez que o produtor

---

<sup>14</sup> The use of praise and criticism in written feedback is, however, more complex than in book reviews. Teachers are usually not simply appraising writing, but are often hoping to use the opportunity for teaching and reinforcing writing behaviours (HYLAND; HYLAND, 2001, p.187)

aponta as críticas/elogios/sugestões em relação ao texto ao passo que o receptor pode validá-los, se entendê-los como pertinentes, rejeitá-los, caso não os considere válidos, e ainda respondê-los para dar continuidade ao processo de construção do texto.

Desse modo, ao considerarmos as características estabelecidas a esse gênero (tema, composição e estilo), cumpre destacar cada uma delas. Por estar sujeito ao assunto central do trabalho, o *tema* está associado ao conteúdo do texto produzido, visto que o comentário serve como “interlocução” entre o produzido e o “a ser melhorado”. Além disso, podemos considerar que temas circundantes pertinentes ao trabalho podem ser encontrados neste gênero. No que se refere à *composição*, por ser um gênero que tem como suporte outro gênero (relatório, dissertação, resenha etc), geralmente, é composto pelas instruções dadas ao produtor ou até mesmo por elogios feitos ao trabalho. No que tange o estilo, entendemos que se refere às escolhas linguísticas feitas para alcançar os objetivos almejados. No gênero comentário, é muito comum encontrarmos verbos no imperativo e no infinitivo, além de questionamentos e sugestões em relação ao texto comentado.

Ao considerar os diversos diálogos estabelecidos por meio da correção de trabalhos acadêmicos, observamos que um destes é relativo ao professor interlocutor, o qual comenta as produções dos estudantes, dialogando com múltiplas vozes, as quais perpassam desde aspectos teóricos a sugestões em relação ao estilo do texto. A partir dos comentários de um professor ao texto de um aluno, consideramos que estes podem trazer inúmeras informações e revelam diferentes posturas e reflexões acerca do ensino da escrita.

Cumpre ressaltar ainda que o estilo do comentário do professor deve-se a inúmeros fatores e que eles se diferenciarão no estágio inicial ao final do trabalho (HYLAND; HYLAND, 2001). A fim de compreendermos o comentário como parte do processo construtivo de orientação de um texto, serão apresentadas as categorizações propostas pelos autores em relação às formas de comentários.

**Quadro 2** – Categorias de *feedback*, conforme Hyland e Hyland (2001)

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Elogio	Ação que atribui crédito para o autor do texto por algumas características, atributos ou habilidades, as quais são positivamente avaliadas pela pessoa que deu o <i>feedback</i> .
Crítica	Expressão de não satisfação ou comentário negativo.
Sugestão	Inicia de um ponto positivo e continua. Diferentemente das críticas, a sugestão contém recomendações explícitas, são relativamente claras e acompanhadas de dicas para o melhor desempenho. São conhecidas como “críticas construtivas”.

**Fonte:** Elaboração própria com base em Hyland e Hyland (2001).

Nicol (2006) também buscou compreender como são feitos os *feedbacks* com o objetivo de avaliar o que é ou não proveitoso para os estudantes. Segundo o autor, é importante que o *feedback* não seja muito conceitual e que seja de fato compreensível ao estudante. Para ele, os comentários devem ser:

compreensíveis (expressos em um linguagem que os alunos entendam); seletivos (comente sobre duas ou três coisas que os alunos possam corrigir ou melhorar); específicos (mostre exemplos nos quais o *feedback* pode ser aplicado no trabalho do aluno); oportunos (fornecidos em tempo para orientar a próxima etapa do trabalho); contextualizados (estruturados com referências aos resultados do aprendizado e/ou critérios de avaliação); sem julgamentos (descritivos e não avaliativos, focados nos objetivos do aprendizado e não apenas no desempenho); equilibrado (mostre os pontos positivos, bem como as áreas nas quais melhorias são necessárias); prospectivos (sugira como os alunos podem melhorar os trabalhos seguintes); valiosos (foque os processos, as habilidades e as capacidades dos alunos) (NICOL, 2006, p.117).

Tais sugestões na elaboração de *feedbacks* contribuem para que o diálogo entre professor e aluno seja mantido durante a correção do texto. Entendemos que a produção – ou a continuação dela – depende de inúmeros fatores, inclusive do tipo de comentário dado pelo professor orientador. Percebemos pela categorização dos autores que o tipo de comentário pode revelar expectativas e até mesmo frustrações daquele que corrigiu. Para Hyland e Hyland (2001), esta é uma importante ferramenta no processo de orientação de escrita e, para tanto, o professor necessita ser prudente em seus comentários:

Embora seja um recurso pedagógico importante, o *feedback* também é um gênero avaliativo no qual **a escrita do aluno é julgada e pronunciada**. A avaliação sempre traz consigo as sementes do potencial atrito, porque **a crítica pode representar um desafio direto ao escritor** e enfraquecer sua

confiança em desenvolvimento. **O elogio** também traz riscos, pois, embora transmita apoio e interesse, **também pode prejudicar** uma relação aberta entre professor e aluno, pois implica um claro desequilíbrio de autoridade. (HYLAND; HYLAND, 2001, p. 194, grifos nossos).<sup>15</sup>

É preciso considerar também o que Lea e Street (1998) afirmam sobre o aprender a escrever na universidade. De acordo com os autores, “Aprender no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento<sup>16</sup>” (p.157). Isso leva em conta, também, o processo de correção que, para alguns, é totalmente novo. Dessa forma, a preocupação com o a assertividade do comentário deve ser um cuidado do professor, o qual se torna, também, responsável pelo texto final do aluno.

Acreditamos que um bom ensino de escrita deve estar aliado à prática de bons feedbacks nas produções dos estudantes. Conforme afirma Nicol (2006), o feedback tem a intenção de melhorar a aprendizagem. Desse modo, essa prática caracteriza-se como um apoio para que o produtor do texto alcance o nível almejado de aprendizado.

O autor ainda reflete sobre o aproveitamento dos comentários deixados pelo docente. Para Nicol (2006), não importa a quantidade de feedbacks que um professor deixa no texto do aluno, mas sim a forma como este irá recebê-los e que postura terá diante do que foi escrito. Outro ponto importante acrescido pelo autor é relativo ao que fazer – professor e aluno – com o que está escrito: “ (...) os alunos não conseguem aprender como produzir um trabalho melhor ou resolver um problema apenas lendo os feedbacks do professor. O feedback eficaz é uma parceria: requer ações dos alunos e do professor” (NICOL, 2006, p.115).

Essa atenção à maneira de comentar também foi evidenciada em estudo de Seide e Natale (2017), as quais analisaram e compararam os comentários feitos por duas professoras em textos acadêmicos. As autoras buscaram perceber quais concepções de escrita estavam sendo reproduzidas por meio dos comentários dados aos estudantes. Entre os questionamentos das pesquisadoras estava a

---

<sup>15</sup> While it is an important pedagogic resource, teacher written feedback is also an evaluative genre in which student writing is judged and pronounced on. Evaluation always carries with it the seeds of potential friction because criticism can represent a direct challenge to a writer and undermine his or her developing confidence. Praise, too, also carries risks, for while it conveys support and interest, it can also damage an open relationship between the teacher and student as it implies a clear imbalance of authority (HYLAND; HYLAND, 2001, p. 194)

<sup>16</sup> Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge (LEA; STRETT, 1998, p.157)

tentativa de percepção do modelo de letramento presente nos processos de ensino de escrita – e correção – das professoras estudadas.

Outra reflexão importante das pesquisadoras – e que converge com o que defendem Hyland e Hyland (2001) – é sobre as necessidades de investigar as exigências de aprendizagem dos estudantes e como estas se modificam ao longo do curso (SEIDE; NATALE, 2017). Essa preocupação deve ser bastante considerada tanto pelo professor de língua (aquele que de fato irá ensinar o aluno a escrever academicamente) quanto pelo professor orientador (aquele que acompanhará o aluno ao longo de seu trabalho científico).

Vescovi (2019), em recente pesquisa, analisou a influência dos comentários deixados por professores em relatórios de estágio de acadêmicos e concluiu que o estilo do comentário interfere na forma como o acadêmico reescreve e melhora o seu texto. A autora destacou que feedbacks sugestivos, com verbos no imperativo, são mais eficientes e levam o aluno a desenvolverem melhor as suas produções escritas.

Por considerarmos que o letramento acadêmico propicia múltiplas vivências e uma melhora na condição de vida do estudante – tanto acadêmica quanto social -, acreditamos que no ensino superior o estudante deva receber apoio teórico e prático para que consiga ter autonomia nas suas práticas de escrita. Além disso, se tiver esse devido acompanhamento, poderá ter uma participação mais ativa na construção de novos conhecimentos.

Conforme o Artigo 43 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o ensino superior tem algumas finalidades, das quais muitas se relacionam ao processo de criação e reflexão:

I – estimular a criação cultural e o **desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

III – **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996)

Para que estes papéis sejam de fato cumpridos, a universidade deve se

preocupar em dar suporte para que a escrita seja desenvolvida de modo a atender as reais necessidades das práticas estudantis e profissionais dos acadêmicos.

Conforme pesquisa de Camargo e Britto (2011), há, no Brasil, uma preocupação na academia em relação ao ensino de língua portuguesa e escrita. Os autores pesquisaram nos portais do INEP os cursos que ofereciam disciplinas voltadas ao ensino da escrita. Das 53 instituições analisadas<sup>17</sup>, apenas quatro não possuíam nenhuma disciplina de língua portuguesa ou nome afim.

Um dado interessante da pesquisa – resultante da análise dos currículos – foi que os programas se orientam por três vertentes distintas em relação ao ensino de Língua Portuguesa: a) reparadora ou supletiva; b) instrumental ou tecnicista; e c) discursivo-textual (CAMARGO; BRITTO, 2011). Percebe-se que a primeira valoriza o aspecto estrutural da língua e a sua visão tradicional, dando um maior enfoque ao código, às regras e à língua-padrão. Depreende-se também que a adoção dessa vertente vem da crença de que o ingressante da graduação não domina as técnicas “necessárias” para produzir textos no ensino superior.

A segunda concepção leva em conta a instrumentalização da língua a serviço da profissão. A sistematização dos estudos da língua a partir desse viés busca o ensino da língua para um fim específico. Já a terceira vertente parece considerar o ensino de língua e escrita a partir de uma concepção mais complexa, apresentando-se como uma ferramenta que possibilita o conhecimento das diversas áreas do conhecimento (CAMARGO; BRITTO, 2011). Apesar de se mostrar mais efetiva, essa tendência de ensino de escrita no ensino superior ainda está longe de ser o considerado ideal para atender as reais necessidades do contexto acadêmico.

Entendemos que o ensino efetivo da língua no ambiente universitário não deve se limitar a aulas focadas no ensino de gramática e ortografia, tampouco em oficinas de textos gerais sem finalidades específicas para aquele curso. Apesar de o domínio da gramática e da ortografia serem fatores importantes em uma comunicação escrita, compreendemos que uma comunicação clara, direta e bem

---

<sup>17</sup> Cursos analisados pelos autores: Área de Ciências Sociais Aplicadas (cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Arquitetura e Urbanismo); Área de Engenharias (cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica); Área de Ciências Humanas (cursos de Ciências Sociais, História, Geografia e Psicologia) e Área de Ciências da Saúde (cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Odontologia). A pesquisa excluiu os cursos de Letras, Secretariado, Comunicação (e suas várias carreiras como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design, etc.), Teatro/Artes e Pedagogia por considerar que estes têm foco teórico no estudo de línguas.



organizada é muito mais efetiva e significativa tanto no contexto acadêmico quanto no profissional.

Além disso, cumpre ressaltar que cada área do conhecimento possui formas peculiares de comunicação e isso deve ganhar um destaque especial nas aulas de qualquer disciplina. Isso não significa que o professor deva desconsiderar os aspectos formais da língua (ortografia, acentuação etc), ao contrário, ele precisa fazer com que o estudante tenha consciência e preocupação com seu processo de escrita e de revisão dos textos.

Defendemos aqui que uma orientação efetiva do processo de escrita precisa abarcar inúmeros fatores e, principalmente, deve ser um instrumento de apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Para isso, as aulas devem estar voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências e privilegiar a apropriação dos conteúdos em detrimento da quantidade deles.

Para que isso seja de fato atingido, acreditamos que um diálogo entre as disciplinas seja mantido durante toda a jornada acadêmica. Deixar o papel de ensino da escrita exclusivamente às disciplinas voltadas à comunicação e à língua portuguesa é impedir que o aluno se desenvolva de forma plena.

Entendemos que, além desse diálogo entre as disciplinas, é necessário considerar as peculiaridades do escrever no ensino superior e aliá-las a uma boa orientação do processo de escrita. Acreditamos que esses são elementos importantes para que o estudante se aproprie do processo de escrita e não resvale no problema do plágio, assunto de nossa próxima seção.

## 2.8 AUTORIA, PARÁFRASE E PLÁGIO

Durante a formação universitária, espera-se que os acadêmicos desenvolvam a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos e de discuti-los por meio da produção dos gêneros discursivos produzidos nesse contexto. Entretanto, percebe-se que a maioria dos estudantes tem demonstrado dificuldade na produção dos trabalhos escritos, seja pela dificuldade na estrutura seja pela construção de uma linha argumentativa que possibilite a discussão das teorias (FIGUEIREDO; BONINI, 2006). Somam-se a isso as dificuldades de articulação entre o seu discurso e o de outro, e a capacidade em dialogar com as diversas vozes que permeiam os textos e se estabelecer como autor da própria obra. Esse cenário pode conduzir o aluno a

praticar o plágio. Neste capítulo, além de destacarmos os conceitos de plágio e autoria utilizados nesta tese, apresentaremos a paráfrase como estratégia para evitar o plágio.

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

Cumpramos destacar ainda que a criação de obras escritas já foi objeto de discussão da linguística, da filosofia e da psicanálise, cujas contribuições trazem a ideia de que nem sempre quem escreve é considerado autor:

Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem esta noção e distingue o writer, aquele que escreveu uma coisa, e o author, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo quando, em um Dictionnaire como o de Furetière, em 1690, distingue-se entre o “écrivains” e os “auteurs”. O escritor (écrivain) é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação, enquanto o autor (auteur) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas. (CHARTIER, 1998, p.32, apud KROKOSZ, 2012, p.62).

A partir dessa definição, interessa-nos definir o que é autoria, visto que é um conceito importante quando nos referimos ao plágio. Conforme definição do Houaiss (2009), tem-se: “Condição de autor, da pessoa que compõe ou é responsável pela criação de alguma coisa”. Apesar de validarmos o significado trazido pelo dicionário, entendemos o que o conceito deve ser pensado de forma ainda mais ampla.

Se considerarmos como autoral qualquer texto produzido por um autor, corremos o risco de validarmos e darmos crédito a ele de tudo o que está escrito na obra, sem, de fato, analisarmos se o que foi produzido é inédito. Ao mesmo tempo, se considerarmos autoral apenas o que é inédito, grande parte das obras publicadas não seriam autorais, já que há “muito do mesmo” produzido e publicado no mercado científico.

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, utilizaremos 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 nos 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.

Nesse sentido, diferenciaremos as noções de plágio encontradas em nossa sociedade. De forma costumeira, plágio é entendido como a apropriação de ideia alheia. No âmbito acadêmico, trata-se da reprodução de um texto ou obra original, de forma integral ou em partes, sem menção à fonte. No campo jurídico, o plágio é visto como um crime resultante da apropriação de obras ou ideias como se fossem

suas e está tipificado no art. 184 do Código Penal, o qual traz:

Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa.

§ 1º Se a violação consistir em reprodução total ou parcial, com intuito de lucro direto ou indireto, por qualquer meio ou processo, de obra intelectual, interpretação, execução ou fonograma, sem autorização expressa do autor, do artista intérprete ou executante, do produtor, conforme o caso, ou de quem os represente (...) (CÓDIGO PENAL)

Nesta tese, consideraremos os conceitos de plágio propostos por Swales e Feak (2012), Albuquerque (2009), KrokoscZ (2011; 2012) e Coughlin (2015). Entendemos 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 (KROKOSCZ, 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 extraindo frases curtas de diversas fontes e colocando-as juntas com algumas palavras suas (SWALES; FEAK, 2012, p.198).

Também consideramos aqui a classificação de Albuquerque (2009) em

relação às formas de plágio. Conforme o autor, as principais formas de plágio decorrem de 1) trechos citados sem o uso das aspas, porém com a indicação da fonte original; ou 2) de trechos com má indicação da fonte. O pesquisador traz algumas medidas que a CIMEL (Revista Ciencia e Investigación Médica Estudantil Latinoamericana) recomendou aos editores após o periódico ter enfrentado diversos casos de plágio nos artigos submetidos. Entendemos que tais medidas podem servir como base, inclusive, para os docentes mediante os trabalhos acadêmicos. Albuquerque (2009) traz o seguinte em relação à identificação dos parágrafos com suspeita de plágio: a) parágrafos consecutivos com diferentes estilos de redação; b) conjunto de parágrafos sem sequência lógica; c) parágrafos que citam artigos que não estão incluídos nas referências; d) parágrafos que usam referências de difícil acesso (ALBUQUERQUE, 2009, p.295). Além dessa indicação prévia, o autor aconselha buscar os trechos suspeitos no Google Acadêmico e, se achá-los, indica conferir com os artigos encontrados na busca.

Essa dificuldade em relação ao processo de escrever de forma tem levado a um crescente número de plágios na esfera acadêmica. Na ânsia pela necessidade de publicações, muitos pesquisadores têm lançado mão de recursos considerados ilegais e antiéticos. Além disso, consideramos que as novas tecnologias, ao mesmo tempo que ajudam o professor a detectar um plágio, facilitam o acesso daqueles que apresentam “dificuldades com a escrita” a diversos textos que podem, facilmente, ser copiados, ocasionando, assim, o plágio em seu grau máximo.

Conforme Domingues (2012), algumas organizações como a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) têm se preocupado com a questão do plágio nas diversas áreas científicas, visto o seu crescente aumento nos últimos tempos. O autor sinaliza a existência desse tipo de prática há muito tempo, porém ressalta que apenas a partir do século XIX é que começou a haver uma preocupação jurídica em relação ao plágio.

Ao estudar o plágio nas universidades, Silva (2008) destacou que o conceito de plágio tem se modificado a cada dia, motivado, inclusive, pela era do pós-livro, posto que o acesso a conteúdos fragmentados serve de base para a apropriação das ideias. A autora ainda aponta a prática do plágio como muito antiga:

Antes do Iluminismo, o plágio tinha sua utilidade na disseminação das ideias. Um poeta inglês podia se apropriar de um soneto de Petrarca,

traduzi-lo e dizer que era seu. De acordo com a estética clássica da arte enquanto imitação, esta era uma prática perfeitamente aceitável. O verdadeiro valor dessa atividade estava mais na disseminação da obra para regiões onde de outra forma ela provavelmente não teria aparecido, do que no fortalecimento da estética clássica. As obras de plagiadores ingleses como Chaucer, Shakespeare, Spenser, Sterne, Coleridge e De Quincey ainda são uma parte vital da tradição inglesa e continuam a fazer parte do cânone literário até hoje. (Critical Art Ensemble, 2001, p. 83-84, apud SILVA, 2008, p. 38)

Coughlin (2015) realizou uma pesquisa em cinco grandes universidades de Moçambique e analisou trabalhos de conclusão de curso de licenciaturas, além de dissertações de mestrado. Seu objetivo foi investigar a ocorrência de plágio nesses trabalhos. O pesquisador descobriu que 75% dos 150 trabalhos analisados possuíam plágio, em diferentes estágios.

O autor ainda apresenta uma problemática que, segundo ele, pode ser uma das razões para o alto índice dessas ocorrências. De acordo com o autor, muitos alunos não sabem sequer o que é o plágio, enquanto outros sabem, mas não são capazes de reconhecê-lo.

Conforme Coughlin (2013, p.18 apud COUGHLIN, 2015, p. 3),

Plágio é apresentar como suas palavras, ideias, dados, obras de arte ou designs de outra pessoa – a não ser que sejam consideradas conhecimento geral – sem indicar o verdadeiro autor. Em obras escritas, isto faz-se de três formas: (i) cópias literais (palavra a palavra) sem aspas e/ou referências; (ii) paráfrases sem referências; e (iii) 'uso das ideias, dados ou provas originais de outro autor (embora não as suas palavras), sem referência à fonte'.

Essa última definição apresentada por Coughlin ainda é bastante desconhecida por estudantes e até mesmo por professores, os quais ainda acreditam ser o plágio apenas a cópia literal de um fragmento sem a devida referência.

O pesquisador sugere que para acabar com o problema ou pelo menos torná-lo mais relevante – sob o ponto de vista de discussões - deve-se “ (...) criar consenso e levar os alunos e professores a aplicar a definição e as medidas disciplinares ou pedagógicas adequadas de forma razoavelmente coerente para casos específicos” (COUGHLIN, 2015, p. 6) e isso demanda um trabalho de toda equipe envolvida no processo educacional. Como exemplo, o autor apresenta uma tabela criada por uma universidade do Reino Unido a qual apresenta critérios a serem levados em conta na hora da detecção do plágio.

O pesquisador ainda retratou possíveis causas para a prática de plágio,

sendo que para cada uma delas Svincki e Mackeachie (2015) apud Seide (2018) retrataram estratégias pedagógicas para que o docente saiba lidar com o problema e ajudar os alunos a terem autonomia na escrita.

**Quadro 3** – Causas e estratégias para evitar o plágio

CAUSAS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Os estudantes não sabem ao certo o que é plágio	O professor precisa deixar claro aos estudantes o que é plágio e quais recursos podem ser utilizados para a realização do trabalho. Além disso deve dizer de que forma que o que os estudantes leem pode ser utilizado no trabalho a ser entregue.
Os estudantes não dominam as técnicas de citação	É preciso incentivar os estudantes a conversarem acerca das citações e perguntarem em caso de dúvidas na compreensão dos trechos.
O tempo para a entrega de trabalhos é curto	Deve-se aconselhar os alunos a entenderem os prazos de entrega dos trabalhos e, se necessário, permitir que entreguem antes ou um pouco depois do prazo.
Os estudantes são desonestos	Promover conversas e debates sobre a honestidade e a desonestidade acadêmica, incitando os alunos a perceberem que se apossar das ideias dos outros não é algo positivo.

**Fonte:** Seide (2018, p.77)

Entendemos que as propostas de Svincki e Mackeachie (2015) são importantes, entretanto ainda insuficientes caso os alunos não dominem algumas estratégias de escrita.

A fim de superar o uso de plágio como estratégia de escrita, Seide (2018) descreve um estudo realizado com alunos do primeiro ano de Letras de uma universidade pública, apresentando-nos as táticas utilizadas por ela, com base nos pressupostos do Letramento Acadêmico e no conceito de plágio e paráfrase defendido por Swale e Feak (2012). A pesquisadora analisou em diversas fases as produções escritas dos estudantes, classificando o plágio em graus que iam de zero a três, em ordem crescente de gravidade. Seide (2018) levou ainda em consideração a obediências às ideias originais do texto, bem como a presença dos fatores de textualidade.

Ao final do estudo, a autora percebeu que as estratégias encontradas por ela revelaram uma real necessidade que os estudantes tinham, visto que a maioria não

conseguia construir um texto por meio de paráfrases ou citações. Além disso, a autora defende que o plágio deve ser tratado nas universidades como uma questão pedagógica e, portanto, deve ser ensinado juntamente com a orientação da escrita nesse novo contexto para os estudantes.

Concordamos com Seide (2018) quando aceitamos que o plágio entre os alunos da graduação ocorre por uma falta de instrução sobre como não o praticar. Ainda em consonância com a pesquisadora, buscaremos com esta pesquisa encontrar meios de prevenir esta prática entre os estudantes e ajudar, inclusive outros professores, a como proceder em sala de aula com essa questão. Temos clareza, ainda, de que todas as estratégias que encontrarmos devem estar relacionadas à concepção de escrita adotada, às práticas de escrita promovidas pelos docentes e ainda pelo entendimento e clareza dos alunos em relação à prática de plágio.

Percebemos e defendemos que umas das formas de o plágio ser evitado é por meio de uma paráfrase bem produzida. Concordamos com Swales e Feak (2012) apud Seide (2018) 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 parafraaseado; 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).

Outra forma de plágio ainda pouco difundida é o autoplágio. Um exemplo desse tipo de prática é a pessoa reutilizar partes de um texto que ela escreveu em outro trabalho, mas sem nenhuma citação ao texto anterior.

Conforme as diretrizes estabelecidas pelo CNPq sobre ética na pesquisa, algumas condutas são consideradas ilícitas, tais como a falsificação e a fabricação de resultados; o plágio e o autoplágio, sendo este caracterizado pela reutilização e republicação de resultados científicos já divulgados como se fossem inéditos, sem informar a publicação anterior. Além disso, está claro nas diretrizes divulgadas que



“o autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho” (CNPq, 2011).

Apesar do consenso da ilegalidade do plágio, é necessário considerar a complexidade dessa prática nos diversos níveis escolares. No início da formação, quando o aluno está sendo inserido no processo de escrita, a cópia torna-se recurso fundamental para aquisição da habilidade de escrever. Além disso, é por meio dessas cópias que o estudante passa a reconhecer fonemas, palavras, começa a formar frases e reconhecer tipologias textuais. As práticas de letramento nesse nível de ensino requerem as situações de cópia como forma de desenvolvimento de uma habilidade.

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.

Em relação a isso, Bakhtin (1997) afirma que

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspás) (p.406).

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.

Silva (2008) entende que essa falta de habilidade em relação à escrita revela as práticas de leitura superficiais proporcionadas pela escola, a qual disponibiliza aos alunos atividades muito distantes das práticas vividas pelos sujeitos fora do ambiente escolar. Essa leviandade em relação à leitura e à escrita também foi sinalizada por Chartier (1994):

A leitura escolar é artificial, praticada por meios de texto fabricados para se fazer ler, enquanto a leitura social é autêntica, praticada em situações onde

o leitor sabe por que ele precisa ler. A leitura escolar é arcaica, veículo das representações do mundo que estão ultrapassadas, enquanto a leitura social se prende à atualidade, à realidade motriz do mundo contemporâneo. A leitura escolar é uma leitura congelada, ritualizada, repetitiva, que impõe a todo mundo as mesmas maneiras de se ler [...], ao passo que a leitura praticada na sociedade é uma leitura individual, visual, rápida, onde cada qual pode ler como quiser e o que quiser em função de seus interesses próprios e do tempo de que dispõe (CHARTIER, 1994, p. 155).

De acordo com Fornazieri (2005), a formação autoral do aluno das séries finais da educação básica é uma tarefa que se inicia com a constituição da identidade do sujeito, o qual escreve por estar ligado diretamente ao reconhecimento de princípios como a verdade e a justiça.

Coughlin (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. Nas palavras do próprio autor,

Para reduzir o plágio, a prevenção é o melhor. Assim, o enfoque principal deve ser na promoção de competência de *redação* e análise, pondo em relevo os benefícios acadêmicos e econômicos de técnicas adequadas e de uma boa ética, dando ferramentas tecnológicas para formar os alunos para fazerem citações, referências e paráfrases *corretas*, e estabelecer um quadro regulamentar público ou privado que garanta que as universidades, professores e alunos trabalhem em conjunto e se organizem estrategicamente em várias frentes para prevenir a fraude acadêmica, incluindo o plágio (COUGHLIN, 2015, p.29, adaptação nossa).

Essa prevenção deve estar relacionada às habilidades linguísticas que permitiriam ao aluno produzir textos autorais ou paráfrases. Cumpre ressaltar ainda que consideramos a escrita como um processo que requer diferentes habilidades, sendo que a interpretação pode ser considerada a maior delas. Entendemos ainda que leitura e escrita são indissociáveis, visto que não se pode produzir um texto escrito se não se tem o que escrever. Nessa perspectiva, concordamos com Swales e Feak (2012) quando dizem que uma boa paráfrase revela que o produtor entendeu bem o texto original:

Uma paráfrase é a reformulação (com suas próprias palavras) das ideias de um outro texto. Uma boa paráfrase pode demonstrar que você entendeu o texto e, assim, é capaz de evitar o plágio. Uma estratégia comum utilizada para isso envolve substituir palavras por sinônimos e, talvez, alterar a gramática (SWALES; FEAK, 2012, p.202, tradução nossa<sup>18</sup>).

Desse modo, para produzir uma paráfrase, o estudante necessita realizar leituras que foram escritas outrora por outras pessoas e interpretá-las de tal forma que consiga escrever com as suas palavras. Assim, o que foi revelado pelos alunos nas entrevistas – não sabem como escrever – denota, também, a pouca leitura que possuem em relação aos temas. Swales e Feak (2012) ainda ressaltam que é importante que o produtor da paráfrase consiga identificar e interpretar as ideias principais do texto parafraseado, que escolham, quando possível, sinônimos para substituir palavras, e que reconheçam os termos (palavras específicas de uma determinada área e que, dificilmente, podem ser substituídos por outras) (SWALES; FEAK, 2012).

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,

---

<sup>18</sup> A paraphrase is a restatement (in your own words) of the ideas in the original. Good paraphrasing can demonstrate that you have understood the text you have read and can avoid plagiarizing. The most common strategy used to accomplish this involves replacing words in the source with synonyms and perhaps changing the grammar.

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.

Ao finalizarmos essa discussão teórica, passaremos ao capítulo destinado aos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

*A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*  
(Paulo Freire)

Antes de iniciarmos, cumpre ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética no dia 04 de abril de 2017. Essa informação pode ser confirmada acessando-se a Plataforma Brasil, na qual o projeto está registrado com o título *Escrita acadêmica no curso de Secretariado Executivo da Unioeste de Toledo – Paraná*, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 65494417.0.0000.0107.

Por termos investigado a escrita dos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo e identificarmos um problema que necessita ser resolvido (plágio), este estudo enquadra-se como uma pesquisa-ação (LUDWIG, 2015). Além disso, trabalhamos com uma dificuldade de escrita relatada por docentes e discentes de um curso superior e traçamos estratégias para diminuir o problema do plágio. Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada de natureza aplicada. Ademais, está mais preocupada em aplicar os conhecimentos discutidos do que desenvolver teorias sobre o assunto (GIL, 2008). Conforme o autor, “esse tipo de pesquisa tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (p.27).

Em relação ao objetivo, classifica-se como exploratória, visto que tem como uma de suas finalidades “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (...)” (GIL, 2010, p.27). Além disso, pesquisas desse âmbito costumam preencher lacunas que não foram exploradas por outros pesquisadores, como pode ser observado nos trabalhos descritos na seção *Introdução* desta tese. Entendemos que diversos pesquisadores se debruçaram sobre a problemática da escrita no ensino superior, porém poucos são os estudos que apresentam estratégias de como evitar que os estudantes cometam plágio em suas produções acadêmicas.

Em relação à abordagem, adotamos uma análise principalmente qualitativa no que se refere à apresentação e à interpretação dos elementos e das passagens dos textos. Entretanto, também recorreremos à abordagem quantitativa, como

complementação da anterior, visto que, em alguns momentos, mensuramos a ocorrência de alguns elementos.

Em relação ao método, esta pesquisa enquadra-se como indutiva. Esse método pode ser definido como o resultado de observações e experiências em relação a um determinado fenômeno e, a partir disso, há a busca pela sua compreensão. Em nosso caso, detectamos que os alunos apresentavam dificuldades em relação à escrita dos textos acadêmicos, analisamos o problema e buscamos uma forma de explicá-lo e solucioná-lo.

É importante ressaltar, ainda, que o método indutivo parte de uma análise individual de um fenômeno para posteriormente realizar inferências acerca de comportamentos coletivos. Nesse modelo, a pesquisa passa, basicamente, por três fases: observação dos fenômenos, descoberta da relação entre eles, e generalização da relação (MARCONI; LAKATOS, 2010). Relacionando-o à nossa pesquisa, entendemos que a dificuldade encontrada por nós entre os alunos do secretariado executivo pode ser a mesma de outros estudantes e, assim, as estratégias apresentadas por nós poderão ser utilizadas por professores em outros contextos.

Marconi e Lakatos (2010, p.68) ainda esclarecem que o método indutivo é um processo mental que se desdobra a partir de dados particulares a fim de se criar uma “verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”.

Conforme Gil (2010), o método indutivo parte de casos particulares para a generalização, sendo esta um produto posterior ao trabalho dos dados particulares. Ainda segundo o autor, neste método, a generalização deve ser “constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (p.10).

Ao comparar o método indutivo ao dedutivo, o autor ainda acrescenta que “(...) se por meio da dedução chega-se a conclusões verdadeiras, já que baseada em premissas igualmente verdadeiras, por meio da indução chega-se a conclusões que são apenas prováveis.” (GIL, 2010, p. 11). Desse modo, considerando que o plágio é um fenômeno, analisamos amostras individuais para atingir a escala da coletividade.

Cumpramos aqui a técnica utilizada para a geração de dados da

pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (2010), podemos definir técnica como o “conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas” (p.157). Nessa perspectiva, para esta tese foram utilizadas tanto a técnica de pesquisa documental quanto a de entrevista. Na primeira etapa, foram entrevistados discentes e docentes a fim de obtermos dados preliminares para a pesquisa; e, em fase posterior, foram analisados textos e relatórios de estágios produzidos pelos acadêmicos a fim de chegarmos a uma melhor compreensão dos fenômenos relatados tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos.

### 3.1 ETAPAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

#### 3.1.1 A escolha do gênero *Relatório de Estágio*

A escolha pelo gênero Relatório de Estágio deu-se por este fazer parte do rol de produções textuais dos alunos do curso de Secretariado Executivo. Além dos gêneros pertencentes à realidade empresarial, os acadêmicos precisam produzir textos da esfera acadêmica, tais como resumos expandidos, artigos científicos, projetos, resenhas etc. Em relação ao primeiro, não se trata de uma obrigatoriedade, sendo que a sua produção está relacionada à semana acadêmica do curso e a outros eventos dos quais os estudantes participam.

No que se refere aos relatórios de estágio, até 2019 este era o gênero discursivo do trabalho de conclusão de curso dos acadêmicos. Pela grade curricular nova (implantada em 2017), os acadêmicos não têm mais a disciplina de Estágio Supervisionado no terceiro ano, a qual foi substituída por Metodologia do Conhecimento Científico. No quarto ano, porém, a disciplina de Estágio permanece, e o que consta na ementa é a elaboração de um trabalho monográfico:

O componente curricular TCC consiste em um trabalho monográfico elaborado por acadêmicos, abordando uma das três áreas do curso (Secretarial, Administrativa ou Línguas) e é requisito indispensável para a obtenção do grau de bacharel em Secretariado Executivo. Assim, o TCC é um trabalho científico, resultado de investigação científica, o qual trata de temas concretos referentes às áreas do curso de Secretariado Executivo, não só no âmbito nacional, como também no âmbito regional e local, objetivando estimular a curiosidade e o espírito questionador do acadêmico, fundamentais para o desenvolvimento da ciência (PPP, 2017).

De acordo com a grade curricular antiga (vigente até a turma de formandos de 2019), no terceiro e no quarto ano os alunos necessitavam realizar um estágio de observação em uma empresa e precisavam relatar o que observaram (relatório do terceiro ano) e o que encontraram de problemas, juntamente com um plano de ação (relatório de estágio do quarto ano).

Desse modo, por ter sido até então o trabalho considerado mais importante para os acadêmicos, é que optamos por analisá-los nesta tese. Além disso, as entrevistas revelaram que os alunos se sentiam inseguros em como escrever os seus relatórios. Entendemos, também, que os problemas de plágio encontrados nos relatórios de estágio não são exclusivos desse gênero. Compreendemos que se um aluno comete plágio em seu trabalho final de curso, há grandes chances de que ele o faça em outros. Nesse sentido, as estratégias que proporemos ao final poderão ser aplicadas em qualquer contexto de produção acadêmica.

Na próxima subseção, apresentaremos como ocorreu o contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e professores.

### *3.1.2 Os participantes da pesquisa*

Após recebermos a aprovação para a realização desta pesquisa, distribuímos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) para que os sujeitos envolvidos (alunos e professores do curso) nos permitissem trabalhar com os dados gerados durante a pesquisa. Após conversa com a coordenadora do curso, entrevistamos por meio de um questionário semiestruturado (logo abaixo apresentam-se as perguntas) seis (6) professoras que orientavam os estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio I e II em 2017.

As professoras foram convidadas a participarem da pesquisa e, dentro da disponibilidade de cada uma, cederam as entrevistas. Todas as docentes atuavam como orientadores no curso, dividindo-se entre orientações no estágio 1 (terceiro ano) e 2 (quarto ano). Dentre elas, duas têm formação em Letras e atuam como professoras de Língua Inglesa e Espanhola; as demais possuem formação em Secretariado Executivo. Das participantes, apenas uma não estava atuando como orientadora naquele ano por conta de outros compromissos institucionais, contudo tinha experiência em orientação nos anos anteriores.

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.

A professora com menos experiência em orientação atuava há 5 anos no curso como orientadora e a mais experiente há 22 anos. Sobre o número de orientandos em 2017, oscilou entre 3 e 17 estudantes. Em relação à condução das orientações e as recomendações dadas no primeiro encontro, 5 professoras disseram que antes de tudo conversam com os estudantes para que eles digam “o que têm vontade de pesquisar”. Foi unânime o discurso sobre a importância de se gostar e ter afinidade com o que se pesquisa. Três professoras relataram que também solicitam que os alunos busquem a fundamentação teórica sobre o tema com o qual irão trabalhar para que “tenham o que dizer”.

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.

Todas as professoras disseram que solicitam a reescrita do texto, pois reconhecem que “a escrita é um processo”. Sobre o modo como sugeriam para que o texto fosse melhorado, todas disseram usar comentários nos textos – sejam eles impressos ou quando enviados por e-mail. Duas ainda relataram utilizar códigos por cores, indicando se o texto estava bom ou se precisava ser modificado. Três professoras ainda descreveram que durante as orientações pedem para o aluno ler o texto em voz alta e dizer o que compreendeu, a fim de que ele perceba que o texto não está claro. Uma professora revelou ainda que nota que quando escreve

comentários superficiais como “texto confuso” ou “não entendi”, o aluno de fato não percebe o que deve ser alterado.

Sobre as sugestões de como melhorar a qualidade dos textos no curso de Secretariado Executivo, todas as professoras concordaram que “deveriam ser trabalhadas mais produções textuais em sala” e quatro relataram que “este não deve ser um trabalho exclusivo do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores do curso”. Uma professora ainda sugeriu que “se comparassem texto bem e mal escritos” para que o aluno percebesse que as ideias devem ficar claras para que o leitor compreenda.

Entrevistamos, também, os acadêmicos das turmas do terceiro e do quarto ano de 2017 que estavam matriculados nas disciplinas de Estágio. Nesse primeiro momento, nosso objetivo era perceber as suas dificuldades em relação à escrita do relatório de estágio. Para isso, fizemos uma seleção dos sujeitos envolvidos: definiu-se que o aluno deveria estar matriculado nas disciplinas de Estágio Supervisionado I ou II do curso de Secretariado Executivo da referida universidade.

Aos acadêmicos do Estágio I (terceiro ano), questionamos: 1) se já havia produzido algum trabalho científico antes do estágio; 2) caso a resposta fosse positiva, se teve alguma dificuldade; 3) se teve dúvidas durante a produção do projeto<sup>19</sup> de relatório de estágio; 4) caso positivo, quais foram; 5) sugestões para que pudesse melhorar o processo de escrita do relatório.

Aos acadêmicos do Estágio II (quarto ano) foi questionado: 1) se teve algum tipo de dificuldade de escrever o Projeto de Estágio no terceiro ano e, se sim, qual; 2) o que ele considerava importante para facilitar o processo de escrita; 3) se no quarto ano estava tendo problemas em relação à escrita do Relatório de Estágio e, se sim, quais; 4) o que considerava importante para escrever um bom projeto e um bom relatório; 5) o que imaginava ser um orientador ideal.

Essas entrevistas foram realizadas de forma oral, por meio de questionário semiestruturado, de forma não dirigida. Marconi e Lakatos (2010) definem o questionário como um “roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas (...) são predeterminadas” (p.180). A escolha por esse instrumento deu-se para que as respostas pudessem ser comparadas e conseguíssemos chegar a um padrão.

---

<sup>19</sup> No primeiro semestre do terceiro ano, os estudantes produzem um texto chamado Projeto de Estágio, em que apresentam um esboço do que será a pesquisa. Neste documento consta parte da fundamentação teórica, dados sobre a empresa em que realizará o estágio, o diagnóstico da empresa, entre outras informações.

Dos 13 alunos entrevistados, matriculados no Estágio I, 12 relataram já terem produzido algum tipo de trabalho científico antes do terceiro ano e apenas 1 informou não ter escrito nada de científico. Entre os gêneros citados por aqueles que disseram ter produzido textos científicos, destacam-se Resumos Expandidos (10 citações), Artigo Científico (4 citações); Resumo Completo (1 citação); Resenha (1 citação); Projeto “fora da faculdade” (1 citação).

No que tange à existência de dificuldades para escrever esses textos, todos relataram tê-las. Dividimos, após ouvir os estudantes, essas dificuldades em três categorias: **escrita**, **estrutura** e **conteúdo**. Oito estudantes relataram ter dúvidas em relação à primeira, as quais eram relativas a “vocabulário adequado”, à “gramática correta”, à “produção de paráfrases”, a “problemas com plágio”. Sete acadêmicos citaram problemas os quais relacionamos à segunda categoria: “partes do trabalho”, “o que devo fazer em cada parte”, “não sei o que escrever em cada parte”. Sobre a última categoria, cinco estudantes relataram ter problemas em “falar sobre o assunto”, “ter conhecimento do tema”, “não sei o que escrever”.

Em relação à escrita do Projeto de Estágio, 12 acadêmicos relataram que tinham dificuldades em produzir o texto e apenas 1 disse que não estava tendo problemas. Em relação a esse processo de escrita, encontramos 4 ocorrências para dificuldades relacionadas à escrita, 7 para problemas envolvendo a estrutura do trabalho e 6 casos relativos ao conteúdo do texto. Quando questionamos os estudantes sobre sugestões que pudessem auxiliá-los e amenizar essas dificuldades, todos relataram que um modelo de relatório (*template*) ajudaria no processo de escrita. Uma aluna ainda sugeriu que fossem realizadas atividades em sala simulando a escrita do projeto, sem valer, necessariamente, nota. Outra estudante comentou que o trabalho que havia sido realizado no ano anterior na disciplina de Língua Portuguesa 2 (produção de um resumo expandido) colaborou para a compreensão do que é a escrita acadêmica e como deve ser a estrutura de um trabalho científico.

Em relação à pergunta 1, dos 14 estudantes entrevistados, matriculados no Estágio II, seis disseram não ter dificuldades com a escrita do projeto, visto que tiveram contato com a escrita acadêmica durante os primeiros anos do curso. Já oito estudantes relataram possuir dificuldades na hora em que produziram os seus textos no ano anterior. Sobre essas dificuldades, dividimo-las, por meio das respostas dos estudantes, em cinco categorias: **escrita**, **estrutura**, **falta de materiais**

**disponíveis, orientação, conteúdo.**

Sobre o que poderia colaborar para amenizar essas dificuldades, dois acadêmicos citaram a necessidade de “mais disciplinas voltadas à escrita do projeto”, um aluno mencionou a necessidade de “mais materiais sobre os assuntos do projeto”, dois relataram que precisariam de “mais orientações” e três “mais aulas e atividades práticas de escrita”.

Outro dado interessante e que chamou a atenção foi que, apesar de 6 alunos terem relatado que não tiveram problemas ao produzirem o Projeto de Estágio no terceiro ano, 12 expuseram que no quarto ano estavam com dificuldades para produzirem o Relatório final e apenas 3 disseram que não estavam tendo nenhum problema. Sobre os tipos de dificuldades encontradas, um relatou “estrutura”, 2 alunos citaram terem “pouco tempo para a escrita”, 1 mencionou que “não conseguia aplicar o projeto na empresa”, 7 expuseram dificuldades em relação à “escrita”, 1 mencionou “pouca orientação” e 7 a “falta de materiais sobre os conteúdos”.

Quando questionamos sobre o que seria necessário para se escrever um bom Projeto e um bom Relatório, 2 acadêmicos disseram que precisariam de “mais materiais”, 1 mencionou a necessidade de “mais disciplinas voltadas à escrita dos relatórios”, 1 “mais atividades práticas durante o curso”, 2 disseram que precisariam de “mais dedicação e tempo”, 3 expuseram que deveriam ter “mais domínio da escrita”, 2 que precisariam “conhecer mais a estrutura do trabalho”, 1 relatou que necessitava de “mais orientação” e 9 confessaram que precisavam “ler mais para ter mais conhecimento sobre o assunto”.

Em relação à última pergunta, um aluno relatou que o orientador ideal seria aquele que “auxilia na escrita”, dois disseram que é aquele “compreensivo”, cinco consideraram que deve “dominar o assunto”, oito acreditam que ele precisa “apontar soluções para os problemas”, três que deve “indicar materiais”, três que necessita “ter disponibilidade de tempo para orientar”, cinco disseram que o orientador precisa “instigar a escrever”, e quatro que deve “cobrar prazos”.

O que se percebe é que tanto professores quanto alunos reconhecem que há uma dificuldade na hora de escrever os relatórios de estágio. Contudo, os professores são bem mais pontuais ao apontarem as problemáticas dos textos dos estudantes, sendo que a dificuldade de expressar as ideias de forma autoral é a maior queixa. Os estudantes por sua vez relataram, em sua maioria, que a maior dificuldade é em relação à estrutura do trabalho, apesar de terem citado também a

dificuldade de “ter o que escrever”.

Entendemos que as queixas de ambos os lados são convergentes, visto que quando não se sabe o que escrever ou se desconhece o que deve ser feito em cada parte do trabalho é porque, de fato, se tem pouco domínio do assunto.

Para que pudéssemos ter ainda mais certeza sobre os problemas de escrita relatados pelos acadêmicos em 2017, em 2018 incluímos a turma do terceiro ano na pesquisa (matriculados na disciplina de Estágio I). Buscamos, com isso, verificar se a dificuldade em produzir os relatórios e utilizar as fontes consultadas era, de fato, uma defasagem dos alunos do curso de Secretariado Executivo de uma forma geral. Os que aceitaram, preencheram o TCLE e escreveram um relato sobre a sua experiência com a produção dos relatórios de estágio e outros textos na esfera acadêmica.

Diferentemente das turmas entrevistadas em 2017, nesta não utilizamos a estratégia de gravação. Percebemos que, ao serem questionados e terem suas respostas gravadas, muitos alunos que participaram das entrevistas em 2017 se preocuparam com a forma como estavam relatando suas dificuldades. Alguns sentiam receio, inclusive, de serem identificados, por mais que tivessem assinado o TCLE e soubessem do anonimato das respostas. Além disso, algumas respostas não foram esclarecedoras, o que dificultou a nossa classificação das necessidades desses acadêmicos.

Essas limitações foram descritas por Marconi e Lakatos (2010) e, devido a isso, utilizamos outra estratégia com esses grupos de alunos, pedimos para que escrevessem um relato. Nesta modalidade, o sujeito tem maior liberdade e pode expressar suas emoções e sentimentos (MARCONI; LAKATOS, 2010). Desse modo, solicitamos 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.

### *3.1.3 As dificuldades dos alunos*

Ao analisarmos o que os alunos relataram, dividimos as dúvidas conforme as categorias utilizadas para a classificação das dificuldades elencadas pelas demais turmas: escrita, estrutura e conteúdo. Na primeira, incluímos todas as dificuldades mencionadas em relação à escrita do texto, tais como “termos adequados”,

“linguagem”, “paráfrases” e “coesão e coerência”, “citações”. Na categoria estrutura, enquadramos 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 4** – 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

Percebemos nos relatos que, muitas vezes, o tipo de dificuldade se fundia em uma única categoria. Entendemos que quando um aluno diz que “tem dificuldade em

resumir o conteúdo”, o problema não está no ato de produzir o gênero resumo, mas sim, na dificuldade em compreender o que leu e produzir um texto autoral. Além disso quando diz que é difícil “saber identificar o que cada parte pede” o que provavelmente este aluno necessita é trabalhar a habilidade de leitura e de interpretação para que tenha o que dizer em cada uma das partes de um texto.

Após verificar os relatos, fizemos uma contagem para verificar o tipo de dificuldade mais citada pelos acadêmicos para que, assim, pudéssemos delinear melhor a nossa proposta de intervenção pedagógica. No quadro abaixo, podemos visualizar a quantidade de cada uma das categorias:

**Quadro 5** – Quantificação das dificuldades relatadas

<b>Categoria</b>	<b>Dificuldade relatada</b>	<b>Quantidade de relatos</b>	<b>Total</b>
Escrita	Linguagem adequada	7	26
	Coesão e coerência	7	
	Paráfrase	12	
Estrutura	ABNT	13	18
	Estrutura do trabalho	5	
Conteúdo	Dificuldade com o assunto	2	2

**Fonte:** Elaboração própria

Depois da sondagem diagnóstica, percebemos que uma das grandes dificuldades dos estudantes se encontra 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 destaca é em relação à elaboração de paráfrases. Refletindo sobre as categorias, entendemos 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.

No próximo subcapítulo serão relatadas as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica.

### 3.1.4 O delineamento da intervenção pedagógica

Por termos encontrado convergência entre as dificuldades relatadas entre os acadêmicos matriculados nas disciplinas de estágio em 2017 e 2018, planejamos 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).

Antes de apresentarmos o delineamento da intervenção pedagógica, sentimos necessidade de explicar o termo. Em relação à nomenclatura “intervenção pedagógica”, alguns trabalhos já apontaram que esta pode ser problemática (DAMIANI et al, 2013), considerando que o termo “intervenção” pode soar como negativo. Santos (2017) utiliza a expressão “estratégias de aprendizagem” para definir as práticas que possibilitam uma melhoria no processo de aprendizagem. Entendemos, entretanto, que ambas denominações se referem às tentativas de melhoria em algum ponto do aprendizado e, por isso, não descartaremos nenhuma das duas possibilidades de designações; considerarmos-las sinônimas.

É comum em pesquisas na área de educação encontrarmos o termo “intervenção pedagógica”. De acordo com Damiani et al (2013), elas se tratam de investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013, p.58).

Apesar de não ser classificada como um tipo de pesquisa, encontramos algumas semelhanças entre a intervenção pedagógica e as pesquisas do tipo pesquisa-ação. Para Ludwig (2015), entre as características da pesquisa-ação, tem-se um grande envolvimento dos interessados no estudo e o objetivo de intervir na realidade. Além disso, conforme o autor, deve-se identificar os problemas existentes em determinado grupo dentro de uma situação específica. No nosso caso, houve um interesse dos alunos envolvidos na pesquisa, visto que, para eles, escrever com



autoria, produzindo boas paráfrases, era uma necessidade.

Ainda Ludwig (2015) afirma que é necessário estabelecer uma série de ações para resolver os problemas – e aí entram as estratégias da intervenção pedagógica. O autor acrescenta ainda que depois de elaboradas as estratégias, é necessário colocá-las em prática.

É imprescindível acompanhar o processo de implementação das soluções para verificar os resultados obtidos. Faz-se necessário, também, elaborar uma síntese desse processo, que servirá para novas discussões ou, secundariamente, para algum membro do grupo elaborar um trabalho acadêmico (LUDWIG, 2015, p.61).

A convergência entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica também foi discutida por Tripp (2005, apud DAMIANI et al, 2013) e Thiollent (2009, apud DAMIANI et al, 2013). Para esses autores, ambos os tipos de pesquisa têm 1) o objetivo de produzir mudanças; 2) a tentativa de resolução de um problema; 3) o caráter aplicado; 4) a necessidade de diálogo com um referencial teórico; e 5) a possibilidade de produzir conhecimento.

Mesmo com as semelhanças, Damiani et al (2013) afirmam que há diferenças existentes entre ambas, sendo que uma delas é que nas intervenções pedagógicas é o pesquisador quem identifica o problema e toma as decisões cabíveis para a resolução do mesmo. Nessa perspectiva, por termos nós identificado o problema e buscado formas de solucioná-lo, a atividade enquadra-se como uma intervenção pedagógica.

Apesar das inúmeras necessidades despontadas nos relatos colhidos de alunos e professores, compreendemos que trabalhar todas elas se tornaria inviável, principalmente por uma questão de tempo. O fato de necessitarmos intervir na aula de outro professor delimitou o tempo que tínhamos para realizar as atividades e conseguir resultados satisfatórios que ajudassem os acadêmicos a melhorarem a sua capacidade de escrita. Dessa forma, optamos por escolher uma e trabalhá-la da melhor forma possível: a produção de paráfrases.

Em que pese as dúvidas relativas à ABNT aparecerem em maior número, descartamos trabalhar com essas regras visto que na disciplina de Estágio elas já são abordadas pelo professor titular. Consideramos na hora de escolher a temática, as necessidades apontadas pelos professores e pelos alunos entrevistados. As principais dificuldades apontadas pelos professores foram: **“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”. Já os resultados das entrevistas realizadas com os acadêmicos matriculados nas disciplinas de Estágio I e II, em 2017, apontaram para as seguintes dificuldades: “vocabulário adequado”, “gramática correta”, “**produção de paráfrases**”, “**problemas com plágio**”, “**dificuldades em relação à escrita**”. Também consideramos o que foi descrito pelos alunos concluintes de 2019, conforme Quadro 4.

Além de ter sido uma dificuldade apontada por todos os sujeitos envolvidos e por se mostrar a segunda dificuldade mais citada pelos estudantes concluintes de 2019, entendemos que proporcionando vivências de letramento acadêmico por meio da produção de paráfrases seria possível atingir outros pontos levantados pelos estudantes e professores. Após analisarmos as entrevistas de discentes e docentes coletadas em 2017 e o que havia sido relatado pelos acadêmicos em 2018, percebemos que havia uma dúvida comum entre os acadêmicos e que se sobressaía enquanto uma dificuldade apontada pelos docentes: o problema do plágio e a dificuldade em escrever textos autorais. A partir dessa informação, planejamos a realização da intervenção pedagógica na turma dos formandos (matriculados em 2018 na disciplina de Estágio I e, em 2019, em Estágio II) para tentar suprir o que foi relatado por eles e pelos acadêmicos das turmas anteriores.

As atividades foram realizadas durante as aulas cedidas pela professora da disciplina de Assessoria e Consultoria Empresarial. Na disciplina estavam matriculados 27 alunos, todos formandos em 2019. Nosso objetivo com a intervenção foi apresentar aos alunos os graus de plágio e aplicar atividades que instigassem a interpretação e a produção de paráfrases, um dos principais recursos para se evitar o plágio acadêmico. Desse modo, desenvolvemos atividades que englobaram escrita e reescrita para que pudessemos desenvolver nos acadêmicos as habilidades relativas às competências de textualidade, bem como o domínio de paráfrases e estratégias para se evitar o plágio.

Sentimos, assim, necessidade de aplicar atividades que fizessem com que os acadêmicos refletissem sobre o que é uma linguagem acadêmica e sobre a importância de se dominar as técnicas de elaboração de paráfrases. Buscamos

transformar nossos encontros em oficinas de produção escrita a fim de que os estudantes percebessem suas fraquezas, reconhecessem seus pontos fortes e conseguissem, com mais facilidade, produzir seus trabalhos de conclusão de curso e outros textos relativos à esfera acadêmica.

Para a elaboração das atividades, utilizamos as concepções sobre paráfrase propostas por Swale e Feak (2012), sobre os Letramentos Acadêmicos, proposta por Lea e Street (1998), cuja definição pauta-se no domínio de habilidades sociais e identitárias por parte do aluno. A partir dessa abordagem, compreende-se que o estudante necessita dominar técnicas de escrita e moldá-las conforme a necessidade do contexto e da disciplina. Cumpre ressaltar que por meio dos eventos de letramento o aluno é levado a praticar a escrita acadêmica, tendo que, entre outras habilidades, desenvolver a de leitura e a de interpretação.

É importante esclarecer que o fato de os alunos demonstrarem dificuldades em relação a alguns pontos relativos à escrita não significa que não possuem nenhum conhecimento sobre o assunto. Além disso, defendemos que sozinhos não conseguirão sanar suas dificuldades, sendo necessária a intervenção do professor a fim de que sejam esclarecidas as dúvidas e proporcionados momentos de aprendizado.

No próximo capítulo, explanaremos detalhadamente como ocorreu a intervenção e como foram os resultados dessa atividade.

## CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*Se for assim, tudo o que a gente escreve é plágio!*  
(Aluno que participou da intervenção pedagógica)

### 4.1 ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste capítulo serão mostradas as estratégias escolhidas e aplicadas para tentar sanar as dificuldades dos estudantes em relação à realização de paráfrases e diminuir a ocorrência de plágio. Desde o início, sabíamos que o tempo destinado para essa atividade não seria suficiente para acabar com todas as dificuldades e problemas de escrita dos estudantes. Entretanto, entendemos que poderíamos mitigar as dúvidas e proporcionar um momento de reflexão e discussão sobre escrita acadêmica.

Após contato com a coordenação, organizamos a atividade em três encontros, conforme disponibilidade do cronograma e dos professores da turma. Dessa forma, a intervenção ocorreu nos dias 09, 16 e 23 de abril de 2019, na sala do quarto ano do curso de Secretariado Executivo. No total, participaram 23 estudantes, 14 presentes em todas as etapas, 7 apenas no primeiro encontro e um apenas no último.

No primeiro encontro, optamos por não falar sobre o tema das atividades, dissemos apenas que o objetivo dos nossos encontros seria ajudá-los com a produção dos relatórios de estágio e com a escrita de outros textos da esfera acadêmica. Em seguida, foi entregue a cada um deles um texto sobre a profissão de Secretário Executivo, “Técnicas secretariais: o secretário executivo, suas atividades específicas e rotineiras, atribuições e responsabilidades” (ANEXO 2), escrito pela professora doutoranda Fernanda Sanches, e solicitado para que lessem e, em seguida, produzissem uma paráfrase. Ao final do encontro, os textos produzidos foram recolhidos para serem corrigidos e analisados. Cumpre ressaltar que não foram esclarecidas dúvidas a respeito do assunto “paráfrase” neste primeiro dia.

No segundo dia da intervenção, já com os textos corrigidos, foram levados à sala de aula os resultados da correção. Os estudantes receberam suas produções; observaram as paráfrases feitas e os comentários deixados após a correção; comentaram e compararam os textos entre si; e depois nos devolveram. Para

podermos avaliar as paráfrases feitas no primeiro encontro e compará-las às produções que seriam produzidas no último dia, após a intervenção, adaptamos 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.

Adotamos um procedimento ético a fim de minimizar qualquer possibilidade de constrangimento dos participantes. Para isso, os autores dos textos receberam nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente. Tivemos 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.

**Tabela 1** – Resultado da primeira atividade de produção de paráfrase

<b>Aluno</b>	<b>Cópia literal</b>	<b>Mosaico</b>	<b>Pouca alteração de vocabulário</b>	<b>Sem referência</b>
1 Ana				
2 Bia	X		X	X
3 Carla				
4 Deise				
5 Elias				X
6 Fábio				X
7 Geisi	X		X	X
8 Helena	X		X	X
9 Iara	X			
10 Júlia				
11 Kelvin				X
12 Lucas				
13 Maria			X	
14 Nara			X	
15 Olívia			X	
16 Patrícia				X
17 Quiara				X
18 Rafael				X
19 Sandra				X
20 Tiago				
21 Ulisses				X
22 Vitor				X

**Fonte:** Elaboração própria

No quadro abaixo estão as ocorrências de plágio encontradas nas produções dos alunos.

**Quadro 6** – Comparação entre o texto original e as paráfrases produzidas

<b>Paráfrase</b>	<b>Texto original</b>	<b>Comentários</b>
<b>Bia:</b> Todavia, a atribuição desse profissional para o cenário atual está em <u>promover e participar do processo da gestão da organização</u> , assumindo mais responsabilidades (...)	Neste sentido, o perfil do Secretariado Executivo aponta para um profissional com competência para <u>promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das organizações</u> , do aumento de produtividade e competitividade (...)	Percebe-se que este aluno modificou pouco a estrutura original e copiou trechos do texto original. Apesar disso, nota-se uma tentativa de “evitar” o plágio ao “cortar” algumas palavras da estrutura original. Observou-se também que o aluno não apresentou em nenhum momento a fonte do texto parafraseado, o que também não é recomendado para um texto acadêmico.
<b>Bia:</b> Dessa forma, houve uma interação mais harmoniosa entre chefes e secretários, em que passaram <u>a construir equipes para discussões sobre os processos internos e externos da empresa</u> . Com isso, o perfil do secretariado passou para um nível mais estratégico e <i>pró-ativo</i> nos setores.	Passaram, então, <u>a construir uma equipe que participava de grupos de discussão sobre os processos internos e externos</u> , buscando a qualificação dos seus produtos/serviços	Neste trecho, o aluno fez pouca alteração de vocabulário, o que também é considerado por Swales e Feak (2012) como um tipo de plágio. Percebe-se a troca do singular pelo plural em “equipes” e “discussões”.
<b>Geisi:</b> A profissão de Secretário Executivo remete-se <u>a interdependência histórica existente entre os líderes e assistentes</u> , exigindo características como <u>fidelidade, cautela, gerenciamento das informações e sigilo</u> , para que lhes fosse <i>atribuída</i> as <u>condições de participar das tomadas de decisões</u> .	Estas questões refletem <u>a interdependência histórica existente entre os líderes</u> e os encarregados de prestar assistência. Desde a antiguidade é demonstrado que características como: <u>fidelidade, cautela, técnicas e gerenciamento das informações</u> que recebia davam <u>condição</u> ao secretário <u>de participar</u> da alta cúpula das decisões.	No excerto parafraseado percebemos também a cópia literal de alguns fragmentos. Nota-se que este aluno também faz uma troca pouco significativa de palavras e opta pelo uso do plural em “condições”.

**Continua**

**Quadro 6** – Comparação entre o texto original e as paráfrases produzidas

<b>Paráfrase</b>	<b>Texto original</b>	<b>Comentários</b>
<b>Geisi:</b> Sendo assim, após se tornar uma <u>peça fundamental</u> nas organizações, <u>participando das decisões e facilitando o dia-a-dia de seu executivo</u> , além de alcançar cargos e gerência, o profissional atual deve estar apto a dominar as competências da profissão (...)	Atualmente, o profissional se transformou definitivamente em “ <u>peça</u> ” fundamental dentro das empresas, <u>participando de suas ações decisórias</u> , sendo um conhecedor do processo da gestão da informação, compilando dados para <u>facilitar o dia-a-dia de seu executivo</u> e, muitas vezes, assumindo cargos de gerência	Aqui percebemos que o aluno apresenta certa dificuldade em utilizar sinônimos, visto que mantém o termo “peça fundamental”, como se fosse um termo. Além disso, outros trechos estão semelhantes ao original e o aluno também não referencia a fonte.
<b>Iara:</b> Muitas são <u>as teorias existentes hoje</u> , os conceitos de secretária podem ser alterados para assessores, pois <u>de o papel da secretária é assessorar outra pessoa</u> .	(...) o conhecimento acumulado durante muito tempo formou <u>as teorias existentes hoje</u> , ressaltando que sempre existiu a figura <u>de uma pessoa que ora assessorava outrem, ora era assessorado</u> .	De forma semelhante aos demais trechos analisados, neste o aluno altera pouco o vocabulário original e traz trechos iguais ao texto original. Contudo, este aluno referenciou o texto fonte, citando a autora logo no início de sua paráfrase.
<b>Maria:</b> Acreditava-se que os <u>mais poderosos possuíam alguém para lhe auxiliar</u> em todos os momentos pertinentes.	(...) já que <u>os mais poderosos tinham sempre uma pessoa de confiança que lhe auxiliava</u> , nas mais diversas tarefas	Este aluno não apresentou a fonte em sua paráfrase. Nota-se que também realizou pouca alteração de vocabulário, utilizando essa estratégia, possivelmente, para não cometer plágio.
<b>Nara:</b> Atualmente o profissional virou <u>peça fundamental</u> dentro das organizações (...)	Atualmente, o profissional se transformou definitivamente em “ <u>peça</u> ” fundamental dentro das empresas (...)	Como na maioria dos trechos analisados, este aluno também não referenciou o texto base. O plágio neste trecho ocorre devido à utilização dos mesmos termos, como o advérbio “atualmente” e a expressão “peça fundamental”. Em uma provável tentativa de fugir do plágio, o estudante fez a troca do verbo “transformar” por “virar”.

Continua

**Quadro 6** – Comparação entre o texto original e as paráfrases produzidas

<b>Paráfrase</b>	<b>Texto original</b>	<b>Comentários</b>
<b>Olívia</b> <sup>20</sup> : Após a Revolução Industrial os profissionais de <i>Secretariado</i> passaram a ganhar destaque na área de assessoria, e a partir da década de 50, as mulheres foram inseridas nessas atividades (...)	Com a Revolução Industrial, a profissão do secretário ganha destaque, já que a nova estrutura das empresas necessitava absorver pessoas para as funções de assessoramento.	Este aluno mostrou que reconhecia a importância de citar a fonte ao iniciar o texto referenciando a autora, entretanto utilizou apenas o primeiro nome – o que dentro das produções científicas não é tão relevante quanto o sobrenome. Percebe-se que a estrutura permanece quase inalterada em relação ao texto original, o que também se caracteriza como plágio.

**Fonte:** Elaboração própria

**Conclusão**

Os textos revelaram outros problemas além das ocorrências de plágio, o que comprova o que os professores e acadêmicos disseram. As produções expuseram a pouca habilidade em relação à interpretação de texto – já que a maioria dos acadêmicos não conseguiu escrever o texto de forma totalmente autoral; há problemas relativos à coesão e coerência – muitas ideias e parágrafos totalmente desconectados e uso de conectivos de forma inapropriada; linguagem inadequada – por meio da informalidade e uso de termos impróprios.

A fim de exemplificar tais dificuldades, vamos expor alguns trechos retirados das paráfrases:

Trecho 1 (Nara): *O profissional ganha maior destaque por meio de Alexandre Magno (herdeiro do Império da Macedônia), pois era por meio dos escribas que surgiram na época, e dos registros elaborados por eles, que Alexandre obtinha (...)*

No trecho, percebe-se que o estudante utiliza o conectivo “pois” de forma inadequada, visto que não há uma relação de explicação nem de causa entre as orações. Possivelmente este aluno reconhece a importância do uso de conjunções para “ligar as ideias do texto”, entretanto não as utiliza de forma adequada.

Ainda em relação à coesão, percebemos que o aluno lançou mão de estratégias de coesão em alguns momentos, porém apresentou parágrafos

<sup>20</sup> Este aluno participou apenas da primeira etapa da intervenção, não produzindo, então, a segunda paráfrase.



desconectados, sem que as ideias anteriores fossem retomadas para que houvesse a progressão do texto.

Em outro trecho, o mesmo aluno ainda apresentou o uso da linguagem informal:

Trecho 2 (Nara): (...) **foi aí** que as mulheres foram inseridas nas funções e em um mercado que antes era destinado apenas aos homens (...)

Esse problema relativo à coesão apareceu em outros textos, sendo que foi notável a preocupação dos estudantes com o uso de conectivos, apesar de demonstrarem não saber utilizá-los, conforme visto abaixo, com o uso indevido de um conector indicando oposição em vez de adição:

Trecho 3 (Maria): (...) *ganhou não só o papel de assessor, mas também gestor e líder. **Contudo**, as constantes mudanças tecnológicas, abriram espaço para estes profissionais se atualizarem e se especializarem.*

A dificuldade em relação à ABNT também pôde ser notada nos textos, apesar de terem sido escritos manualmente. Ficou claro que os acadêmicos tinham dúvidas em relação às citações e ao uso de referências. Alguns colocaram em seus textos trechos que haviam sido citados pela autora do texto parafraseado, porém sem a utilização do apud. Além disso, foi notada a dificuldade em compreender quando se coloca o nome do autor em caixa alta (quando está dentro dos parênteses) ou quando a escrita é normal e apenas o ano fica entre os parênteses.

Desvios da norma culta também foram muito observados nos textos, tanto no que se refere à concordância, quanto problemas relativos à acentuação, ortografia e pontuação. Apesar de ser um assunto bastante relevante e que mereceria uma atenção – visto que os alunos são formandos de um curso o qual tem a escrita como um instrumento importante – não vamos nos aprofundar nesses itens.

A partir dos resultados encontrados após a correção, fomos para o segundo encontro. O tema foi “A paráfrase como estratégia para evitar o plágio e produzir melhores relatórios de estágio”. Primeiramente realizou-se uma explanação a respeito do motivo pelo qual este havia sido o assunto escolhido para a intervenção pedagógica. Explicitamos que na pesquisa realizada com a turma no ano anterior, os

próprios alunos haviam sinalizado a dificuldade em produzir “textos autorais”, “sem cópia” durante a produção dos relatórios de estágio. Mostramos o quadro com os resultados da pesquisa feita em 2018 e abrimos espaço para que os acadêmicos relatassem as suas dificuldades em relação à temática. Alguns alunos se manifestaram, dizendo que, de fato, estavam tendo dificuldades para escrever os relatórios de estágio pois não conseguiam escrever com as suas próprias palavras o que liam.

Na sequência, foram mostradas algumas manchetes de notícias que denunciavam a prática de plágio em diversos contextos de escrita no Brasil, tanto político quanto acadêmico. Um estudante comentou que sentia bastante dificuldade em “mudar as palavras” na hora de produzir os relatórios e outros trabalhos e que tinha medo de cometer plágio.

Questionamos-lhes sobre o que entendiam a respeito de paráfrase e plágio e a maioria, como já afirmamos, revelou que entendia que era a cópia literal das palavras de outro texto. Na sequência, definimos plágio conforme postulam Swales e Feak (2012). Para os autores, 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 extraíndo frases curtas de diversas fontes e colocando-as juntas com algumas palavras suas (SWALES; FEAK, 2012, p.198).

Após essa exposição, mostramos-lhes alguns exemplos de trechos considerados plagiados. Os alunos mostraram-se surpresos com os resultados, e muitos manifestaram que não sabiam que o fato de não citarem a fonte também se caracterizava como plágio. Além disso, disseram que entendiam que plágio era apenas a cópia literal de um trecho, sem nenhuma mudança na estrutura original. Um aluno disse ainda que “se for assim, tudo o que eles escrevem poderia ser considerado plágio”.

Esse depoimento chamou-nos a atenção e revelou algo importante: constatamos que os estudantes não cometem o plágio de forma proposital, mas por desconhecerem o que é e por falta de treino para produzirem textos autorais. Essa informação nos foi importante, pois percebemos a necessidade dessa intervenção pedagógica para esses acadêmicos, já que estavam prestes a sair da graduação e não tinham a percepção do que de fato é plágio.

Krokosc (2014), ao definir os níveis de plágio, afirmou que, muitas vezes, os estudantes e produtores de textos não se dão conta de que estão cometendo esta prática:

a forma mais comum de identificação do plágio corresponde à reprodução (imitação) exata da fonte original, **contudo o pastiche ou paráfrases (sic) nem sempre são reconhecidos como plágio e estão relacionados ao uso inapropriado das fontes consultadas, o que é diferente da intenção de fraudar na redação do texto.** Então, consideradas estas duas possibilidades de envolvimento com a ocorrência do plágio, parece ter ficado claro que tratar o assunto apenas como uma prática de má fé ou ainda um problema exclusivamente do estudante/pesquisador é algo que pode no mínimo ser leviano por desconsiderar a complexidade relacionada a este fenômeno conforme pode ser constatado por meio dos estudos já realizados sobre o assunto (KOKOSC, 2014, p.40, grifos nossos).

Após mostrarmos as definições e exemplos de plágio, passamos para as estratégias de evitá-lo por meio da paráfrase. Para isso, utilizamos os conceitos de Swales e Feak (2012) em relação à paráfrase e o que afirma Krokosc (2012; 2014) a respeito dessa técnica. Para Krokosc (2014, p.36) “Parafrasear um texto significa comunicar uma mensagem de acordo com a fonte original, mas utilizando uma estrutura textual diferente”. Concordamos com o autor e acreditamos que quando se trata de um texto acadêmico a produção do conhecimento requer a honestidade de demonstrar as fontes utilizadas para a realização da pesquisa-estudo.

De acordo com Krokosc (2014, p.123), “se temos em mãos um texto com três parágrafos, no qual cada um deles é uma paráfrase do trabalho de algum outro autor com as devidas citações e referências, do ponto de vista da norma convencionada, trata-se de um texto autoral, sem plágio”.

Apesar de compreendermos que um texto de nível acadêmico é aquele em que o seu produtor consegue abstrair as ideias principais de um texto e reescrevê-las dando os créditos ao autor original, discordamos em partes com a afirmação de Krokosc (2014) ao se referir ao termo “autoral”. Entendemos que um texto com as características apresentadas pelo autor pode ser um texto sem plágio, mas se não tiver ideias novas, adicionadas pelo produtor, não se trata de um texto completamente autoral.

Falamos também das citações – diretas e indiretas – explicando como e quando ocorriam cada uma delas. Mostramos exemplos e explicamos a forma de utilizá-las nos textos conforme a ABNT, já que esta era uma dúvida bastante recorrente nas entrevistas.

Logo após, aplicamos algumas atividades (APÊNDICE 1) para que os acadêmicos pudessem praticar a paráfrase e, conseqüentemente, pudessem melhorar suas habilidades de escrita. Após entregues as folhas com os exercícios, solicitamos que os alunos, individualmente, tentassem parafrasear os trechos da atividade 1.

- 1) A partir do que foi estudado, parafraseie as seguintes frases retiradas de obras literárias:
  - a) “O pudor é a mais afrodisíaca das virtudes”. Nelson Rodrigues.
  - b) “A mulher do vizinho é sempre mais magra que a nossa.” Millôr Fernandes.
  - c) “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis...”. Machado de Assis.
  - d) “Um país se faz com homens e livros.” Monteiro Lobato.

Após 10 minutos – tempo que consideramos apropriado para a produção do primeiro exercício – iniciamos a correção, solicitando que, voluntariamente, os alunos lessem o que haviam escrito. Apesar de termos pressuposto que a primeira atividade seria realizada com facilidade pelos acadêmicos, eles relataram que tiveram dificuldades, alguns, inclusive, nem conseguiram responder de forma completa o primeiro exercício. Solicitamos para que lessem as respostas e, quando necessário, intervínhamos e falávamos sobre o que haviam produzido.

Entendemos que a “dificuldade” em relação à primeira atividade se deu por dois motivos: primeiro por se tratarem de frases literárias, com linguagem mais conotativa, o que as torna mais difícil de serem modificadas; e segundo pelo fato de eles já terem um maior conhecimento sobre plágio e se esforçarem mais para não cometê-lo.

O segundo exercício envolvia interpretação de texto e estava relacionado ao texto parafraseado pelos alunos no primeiro encontro.

- 2) O texto “Técnicas secretariais” aborda uma importante temática para o profissional de secretariado executivo. Qual é?

Por mais que tenha sido respondido com mais facilidade, alguns alunos ainda

disseram que o assunto do texto era “O Secretariado Executivo” ou “A profissão de secretário executivo”, generalizando a temática. Após ouvirmos alguns estudantes, chegamos à conclusão de que o tema do texto era a “Evolução da profissão de Secretário Executivo ao longo da história”. Percebemos com essa atividade que, muitas vezes, os alunos não realizam a leitura de forma aprofundada, tornando a interpretação bastante superficial.

A terceira atividade foi realizada também com certa dificuldade.

3) Apesar de ter um assunto central, o texto organiza-se em torno de outros assuntos para que o tema principal seja desenvolvido. Elenque esses temas paralelos que aparecem no texto.

Os alunos demoraram cerca de 10 minutos para elencarem os temas paralelos ao tema central. Depois disso, alguns estudantes, voluntariamente, foram falando as suas respostas, as quais eram sendo registradas no quadro. Logo em seguida, comentamos sobre os temas anotados no quadro e vimos quais eram pertinentes.

Solicitamos para que os alunos fizessem até o exercício 6 para posterior correção. Por conta do tempo da aula que já estava se esgotando, conseguimos corrigir apenas a atividade 6, a qual abordava o uso de sinônimos e possíveis termos (palavras específicas de uma área que não pode ser substituídas por outras).

6) No trecho do exercício anterior, todas as palavras puderam ser substituídas por sinônimos? Justifique.

Os estudantes detectaram as seguintes palavras como termos: escreba, secretário e gestor. Por mais que fizessem substituições, as alterações eram mínimas, como a troca de “secretário” por “profissional do secretariado” ou “gestor” por “profissional responsável pela gestão”. Com essas respostas, explicamos sobre a importância de trocar as palavras por sinônimos como alternativa para parafrasear um texto e sobre a existência dos termos, os quais não podem ser substituídos por sinônimos.

Ao finalizarmos a aula, deixamos a folha de atividades com os acadêmicos para que pudessem terminar os exercícios em casa. Nosso objetivo inicial era

apenas analisar os textos produzidos por eles antes e depois da intervenção e não as atividades que realizariam em sala. Caso tivéssemos essas atividades, outra análise poderia ter sido realizada mediante o desempenho dos acadêmicos no desenvolvimento dos exercícios propostos.

No último dia da intervenção, conforme planejado, entregamos um outro texto (ANEXO 3) para os alunos e solicitamos que produzissem uma nova paráfrase a partir do que havíamos discutido nos dois encontros.

Durante a realização da atividade, os alunos manifestavam-se dizendo que agora que eles sabiam o que era uma paráfrase, “e que escrever estava ainda mais difícil”, pois teriam que tomar mais cuidado para não cometerem o plágio. Em comparação à primeira produção, nesta os alunos demoraram mais tempo para escrever, sendo que tivemos que pedir autorização para o professor do próximo horário para ficarmos um pouco mais, visto que três alunos extrapolaram o tempo destinado à escrita.

Para a correção, focamos novamente no aspecto “plágio”, já que durante a intervenção sentimos ainda mais a necessidade dos alunos em relação ao assunto. Assim como na primeira produção, embasamo-nos nos critérios de Swale e Feak (2012) e de Krokosz (2012).

Dos 22 alunos que participaram da primeira etapa, apenas 14 realizaram a segunda. Uma acadêmica que não havia produzido a primeira paráfrase estava no último encontro e desejou escrever, visto que “considerava importante e necessário o tema da aula”. Por não termos como mensurar a sua evolução, utilizaremos aqui apenas os resultados dos estudantes que compareceram nas duas etapas.

#### 4.2 PRIMEIROS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Constatamos que nenhum dos 14 textos apresentarem plágio do tipo “cópia literal”, “mosaico” ou “pouca alteração de vocabulário”. Entretanto, apenas 5 alunos trouxeram em seu texto a referência completa do texto parafraseado (consideramos aqui o nome do autor e o título do texto), sendo eles os alunos Ana, Bia, Iara, Tiago e Vitor. Cumpre ressaltar que, na primeira paráfrase, os estudantes Ana, Iara e Tiago já faziam a referência adequada à fonte do texto.

Abaixo seguem as análises de alguns trechos dos textos dos acadêmicos.

**Quadro 7** – Análise de bons exemplos de paráfrases produzidas pelos acadêmicos

<p><b>Ana</b> - Ao escrever o texto “Gestão Secretarial no contexto organizacional”, Fernanda Sanches apresenta as capacidades e posturas de um profissional em secretariado executivo (...) A autora discorre em sua produção baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (...) Ainda segundo Sanches ele é modelo de inovação, liderança e controle (...) Para concluir, a escritora relata que com todas as atribuições deste profissional, ainda há dificuldades (...)</p>	<p>Nota-se que este aluno possui uma preocupação em dar o mérito ao produtor do texto, visto que em todos os parágrafos apresenta a referência à autora do texto base.</p>
<p><b>Bia:</b> De acordo com o texto “Gestão Secretarial no contexto organizacional” da autora Fernanda Sanches. É relatado a mudança do perfil (...)</p>	<p>O aluno Bia mostrou muita progressão na escrita, visto que em sua primeira produção apresentou plágio do tipo “cópia literal”, “mosaico” e “falta de referências”. No segundo texto não foram encontrados resquícios de plágio e ainda houve a utilização da referência à autora e/ou ao título do texto em todos os parágrafos. Nos outros aspectos relativos à escrita, percebe-se que o estudante tem bastante dificuldade em relação ao uso da norma culta e à coesão. A primeira frase do trecho analisado está inacabada e mostra-se sem progressão. Ao longo do texto ainda apareceram as palavras “además”, em vez de “ademais”; “desáfios” no lugar de “desafios”; três vírgulas separando sujeito de predicado, além de falta de acentuação e de concordância verbal.</p>
<p><b>Iara:</b> Para Dublin (2003, p.264), citado por Sanches, outro fator importante sobre o secretário executivo é seu poder de liderar.</p>	<p>O aluno Iara, cujo texto 1 também havia resquícios de plágio, apresentou em sua segunda produção um texto mais organizado, sem cópias e ainda com referência à fonte em quase todos os parágrafos. Constatamos também que houve boa utilização de referência de um autor citado pela autora do texto parafraseado. No texto original, tem-se uma citação direta de Dublin (2003), e aqui o aluno conseguiu parafraseá-la e ainda fazer a correta referência em seu texto.</p>
<p><b>Tiago:</b> O Texto “Gestão Secretarial no contexto organizacional” da autora Fernanda Sanches aborda mudanças ocorridas (...) A autora cita em seu texto que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (...) Fernanda faz menção a habilidades pessoais que esse especialista precisa possuir (...) conforme citado no texto pela autora.</p>	<p>O outro aluno que não teve nenhum problema de plágio foi o aluno Tiago, cuja primeira produção também não havia apresentado nenhum trecho com cópia. O aluno escreveu uma paráfrase com 4 parágrafos, sendo que em todos eles fez menção à fonte.</p>

**Continua**

**Quadro 7** – Análise de bons exemplos de paráfrases produzidas pelos acadêmicos

<p><b>Vitor:</b> O profissional de secretariado atuando como gestor tem a capacidade de visualizar o todo da organização, criando uma ligação entre todos os membros da empresa. Pois entre suas habilidades, saber trabalhar em equipe e compreender seu papel como líder é fundamental. (SANCHES)</p>	<p>O aluno Vitor, que em sua primeira produção não havia feito nenhuma referência ao texto original, na segunda trouxe diversos trechos com menção à fonte, mostrando a sua preocupação em referenciar e não cometer plágio. Em um dos parágrafos houve a tentativa de utilizar a ABNT, ao colocar o nome do autor entre parênteses no final do parágrafo.</p>
<b>Fonte:</b> Elaboração própria	<b>Conclusão</b>

Conforme mencionado, esses 5 alunos apresentados até agora não tiveram nenhum problema relativo a plágio, tendo produzido bons exemplos de paráfrases. Os demais também evoluíram em relação à primeira produção, contudo falharam na apresentação da fonte, pois citaram apenas o nome da autora – e esqueceram o do ano de publicação – ou vice-versa.

Um ponto positivo que nos chamou a atenção foi em relação à interpretação do texto. Doze alunos conseguiram em suas paráfrases abordar o assunto principal do texto, que era mostrar que com o passar do tempo o secretário executivo deixou de exercer funções auxiliares apenas para assumir cargos de gestão. Abaixo seguem os trechos em que os alunos abordam essa questão:

Trecho 8 (Ana): *Baseado nisso, percebe-se que o secretário executivo tem uma gama de competências para atuar no ramo empresarial, sendo articulador **multifuncional**.*

Trecho 9 (Bia): *Ainda Sanches, afirma que o perfil esta direcionado ao **multifuncional**, em que ramifica diversas áreas do conhecimento, qualificando o profissional. (...) Devido à habilidade de administrar pessoas, a liderança tornou-se característica do profissional.*

Trecho 10 (Carla): *O secretário executivo, com seu domínio de informações e conhecimentos sobre a empresa, (...) é capaz de exercer funções de extrema importância para a empresa, tanto no meio de assessoramento, ajudando nas tomadas de decisões e resoluções de problemas (...)*



Trecho 11 (Geisi): *Segundo a autora Fernanda Sanches, este profissional vem deixando as tarefas rotineiras e assumindo funções de liderança, coordenação e planejamento das atividades corporativas.*

Trecho 12 (Iara): *Sanches relata que o secretário é visto como uma pessoa polivalente, o qual desempenha várias funções que carecem de resultados urgentes.*

Trecho 13 (Kelvin): *Ainda segundo a autora, tal profissional tem pensamento estratégico e sabe causar mudanças, indo além de executar atividades.*

Trecho 14 (Lucas): *Ao evoluir do trabalho, a escritora aborda várias características, capacidades que anteriormente, segundo o autor, eram encontradas apenas em perfis de gestores.*

Trecho 15 (Nara): *Sanches afirma ainda que a profissão acompanhou a evolução história, pois transformando-se em um profissional polivalente, as organizações desenvolvem uma outra visão (...)*

Trecho 16 (Patrícia): *Ainda, para Sanches, o perfil do profissional abrange diversas habilidades e competências, que permitem ao mesmo exercer diversas funções, assim sendo bem visto na gestão.*

Trecho 17 (Rafael): *A visão do secretário como gestor surgiu devido a todas essas suas habilidades de proatividade, motivação e principalmente com o perfil de líder.*

Trecho 18 (Tiago): *A autora cita em seu texto que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Secretariado, esse profissional está qualificado para exercer cargos de liderança (...)*

Trecho 19 (Vitor): *Sanches afirma, que as aptidões do profissional para trabalhar com os novos modelos de administração de empresas, faz do secretário executivo um colaborador essencial na atuação do gerenciamento.*

Cumpra salientar que o objetivo dessa atividade não foi acabar com todas as dificuldades relativas a plágio dos estudantes, mas, sim, promover um momento de discussão e reflexão em relação à escrita. Além disso, pudemos minimizar as dúvidas dos estudantes em relação ao que é plágio e como evitá-lo por meio de paráfrases.

Apesar do pouco tempo destinado a essas atividades, avaliamos o resultado como positivo, visto que na segunda produção de paráfrase houve um menor índice de plágio em relação à primeira produção. Entendemos, porém, que, se um trabalho mais intenso for realizado desde o início do curso, os resultados em relação à habilidade de leitura, escrita e, conseqüentemente, de produção de paráfrases e menores índices de plágio pode ser ainda mais perceptível.

A fim de entendermos ainda mais a forma como ocorre o plágio na escrita desses acadêmicos e de que forma aplicaram o conhecimento adquirido durante a intervenção pedagógica, analisamos as produções finais de 8 acadêmicos. Como nem todos os estudantes que participaram das atividades realizaram a colação de grau, analisamos apenas os relatórios de estágio dos acadêmicos que cumpriram todas as etapas de formação.

## CAPÍTULO 5 – TIPOS DE PLÁGIO: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

*‘Tão’ correto e ‘tão’ bonito  
O infinito é realmente  
Um dos deuses mais lindos  
Sei que, às vezes, uso  
Palavras repetidas  
Mas quais são as palavras  
Que nunca são ditas?  
(Legião Urbana)*

Após identificarmos durante a intervenção pedagógica os problemas relativos ao plágio, optamos 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 verificar as ocorrências de plágio na seção de fundamentação teórica. 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 4). Essa preocupação em relação ao uso das fontes de pesquisa também foi apresentada por Txema Egaña (2012), cujo trabalho busca identificar como os estudantes fazem referência às informações que citam e de que forma ocorre o plágio acadêmico em relação ao uso da fundamentação teórica.

Conforme expõe Coughlin (2015), o plágio acadêmico apresenta alguns sintomas os quais permitem-no ser identificado. Para o autor, a presença de mudanças de estilo, erros frequentes nos nomes dos autores, ocorrência de muitas citações antigas e uso frequente de fontes secundárias pouco conhecidas ou não confiáveis podem indicar a existência de plágio acadêmico.

Nesta tese optamos por unir a observação desses possíveis sintomas ao uso da tecnologia. Para isso, escolhemos uma ferramenta *on-line* a qual verifica a autenticidade de textos, o *DOCxWEB*. Conforme descrito no site da ferramenta, o “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. Compreendemos que se esta análise tivesse sido realizada apenas pela observação dos sinais de detecção de plágio não alcançaríamos a mesma exatidão por estarmos 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 (ANEXO 4) 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. Em relação a isso, o site disponibiliza a seguinte informação:

O ideal seria que não fosse detectado nenhum link com mais de 1% de ocorrência no texto pois sendo assim, provavelmente as ocorrências se tratariam de coincidências. Mesmo as coincidências provocam a diminuição da autenticidade pois o DOCxWEB contabiliza todas as ocorrências. Portanto, a informação contida na área Ocorrência de Links é mais valiosa do que os percentuais de autenticidade calculados que apresenta uma ideia prévia da situação do texto.

É válido ressaltar que em um dos textos examinados considerou-se plágio a sequência das siglas dos estados brasileiros. Contudo, entendemos que em alguns casos não há como realizar a troca por sinônimos ou inverter a ordem da sentença escrita. Tivemos o cuidado, portanto, de avaliar individualmente os trechos considerados como cópia, visto que a ferramenta considera como plágio sentenças que possuam a partir de duas palavras seguidas. Consideramos o uso do detector de plágio, pois tornou-se fácil a nossa percepção das ocorrências de cópia, todavia, não abrimos mão da análise manual cuidadosa dos trechos verificados, conforme orienta Coughlin (2015).

Ao todo foram analisados 8 relatórios de estágio dos formandos de 2019. Na análise, consideramos apenas os relatórios dos acadêmicos que participaram de todas as etapas da intervenção pedagógica. A fim de percebermos a efetividade da atividade de intervenção, manteremos a mesma classificação numérica dos acadêmicos. Analisaremos a ocorrência de plágio nas produções realizadas antes e ao final da atividade interventiva em comparação à escrita do relatório de estágio. Além disso, para a classificação dos excertos plagiados, propomos uma categorização com base nas classificações de Coughlin (2015), Swales e Feak (2012) e Albuquerque (2009) e apresentaremos uma sugestão de como o plágio poderia ter sido resolvido em alguns trechos.

Partindo das classificações feitas pelos autores citados, optamos por criar a

nossa própria categorização com base nos tipos de plágio que encontramos nos relatórios dos nossos alunos. Acreditamos 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 Cohglin (2015), Swales e Feak (2012) e Albuquerque (2009)

Consideraremos 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, entendemos que ele pode ser mais ou menos “grave” dependendo de como ocorrer. Dessa forma, adotaremos nesta tese que a aceitabilidade está, conforme nossa

classificação e partindo do que postularam Swales e Feak (2012) em relação aos graus de plágio<sup>21</sup>, em ordem decrescente, sendo a cópia literal a menos aceitável.

## 5.1 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

### 5.1.1 Relatório da aluna Bia

Na atividade aplicada antes da intervenção, a aluna Bia foi a que mais apresentou dificuldades em relação à realização de paráfrase. O seu texto não apresentava referência ao autor e ao título da obra, além de terem sido detectados vários trechos com plágio, inclusive cópia literal em um parágrafo inteiro. Na segunda atividade, a acadêmica demonstrou progresso, visto que não foi encontrado nenhum trecho com resquício de plágio. A minimização da dificuldade de escrever sem plágio foi percebida também no relatório de estágio desse estudante, entretanto ainda foram encontrados trechos com cópia.

Conforme o relatório do DOCxWEB, foi identificada uma autenticidade de 82% ao longo das 14 páginas que formam a seção de Fundamentação Teórica. Por meio da ferramenta, foi possível identificar que do total de sites consultados, considerados como trechos plagiados (18%), 13% referiam-se à mesma obra, uma dissertação de mestrado da UFSM, disponível na internet. Com a leitura do texto foi possível identificar que, de fato, a aluna consultou essa obra para produzir o seu referencial teórico. Um dado que chamou a atenção foi que a dissertação constava nas referências, contudo, em nenhum trecho do relatório de estágio ela foi citada.

Apesar disso, a acadêmica, em diversos trechos, fez uso de fonte secundária e referenciou como se fosse primária (6), além de ter feito cópia literal desses trechos (4) conforme pode ser observado no quadro abaixo.

---

<sup>21</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.

**Quadro 9** – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Bia

Trecho plagiado	Trecho original	Sugestão
A concepção do tempo percorreu vários estágios, no decorrer da história da humanidade, passando por uma forma cíclica, descontínua e qualitativa, até assumir um sentido linear, progressivo e quantitativo, quando ficou evidente a sua irreversibilidade (ELIAS, 1998).	A concepção do tempo percorreu vários estágios, no decorrer da história da humanidade, passando por uma forma cíclica, descontínua e qualitativa, até assumir um sentido linear, progressivo e quantitativo, quando ficou evidente a sua irreversibilidade (ELIAS, 1998).	A concepção do tempo percorreu vários estágios, no decorrer da história da humanidade, passando por uma forma cíclica, descontínua e qualitativa, até assumir um sentido linear, progressivo e quantitativo, quando ficou evidente a sua irreversibilidade (ELIAS, 1998 apud FLORES, 2011, p.43).

**Fonte:** Elaboração própria

Uma das formas de evitar o plágio quando se tem acesso a uma fonte secundária é o uso do recurso *apud*. Este significa “citado por” e seu uso é recomendado quando o acesso à fonte primária for difícil, por se tratar, por exemplo, de uma obra antiga. Nos demais casos, o recomendado é buscar a fonte primária e retirar a informação da obra original.

No exemplo em questão, a aluna identificou o trecho como se fosse uma citação indireta da obra de Elias (original), contudo, percebeu-se que, na verdade, ela copiou o trecho da obra de Flores (2011) o qual havia feito a paráfrase da obra original. Ao verificar as referências utilizadas por essa aluna, notou-se que ela citou tanto a obra de Elias (1998) quanto a de Flores (2011).

A mesma situação ocorreu em outros trechos do relatório de Bia, com referência a diferentes autores, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 10** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Bia

<b>Trecho plagiado</b>	<b>Trecho original</b>	<b>Sugestão</b>
Assim como as organizações, as pessoas, em seu cotidiano, também estão sujeitas a demandas e mudanças que influenciam seus objetivos e suas necessidades, seja em seu ambiente de trabalho ou na vida pessoal. É nesse cenário de grandes expectativas quanto à transformação da vida humana em algo produtivo, e ao mesmo tempo prazeroso e de qualidade, que o planejamento estratégico pessoal pode contribuir (AUGUSTIN, 2008).	Assim como as organizações, as pessoas, em seu cotidiano, também estão sujeitas a demandas e mudanças que influenciam seus objetivos e suas necessidades, seja em seu ambiente de trabalho ou na sua vida pessoal. É nesse cenário de grandes expectativas quanto à transformação da vida humana em algo produtivo, e ao mesmo tempo prazeroso e de qualidade, que o planejamento estratégico pessoal pode contribuir (AUGUSTIN, 2008).	O planejamento estratégico pode ser aplicado tanto nas grandes organizações quanto nas tarefas diárias de uma pessoa, visto que nas duas situações ocorrem mudanças que demandam organização (AUGUSTIN, 2008 apud FLORES, 2011)

**Fonte:** Elaboração própria

Neste trecho, a acadêmica também utilizou a citação indireta encontrada na obra de Flores (2011) como se fosse autoral. No relatório da aluna, esse tipo de plágio foi o que mais ocorreu, sendo encontrado em 26 trechos. A sugestão para evitar esse tipo de plágio, caso não tivesse sido possível acessar a obra original de Augustin (2008), seria a realização de uma paráfrase com o uso do recurso apud.

O relatório do DOCxWEB também considerou plágio algumas sentenças compostas por blocos de palavras, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 11** – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Bia

<b>Trechos sinalizados como plágio pelo DOCxWEB</b>
Totalmente dependente dos outros
O ponto culminante de nossas vidas
Auxilia na percepção
Crie sinergia
Das quatro dimensões básicas

**Fonte:** Elaboração própria

A ferramenta ainda apontou distintos sites como possíveis fontes consultadas, visto que em todos havia trechos com a sequência de palavras. Entendemos que nesses casos as palavras utilizadas têm seu uso recorrente por se tratarem de



palavras convencionais na área, conforme propõe a teoria da Abordagem Lexical (LEWIS, 2002). Dentre essas unidades fraseológicas, temos as classificadas como colocações, as quais são definidas como:

combinações de unidades léxicas fixadas com base na norma, que estão entre ser combinações livres e combinações fixas, e que são memorizadas e armazenadas em bloco no léxico mental. O que vem a explicar porque as colocações são consideradas unidades léxicas semifraseológicas é o fato de que seus dois componentes típicos -base da colocação e colocativos - não são solidários com qualquer outro item que não seus próprios constituintes, o que impede que os colocativos de cada colocação sejam substituídos por outro(s) elemento(s) diferentes do que os que a(s) compõem originalmente. Por ex.: ser / ter um acidente de percurso (Não seria possível dizer, por exemplo, \* ser / ter um acidente de caminho) (SEIDE; DURÃO, 2015, p.14).

Desse modo, compreendemos que os exemplos citados no Quadro 11 encaixam-se nessa categoria visto que são construções bastante comuns e, nesses casos, não haveria outros termos capazes de substituírem os utilizados com a mesma precisão, não sendo considerado, portanto, uma ocorrência de plágio.

A partir do que foi encontrado no relatório de Bia, percebemos que apesar de ela ainda apresentar trechos com plágio, a evolução em relação à primeira produção foi visível. O plágio neste caso ocorreu em um grau menor do que na primeira tentativa de paráfrase, visto que naquela situação a acadêmica não trouxe em seu texto nenhuma referência à fonte ou ao autor consultado. Já no relatório de estágio, o plágio ocorreu por falta de domínio dos recursos de citação.

### *5.1.2 Relatório da aluna Geisi*

A aluna Geisi, antes da intervenção, apresentou em sua produção textual trechos com cópia literal, pouca alteração de vocabulário e não fez referência à fonte consultada (2). Na atividade aplicada após a intervenção, a acadêmica não apresentou cópia literal, entretanto, não trouxe o nome da obra consultada, evidenciando apenas o nome do autor do texto (5).

A seção de Fundamentação Teórica do relatório de estágio dessa acadêmica possui 7 páginas e a partir da análise feita foram detectados pelo DOCxWEB alguns trechos com plágio, o que resultou, conforme a ferramenta, uma autenticidade de 64% em seu texto. Entretanto, após a análise manual desses excertos, verificamos

que parte desses trechos é composta por blocos de palavras, como pode ser observado no quadro abaixo.

**Quadro 12** – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Geisi

<b>Trechos sinalizados como plágio pelo DOCxWEB</b>
de colocação no mercado de trabalho
estudantes matriculados no ensino superior
de Secretariado Executivo no Brasil

**Fonte:** Elaboração própria

Ao analisarmos os trechos e ao consultar as fontes apontadas como “copiadas”, verificamos que há vários momentos em que as sequências de palavras aparecem dessa forma. Além disso, a hipótese de ocorrência de plágio por pouca alteração de vocabulário não foi sustentada, visto que não conseguimos identificar no texto original vestígios de outros termos similares que pudessem apontar plágio.

Ainda em relação aos trechos do relatório dessa acadêmica, o que nos chamou a atenção foi que de todos os excertos considerados plagiados, 9 foram escritos em forma de citação indireta, com indicação do nome do autor e o ano da obra, mas na verdade deveriam ter sido feitos como citações diretas, posto que os trechos são cópias literais do original (4).

**Quadro 13** – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Geisi

<b>Trecho plagiado</b>	<b>Trecho original</b>	<b>Sugestão</b>
(...) e a sequência de medidas que visavam à desregulamentação do Ensino Superior no Brasil para incentivar a expansão das instituições, dos cursos, das vagas e, conseqüentemente, das matrículas, o resultado foi o grande aumento de IES, de cursos e de alunos, que atingiu seu pico entre 1999 e 2002 (LOBO, 2012).	(...) e a sequência de medidas que visavam à desregulamentação do Ensino Superior no Brasil para incentivar a expansão das instituições, dos cursos, das vagas e, conseqüentemente, das matrículas resultado foi o grande aumento de IES, de cursos e de alunos, que atingiu seu pico entre 1999 e 2002.	e a sequência de medidas que visavam à desregulamentação do Ensino Superior no Brasil para incentivar a expansão das instituições, dos cursos, das vagas e, conseqüentemente, das matrículas, o resultado foi o grande aumento de IES, de cursos e de alunos, que atingiu seu pico entre 1999 e 2002 (LOBO, 2012, p.03).

**Fonte:** Elaboração própria

Nessa situação, se a acadêmica tivesse inserido o número da página juntamente com as demais informações da fonte original, o problema do plágio teria sido resolvido, conforme sugestão apresentada.

**Quadro 14** – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Geisi - II

<b>Trecho plagiado</b>	<b>Trecho original</b>	<b>Sugestão</b>
podem realmente ser um problema, especialmente em épocas de crise. Mas, a alta desistência no ensino público que é gratuito e tem um processo de entrada altamente seletivo, aponta para outros fatores explicativos (...) (BAGGI e LOPES, 2010).	podem realmente ser um problema, especialmente em épocas de crise. Mas, a alta desistência no ensino público que é gratuito e tem um processo de entrada altamente seletivo, aponta para outros fatores explicativos.	o alto custo com as mensalidades pode ser, de fato, um fator que contribui para a evasão. Entretanto, as razões para o fenômeno no ensino público são outras (BAGGI; LOPES, 2010).

**Fonte:** Elaboração própria

O mesmo problema foi encontrado no trecho acima. Além da elaboração de uma paráfrase, a apresentação da página também resolveria. Essa dificuldade da acadêmica em relação a referenciar as obras consultadas já havia sido sinalizada na intervenção pedagógica. Naquela situação, a estudante não havia feito nenhuma referência à obra original em seu primeiro texto e, na segunda produção, trouxe apenas o nome do autor, sem apontar o ano de publicação da obra. Em seu relatório de estágio, apontou o nome do autor e o ano, entretanto utilizou o trecho de forma inadequada.

Outro problema em relação ao mau uso de citação é quando o trecho apresenta-se entre aspas, mas não consta a página de onde foi retirado o excerto. No relatório dessa aluna, dois trechos que estavam entre aspas sinalizando citação direta não apresentavam o número da página, o que foi sinalizado como plágio (5):

**Quadro 15** – Plágio tipo 5 encontrado no relatório da aluna Geisi

Trecho considerado plágio	Trecho original	Sugestão
<p>“Nessa modalidade de evasão todos perdem: além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financiam e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país” (LOBO, 2012).</p>	<p>A Evasão do Sistema é exatamente aquela que exige políticas públicas, que vão além das questões institucionais, acadêmicas ou até das individuais, uma vez que a Evasão é considerada um dos mais sérios problemas de um sistema educacional de qualquer nível, em qualquer lugar do mundo, que faz com que todos percam: além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financiam e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país!</p>	<p>Conforme aponta Lobo (2012, p.13), a evasão é um problema que atinge não somente os alunos, mas toda a comunidade, visto que prejudica o desenvolvimento da nação.</p>

**Fonte:** Elaboração própria

Ainda no que diz respeito à referência, percebeu-se outro problema – também apontado como plágio pela ferramenta DOCxWEB: a indicação inadequada da fonte consultada. A acadêmica consultou uma obra que apresentava citações de outros autores e, ao referenciar, apontou a fonte consultada como autora das ideias (6), como pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 16** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Geisi

Trecho considerado plágio	Trecho original	Sugestão
<p>Para Cislaghi (2008), (...) as dificuldades geradas pela necessidade de estudantes trabalharem para seu sustento financeiro durante o curso, demandando dedicação de tempo e compatibilização dos horários de aulas com a jornada de trabalho; o desapontamento com a qualidade do curso, com os procedimentos didático-pedagógicos, com a qualificação dos docentes e/ou estrutura da instituição; as dificuldades pessoais para um bom desempenho e aproveitamento nas disciplinas resultando em reprovações e ocasionando uma demora excessiva para a integralização curricular; o pessimismo com relação às perspectivas de colocação no mercado de trabalho; a mudança de interesses ou de prioridades pessoais; a necessidade de transferência familiar para outro município ou estado, entre outros.</p>	<p>a necessidade de estudantes trabalharem para seu sustento financeiro durante o curso, demandando dedicação de tempo e compatibilização dos horários de aulas com a jornada de trabalho [Gaioso 2005] [Biazus 2004] [Machado, Melo Filho, Pinto 2005]; o desapontamento com a qualidade do curso, com os procedimentos didático-pedagógicos, com a qualificação dos docentes e condições gerais da própria estrutura da instituição [Gaioso 2005] [Pereira 2003] [Biazus 2004] [Lins, Silva 2005].</p>	<p>Muitos estudantes necessitam trabalhar durante o curso, o que dificulta a dedicação nos estudos (BIAZUS, 2004; GAIOSO, 2005; MACHADO; MELO FILHO, PINTO, 2005, <i>apud</i> CISLAGHI, 2008). Além disso, o descontentamento dos estudantes em relação à qualidade do curso e da instituição (PEREIRA, 2003; BIAZUS, 2004; GAIOSO, 2005; LINS SILVA, 2005) são fatores que podem levar à evasão no ensino superior.</p>

**Fonte:** Elaboração própria

Nessa situação, além do uso do recurso *apud*, o qual indica que a informação foi retirada de uma fonte secundária, a aluna poderia ter lançado mão de uma paráfrase, o que seria mais recomendado, visto que se tratam de fontes recentes e poderiam ter sido consultadas.

Apesar da existência de problemas relativos às referências, a acadêmica também apresentou cópia literal de um trecho, sem identificação nenhuma da fonte consultada (1).

**Quadro 17** – Plágio tipo 1 encontrado no relatório da aluna Geisi

Trecho considerado plágio	Trecho original	Sugestão
O MEC/ SESU (1997) através da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras classifica a evasão no ensino superior em três tipos: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso de origem sem concluí-lo (transferência interna ou aprovação no vestibular para outro curso na mesma instituição); evasão de instituição, quando ele abandona a IES na qual está matriculado (transferência externa ou aprovação no vestibular para curso em outra instituição); e evasão de sistema quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da academia (desistência).	O MEC/ SESU (1997) através da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras classifica a evasão no ensino superior em três tipos: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso de origem sem concluí-lo (transferência interna ou aprovação no vestibular para outro curso na mesma instituição); evasão de instituição, quando ele abandona a IES na qual está matriculado (transferência externa ou aprovação no vestibular para curso em outra instituição); e evasão de sistema quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária da academia (desistência).	A evasão no ensino superior pode receber três classificações: 1) transferência de um curso para outro (na mesma IES), sem concluir o primeiro; 2) transferência para outra IES; ou 3) evasão do ensino superior (MEC/ SESU, 1997)

**Fonte:** Elaboração própria

O problema identificado acima poderia ter sido solucionado com a realização de uma paráfrase.

Apesar de termos detectados a cópia literal de outro trecho no relatório da acadêmica (1) e da ocorrência de paráfrases sem referências (3) percebemos que em sua grande maioria o plágio no relatório da aluna ocorreu devido ao mau uso das fontes consultadas (5 e 6). Baseando-nos nos graus de plágio propostos por Swales e Feak (2012), constatamos que a gravidade do plágio em relação à produção escrita feita antes da intervenção pedagógica diminuiu, já que, apesar de não realizar de forma adequada, houve uma tentativa de referenciar as fontes, o que não ocorreu no primeiro texto produzido por esta aluna.

### 5.1.3 Relatório da aluna lara

Na primeira produção de paráfrase feita pela estudante, não foram encontrados trechos com cópias literais. Apesar de não ter citado o nome do texto parafraseado, a aluna mencionou o nome da autora do texto e utilizou recursos coesivos textuais para se referir a ela (Ex: De acordo com... Segundo a autora...). Entretanto, um problema relativo ao plágio detectado em sua primeira produção foi em relação ao uso de fonte secundária (6). O texto parafraseado possuía algumas citações e o estudante se referiu aos autores como se tivesse lido as obras, o que configura o problema 6 descrito por nós.

**Quadro 18** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna lara

<b>Trecho considerado plágio</b>	<b>Sugestão</b>
Para Nonato Junior (2009), a atividade secretarial...	Para Nonato Junior (2009) citado por Sanches (2015), a atividade secretarial...
Leger, 2008 destaca que o profissional de secretariado...	Sanches (2015), ao se referir às ideias de Leger (2008), afirma que o profissional de secretariado...

**Fonte:** Elaboração própria

A aluna fez uso dessa estratégia em 7 trechos de seu texto, o que nos parece uma tentativa de demonstrar que ela está citando a fonte e tomando os devidos cuidados para não plagiar a ideia. Entretanto, apesar do esforço, fazer referência a uma obra sem tê-la lido também é considerado plágio, posto que apenas um fragmento da ideia foi utilizado e a partir de outra fonte consultada.

A segunda paráfrase produzida pela acadêmica mostrou-se melhor estruturada e sem nenhum resquício de plágio. O problema apresentado na primeira produção não se repetiu e a estudante demonstrou mais domínio em relação à forma de citar fonte secundária, como pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 19** – Bom exemplo de uso de fonte secundária na paráfrase da aluna lara

<b>Bom exemplo de citação de fonte secundária</b>
Para Dubin (2003, p.264) citado por Sanches, outro fator importante...

**Fonte:** Elaboração própria

Esse melhor entendimento sobre a produção de paráfrases se refletiu na

produção do relatório de estágio desse acadêmico. Conforme resultado emitido pela ferramenta DOCxWEB, o texto apresentou 85% de autenticidade. O tema do trabalho deste estudante era arquivamento de documentos e, por isso, grande parte do seu referencial teórico estava baseado em leis e manuais específicos. O fragmento abaixo é um trecho do relatório de estágio deste acadêmico e os trechos em negrito foram os considerados como plágio:

Ou seja, pode-se dizer **que a Tabela de Temporalidade é** o registro do ciclo vital **dos documentos produzidos e recebidos** pela organização, que se caracterizam pelo registro dos prazos de guarda desses documentos no arquivo corrente, intermediário, **eliminação ou recolhimento dos documentos** para o arquivo permanente. De maneira simplificada, o arquivamento é a guarda de documentos no lugar estabelecido pela Tabela de Temporalidade de Documentos (TTO), este é o instrumento que determina o prazo **de permanência dos documentos nos** arquivos, e sua destinação após o prazo concedido pela Tabela. Toda atenção é necessária nesta etapa, pois um documento arquivado errado poderá ficar perdido (ALUNO 9)

Esse fragmento apareceu após uma citação indireta (com a devida indicação da fonte). O uso do conectivo “ou seja” no início do parágrafo demonstra a tentativa do estudante de explicar com suas palavras o entendimento sobre o trecho apresentado anteriormente. Apesar da indicação de cópia, entendemos que os trechos em destaque podem ser considerados termos, como no caso de “Tabela de Temporalidade”, e blocos de palavras, como em “documentos produzidos e recebidos” e “permanência dos documentos”.

Em nossa análise, percebemos que a maioria dos trechos considerados como plagiados referiam-se a fragmentos de instruções sobre o manuseio e o arquivamento de documentos. Notamos que o estudante teve dificuldades em trocar algumas palavras, desse modo, entendemos que a ocorrência de plágio no relatório deste estudante ocorreu em sua maioria com o problema 4 (paráfrases com indicação da fonte, porém com trechos sem muita alteração), como pode ser observado no quadro abaixo (os trechos em negrito são os iguais ao texto original):



**Quadro 20** – Plágio tipo 4 encontrado no relatório da aluna Iara

<b>Trecho considerado plágio</b>	<b>Sugestão</b>
Para que a tabela tenha êxito, de acordo com o Conarq (2001), é necessário fazer o processo de avaliação, o qual deve-se considerar a função pela <b>qual o documento foi criado, identificando</b> os valores a ele atribuídos, os quais são primários e secundários. Os valores primários são aqueles que se referem ao uso administrativo da <b>organização, razão da criação do documento</b> , o que <b>pressupõe o estabelecimento do prazo</b> de guarda ou retenção <b>à eliminação ou recolhimento para a guarda permanente. Já o valor secundário refere-se ao uso para outros fins que não aqueles para</b> que os documentos foram criados, sejam eles probatórios ou informativos (...)	Para que a tabela tenha êxito, de acordo com o Conarq (2001), é necessário fazer o processo de avaliação, o qual deve considerar a <b>função inicial de criação do documento, identificando</b> os valores a ele atribuídos, os quais são primários e secundários. Os valores primários são aqueles que se referem ao uso administrativo da <b>empresa, motivo da elaboração do documento</b> , o que <b>indica um tempo limite</b> de guarda ou retenção <b>do material. O valor secundário, por sua vez, relaciona-se a outros propósitos, diferentes daqueles para</b> que os documentos foram criados, sejam eles probatórios ou informativos (...)

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse caso, a indicação de citação indireta poderia ser mantida juntamente com a mudança das palavras originais, o que resolveria o problema do plágio.

Em outros momentos – com menos frequência – a estudante também fez uso de cópia literal, contudo sem a indicação da fonte (1), conforme posto no quadro a seguir:

**Quadro 21** – Plágio tipo 1 encontrado no relatório da aluna Iara

<b>Trecho considerado plágio</b>	<b>Sugestão</b>
No arquivamento de documentos por nome, existem algumas regras, chamadas de regras de alfabetação, que devem ser consideradas.	Quando os documentos forem arquivados por nome, devem ser seguidas as regras chamadas de “alfabetação” (MIRANDA, 2010).

**Fonte:** Elaboração própria

O trecho plagiado foi retirado de um material elaborado para concursos públicos, cujo autor é Miranda (2010), entretanto a fonte não foi indicada no texto da aluna. Nesse caso, além da opção pela paráfrase, para evitar o plágio a estudante também poderia ter feito o uso do recurso de citação direta, conforme apontado no quadro 21.

Comparando os textos produzidos antes e depois da intervenção com a produção do relatório, percebemos que o problema apresentado na primeira produção (uso de fonte secundária como se fosse primária) foi resolvido na segunda produção. No relatório de estágio não houve nenhuma ocorrência desse problema

tampouco a utilização do recurso apud. Apesar disso, o relatório apresentou alguns trechos com cópias literais e com pouca modificação de vocabulário, o que não havia ocorrido em suas produções de paráfrase durante a intervenção pedagógica. Uma provável explicação para isso é a temática do relatório, a qual teve como fundamentação teórica basicamente manuais. Por se tratarem de textos injuntivos (prescrevem o que deve ser feito), acreditamos que o estudante sentiu receio em alterar as palavras por possuírem certo grau de “autoridade”, assim como as leis.

Apesar de considerarmos que o grau de plágio deste relatório foi baixo, não eximimos a problemática de sua ocorrência e a necessidade de se trabalhar com cuidado a forma de utilizar as fontes oficiais com caráter injuntivo, visto que no curso de Secretariado há um recorrente uso desses materiais nos trabalhos produzidos pelos acadêmicos.

#### 5.1.4 Relatório do aluno Kelvin

O estudante, na produção escrita feita antes da intervenção pedagógica, não apresentou nenhum trecho de cópia literal. Contudo, o estudante não inseriu em nenhum momento de seu texto o nome do autor e a obra que estava sendo parafraseada. Na segunda produção, além de iniciar a sua paráfrase fazendo referência à obra, sinalizou em todos os parágrafos o nome da autora, reforçando que se tratavam de ideias não autorais.

A sessão de Fundamentação Teórica de seu relatório possui 11 páginas e no total foram encontrados apenas 3 trechos com resquícios de plágio, todos relativos a paráfrases com alguns trechos iguais ao original (4). Conforme relatório emitido pelo DOCxWEB, o relatório de estágio desse acadêmico possui 84% de autenticidade, porém, a partir de uma análise manual cuidadosa, entendemos que os 16% considerados plagiados estão computando trechos relativos a blocos de palavras.

**Quadro 22** – Blocos de palavras encontrados no texto do aluno Kelvin

A globalização é um fenômeno natural
Nos centros urbanos
Resultados da globalização
O processo de organização
O profissional de secretariado

**Fonte:** Elaboração própria

Uma situação preocupante foi encontrada no relatório deste acadêmico. Em um dos trechos sinalizados como plagiado (4), o aluno inseriu o nome da autora consultada e o ano da obra (Fonte 1). Porém, a ferramenta DOCxWEB disponibilizava um endereço eletrônico de outro documento, com o mesmo trecho que constava em seu relatório (Fonte 2), conforme pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro 23** – Plágio tipo 4 encontrado no relatório do aluno Kelvin

Trecho considerado plagiado	Fonte 1	Fonte 2
Segundo Weischeimer (2009), são criadas, por meio de atividades de extensão, condições para que a formação do acadêmico não fique restrita aos aspectos técnicos/formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, <b>gerando</b> a conscientização crítica para o acadêmico, tornando-o não apenas um profissional bem qualificado dentro de suas competências, mas também um cidadão pertencente a uma sociedade global.	são criadas, dessa forma, condições para que a formação do acadêmico não fique restrita aos aspectos técnicos/formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, <b>promovendo</b> a conscientização (WEISCHMER, 2009)	Criam-se, dessa forma, condições para que a formação do estudante não fique restrita aos aspectos técnicos, formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, promovendo a conscientização crítica (LACM, 2013).

**Fonte:** Elaboração própria

Após análise das referências utilizadas pelo acadêmico, entendemos que este consultou um relatório de estágio do curso produzido por um aluno da universidade em 2009 (Fonte 1). Apesar de conter trechos iguais ao original, houve uma tentativa de parafrasear o trecho por meio da substituição de algumas palavras por sinônimos e da ocultação de outros termos. Além disso, o acadêmico fez referência à fonte consultada, indicando que as ideias não eram suas, mas sim de Weischeimer (2009).

Contudo, ao consultarmos a outra fonte apontada como plagiada, encontramos um blog de uma Liga da Saúde (Fonte 2). As informações a respeito do site indicavam que ele havia sido criado em 2013, ano posterior à publicação do relatório de estágio consultado pelo acadêmico, o que indica que o autor do blog foi quem copiou o texto e não vice-versa. No corpo do texto, não havia nenhuma

referência a Weisheimer (2009) e nas referências indicadas pelo autor do blog como utilizadas para a escrita do texto não constavam as informações sobre o relatório de estágio.

Essa situação revela um outro problema relativo ao plágio: a dificuldade existente, muitas vezes, em saber quem foi plagiado e quem plagiou. Isso ocorre também devido ao vasto leque de fontes disponíveis na internet, permitindo que o acesso às informações seja livre e ilimitado. Na situação em questão, por conta da data de criação do site e pela falta de referência no texto do blog, conseguimos identificar que os autores do blog se basearam em Weisheimer (2009) para produzirem o texto e não vice-versa. Do mesmo modo, apesar de a ferramenta ter apontado o blog como uma possibilidade de fonte consultada, entendemos que o aluno Kelvin consultou o relatório de estágio de Weisheimer (2009), pois além de citá-lo, o orientador de estágio de ambos era o mesmo e o assunto dos relatórios semelhante, o que provavelmente facilitou o acesso às informações.

Mesmo que tenham sido encontrados trechos considerados como plágio, consideramos o resultado da análise do relatório do aluno satisfatório. No texto produzido antes da intervenção, o acadêmico, como já informado, não apresentou nenhum trecho de cópia literal, entretanto não havia dado crédito ao autor da obra consultada. No relatório, visualizamos que o acadêmico percebeu a importância e a necessidade de referenciar, visto que trouxe no corpo do texto as referências e apresentou tentativas de parafrasear. Embora as citações indiretas produzidas por este acadêmico ainda apresentem problemas, como pouca alteração de vocabulário, compreendemos que o grau de plágio apresentado no relatório é aceitável para um aluno de graduação, visto que, apesar das falhas, foram utilizados os recursos necessários para evitar a cópia.

#### *5.1.5 Relatório do aluno Lucas*

A primeira produção de paráfrase do acadêmico Lucas não apresentou trechos de plágio. O estudante demonstrou a preocupação em citar o nome do texto e deixar claro que se tratava de uma paráfrase:

**Quadro 24** – Bom exemplo de identificação de fonte consultada em texto do aluno Lucas

<b>Trecho indicando a fonte consultada</b>
O texto “Técnicas secretariais: o secretário executivo, suas atividades específicas e rotineiras, atribuições e responsabilidades” <i>discorre</i> sobre (...) Ao avançar, o autor tenta demonstrar que apesar do período e contexto vivido (...)

**Fonte:** Elaboração própria

Em todos os parágrafos de sua produção, o estudante mencionou o nome do autor ou utilizou elementos que fizessem referência ao texto original, o que evidencia a sua tentativa em demonstrar que as ideias de seu texto estavam embasadas em outro material.

Essa preocupação em confirmar que se tratava de uma paráfrase foi mantida na segunda produção. Para isso, o acadêmico utilizou durante todo o seu texto verbos que referenciavam as ideias do autor (“o autor expõe”, “o escritor aborda”, “o autor demonstra”). Além disso, o acadêmico reforçou a sua preocupação em não plagiar ao informar o uso de citações pelo autor do texto lido, conforme pode ser visto a seguir:

**Quadro 25** – Indicação de referência à fonte secundária em texto do aluno Lucas

<b>Referência à fonte secundária</b>
Logo em seguida, <i>por meio de citação direta longa</i> , são abordadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (...)

**Fonte:** Elaboração própria

Na correção, foi sinalizado ao aluno que essa não é a forma mais adequada de apresentar as informações em um texto acadêmico, porém avaliamos essa tentativa de forma positiva, dada a preocupação do estudante em sinalizar o uso de citação no texto que estava sendo parafraseado. Assim como na primeira paráfrase, na segunda também não foi encontrado nenhum resquício de plágio.

O cuidado em não cometer plágio também transpareceu no relatório de estágio do estudante. Conforme as informações da DOCxWEB, o relatório apresentou 96% de autenticidade, um índice alto e satisfatório. Depois da análise manual, pudemos concluir que os 4% restante que foram considerados cópias tratavam-se de 37 excertos formados ou por blocos de palavras ou por frases curtas, como pode ser observado nos exemplos do quadro abaixo:

**Quadro 26** – Blocos de palavras encontrados no relatório do aluno Lucas

<b>Blocos de palavras</b>
De responsabilidade socioambiental
Gestão de resíduos sólidos
Responsabilidade social empresarial
As empresas conquistaram respeito
Resultantes de atividades de origem industrial
Solventes de tinta e água
Produtos comercializados

**Fonte:** Elaboração própria

Entendemos que tais construções são bastante comuns e utilizadas com frequência em diferentes textos e, por isso, não foram consideradas plágio por nós. Assim, avaliamos que este relatório foi bem escrito, visto que o acadêmico soube utilizar as técnicas de citação e de paráfrase para produzir um texto autoral.

#### 5.1.6 Relatório da aluna Nara

A acadêmica, em sua primeira paráfrase, não apresentou as informações do texto base e apresentou um trecho com pouca alteração de vocabulário, o que caracterizou a presença de plágio. Após a intervenção pedagógica, sua produção de paráfrase também não trouxe o nome do texto, entretanto a aluna se preocupou em fazer referência ao autor do artigo lido em todos os parágrafos, o que revela o cuidado em demonstrar que as ideias não eram suas (“De acordo com Sanches”, “Sanches afirma ainda”, “Dessa maneira, Sanches atesta”). Avaliamos essa estratégia como bastante positiva, visto que ficou evidente a tentativa em não cometer plágio novamente.

Após a análise do relatório de estágio dessa acadêmica, encontraram-se 86% de autenticidade. Ao avaliarmos os trechos apontados pela ferramenta DOCxWEB como plagiados, percebemos que alguns trechos eram formados por blocos de palavras, conforme quadro a seguir.

**Quadro 27** – Blocos de palavras encontrados no relatório da aluna Nara

<b>Blocos de palavras</b>
Da comunicação organizacional no Brasil
Relacionamento entre os colaboradores
Qualidade de vida no trabalho
É de fundamental importância para

**Fonte:** Elaboração própria

Após nossa análise manual, percebemos que alguns trechos sinalizados como copiados eram, na verdade, citações mal construídas (5) e, por isso, a ferramenta considerou como não autêntico. Em uma das passagens, a acadêmica não apresentou a fonte conforme prescrevem as normas, como pode ser visto a seguir:

**Quadro 28** – Plágio tipo 5 encontrado no relatório da aluna Nara

<b>Apresentação da fonte considerada como plágio</b>	<b>Sugestão</b>
Chiavenato, 2000, p.119 (apud SCHULTZ, 2016, p.41)	(CHIAVENATO, 2000, p.119, apud SCHULTZ, 2016, p.41)

**Fonte:** Elaboração própria

Destacamos que, apesar do uso incorreto das normas convencionadas para a realização de citação, a estudante fez uso do recurso *apud* e demonstrou que tinha ciência da necessidade de citar uma fonte secundária.

Em outro trecho considerado como não autêntico, a acadêmica apresentou as informações necessárias para uma citação direta (autor, ano e página), entretanto, ao consultarmos o site apontado como plagiado, encontramos um texto de outro autor, conforme observa-se a seguir:

**Quadro 29** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório da aluna Nara

<b>Trecho considerado plagiado</b>	<b>Sugestão</b>
<i>Julião (2001, p.5) corrobora que: [...] se o trabalhador não tiver condições de trabalho adequadas, se estiver sofrendo processo de desmotivação, se estiver com sua saúde comprometida, as possibilidades de erros tornam-se muito grandes. Não é possível dissociar a condição humana do processo, como se um não pudesse interferir no outro. Logo, a qualidade do produto depende da qualidade de vida das pessoas que estão envolvidas com as atividades relacionadas aos produtos, tornando o Gerenciamento da Qualidade de Vida no Trabalho um instrumento importante para alcançar os objetivos da Qualidade e da empresa como um todo.</i>	<i>Vieira (2009, p.11) corrobora que: [...] se o trabalhador não tiver condições de trabalho adequadas, se estiver sofrendo processo de desmotivação, se estiver com sua saúde comprometida, as possibilidades de erros tornam-se muito grandes. Não é possível dissociar a condição humana do processo, como se um não pudesse interferir no outro. Logo, a qualidade do produto depende da qualidade de vida das pessoas que estão envolvidas com as atividades relacionadas aos produtos, tornando o Gerenciamento da Qualidade de Vida no Trabalho um instrumento importante para alcançar os objetivos da Qualidade e da empresa como um todo.</i>

**Fonte:** Elaboração própria

Pelos dados informados pelo estudante, inferimos que o texto consultado (JULIÃO, 2001) pode ter sido plagiado pelo autor do texto apontado pela ferramenta

(VIEIRA, 2009), visto que este é de data posterior ao informado pela estudante. Entretanto, ao consultarmos a lista de referências informada pela acadêmica, percebemos que o texto de Julião, na verdade, era de 2011 e não de 2001 como apresentado no corpo do texto, indicando um possível erro de digitação. Desse modo, encontramos outro problema recorrente no mundo acadêmico: a dificuldade em saber quem plagiou quem.

Todos os outros trechos apontados como possíveis plágios no texto da estudante tratavam-se de citações diretas e mesmo tendo as fontes apontadas corretamente, a ferramenta indica de onde elas foram retiradas, a fim de facilitar o trabalho de professores, por exemplo. Desse modo, constatamos que a estudante não apresentou problemas graves de plágio em seu relatório, o que demonstra um avanço em relação à sua escrita.

#### 5.1.7 Relatório do aluno Rafael

O acadêmico Rafael produziu uma boa paráfrase na primeira atividade proposta. Seu texto, apesar de não ter trazido o nome do autor e do texto consultado, não apresentou trechos de cópia literal ou com pouca alteração de vocabulário. Na segunda produção, o estudante trouxe todas as informações relativas ao texto e frisou as informações ao longo de sua paráfrase, demonstrando sua preocupação em indicar que se tratavam de ideias de outro autor.

O mesmo resultado favorável foi encontrado em seu relatório de estágio. Conforme os dados emitidos pela ferramenta utilizada, o texto obteve 94% de autenticidade. Dentre os fragmentos considerados como plágio, encontramos blocos de palavras e problemas relativos à citação (5).

Em relação aos blocos de palavras, encontramos as seguintes construções:

**Quadro 30** – Blocos de palavras encontrados no relatório do aluno Rafael

<b>Blocos de palavras</b>
A elaboração de um plano
As expectativas de seus clientes
Administração de empresas
As instituições educacionais começaram
Uma instituição de ensino superior
Voltadas especificamente para

**Fonte:** Elaboração própria



Outro trecho apontado como plágio no texto foi uma citação mal construída. O estudante fez uso de aspas, indicando citação direta, entretanto não informou o número da página, elemento essencial nesse tipo de citação, conforme a ABNT.

**Quadro 31** – Problema relativo à citação no texto do aluno Rafael

Trecho considerado plágio	Sugestão de reescrita
De acordo com Cobra (2002), “uma empresa com orientação para vendas era aquela que assumia que os consumidores iriam resistir em comprar bens e serviços que não julgassem essenciais”.	De acordo com Cobra (2002, p. x), “uma empresa com orientação para vendas era aquela que assumia que os consumidores iriam resistir em comprar bens e serviços que não julgassem essenciais”.

**Fonte:** Elaboração própria

Outros trechos de citação direta foram apontados como plagiados, mesmo contendo todas as informações necessárias conforme a ABNT. Ao consultarmos os links apontados como copiados, percebemos que os autores desses textos haviam feito uso do mesmo trecho para a citação. Ao consultarmos as referências utilizadas pelo estudante, constatamos que todas as obras citadas em seu relatório haviam sido indicadas. Dessa forma, não é possível afirmar que os trechos são de fato plágio ou apenas uma coincidência entre o texto do aluno Rafael e os trechos presentes em outros trabalhos.

#### 5.1.8 Relatório do aluno Tiago

Na primeira atividade de produção de paráfrase, o estudante Tiago apresentou um bom texto, sem nenhum trecho plagiado e com informações relativas ao título e ao autor consultado. Apesar disso, o seu relatório de estágio apresentou, conforme a ferramenta utilizada, uma autenticidade de 78%.

Com exceção dos trechos que consideramos blocos de palavras, os demais excertos apontados como plagiados eram relativos a algum tipo de citação (5), direta ou indireta. Assim como já observado em relatórios de outros acadêmicos, o aluno também apresentou uma fonte secundária como se fosse primária (6), conforme observado a seguir:

**Quadro 32** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório do aluno Tiago

<b>Trecho considerado plagiado</b>	<b>Trecho original</b>	<b>Sugestão</b>
Para Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos”.	Para Fonseca (2002, p.32) “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (...)”	Para Fonseca (2002, p.32) “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (...) (FONSECA, 2002, p.32 apud SPIRLANDELI et al, 2016, p.X)

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse caso só foi possível identificar que se tratava de plágio pois o estudante, em suas referências, não fez menção ao livro de Fonseca (2002), apesar de tê-lo citado diversas vezes em seu texto. Caso tivesse citado, a identificação do plágio seria dificultada e não se saberia ao certo se houve ou não plágio, visto que se trata de uma citação direta retirada de uma obra impressa, no caso um livro. Cumpre ressaltar que o acadêmico também não citou o artigo consultado (SPIRLANDELI et al, 2016).

Para solucionar o problema de plágio do fragmento apresentado, o estudante deveria ter consultado a obra original e, caso não fosse possível, o correto seria ter utilizado o recurso de *apud*.

O mesmo problema ocorreu em outros trechos, inclusive com a menção a mais de um autor no mesmo trecho, o que tornou o plágio ainda mais evidente:

**Quadro 33** – Plágio tipo 6 encontrado no relatório do aluno Tiago - II

<b>Trecho considerado plagiado</b>	<b>Trecho original</b>	<b>Sugestão</b>
Kotler (2000) e McCarthy e Perreault (1997) citam como alvo das decisões do “P” promoção a propaganda, a promoção de vendas, a venda pessoal, as relações públicas e o marketing direto. Para McCarthy e Perreault (1997, p. 230), promoção “é a comunicação da informação entre vendedor e comprador potencial ou outros do canal para influenciar atitudes e comportamento”.	Kotler (2000) e McCarthy e Perreault (1997) <b>apontam</b> como alvo das decisões do “P” promoção a propaganda, a promoção de vendas, a venda pessoal, as relações públicas e o marketing direto. Para McCarthy e Perreault (1997, p. 230), promoção “é a comunicação da informação entre vendedor e comprador potencial ou outros do canal para influenciar atitudes e comportamento”	Kotler (2000 apud Deboçã 2007, p. 10) e McCarthy e Perreault (1997) apud Deboçã (2007, p. 10) <b>citam</b> como alvo das decisões do “P” promoção a propaganda, a promoção de vendas, a venda pessoal, as relações públicas e o marketing direto. Para McCarthy e Perreault (1997, p. 230) apud Deboçã (2007, p. 10), promoção “é a comunicação da informação entre vendedor e comprador potencial ou outros do canal para influenciar atitudes e comportamento” ( )

**Fonte:** Elaboração própria

Ao contrário do exemplo anterior, em que o aluno não havia citado a fonte nas referências, neste o acadêmico traz os autores citados por ele na seção de referências. Contudo, o plágio foi identificado por se tratar de um trecho em que são apresentadas diferentes visões de autores em um mesmo parágrafo. A única alteração percebida entre o texto do aluno e o trecho plagiado foi a troca do verbo “apontar” por “citar”, o que não é suficiente para evitar o problema do plágio.

Percebemos no relatório do aluno que todos os fragmentos considerados como plágio estavam relacionados ao problema 6, o qual tem sido recorrente nos relatórios analisados. Assim como outros acadêmicos, a dificuldade em utilizar uma fonte secundária ou a falta de acesso à fonte primária é sinalizada nessas ocorrências de plágio. O que não conseguimos afirmar é se de fato o aluno não teve acesso à fonte primária pela dificuldade em encontrá-la ou se o acesso a outros textos que contenham trechos dessa fonte original é mais fácil, assim como a tentativa de mascarar o plágio. Apesar de não conseguirmos confirmar tal hipótese, identificamos que a inabilidade em utilizar as fontes consultadas é um problema

recorrente e deve ser trabalhado como uma dificuldade posta entre os acadêmicos do curso de secretariado.

Avaliamos, também, que nas produções de paráfrase realizadas antes e depois da intervenção pedagógica esse estudante não cometeu o problema de plágio relativo à citação encontrado no relatório de estágio pelo fato de não ter sentido necessidade de fazer esse tipo de citação e por ter focado a sua escrita apenas nas ideias da autora dos textos parafraseados. Apesar disso, entendemos como positiva essa estratégia, visto que foi uma forma de o acadêmico exercitar a prática de paráfrase.

## 5.2 OS TIPOS DE PLÁGIO

Após a análise individual dos relatórios, chegamos 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 2** – Ocorrência de plágio nos textos dos acadêmicos de Secretariado Executivo

Tipo de plágio	Descrição do plágio	Número de relatórios com plágio	Frequência
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, percebemos que na escala de gravidade (SWALES; FEAK, 2012) os tipos de plágio menos aceitáveis (1, 2 e 3) foram encontrados em menor frequência. Notamos ainda que, apesar dos problemas encontrados, os acadêmicos têm se esforçado para construir paráfrases e evitar o plágio, o que consideramos como bastante positivo. Constatamos 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, entendemos que são ocorrências menos problemáticas e que podem ser corrigidas com instrução durante o processo de escrita, aliadas a uma política antiplágio.

Como já afirmamos, o tempo destinado à realização da intervenção pedagógica e às orientações acerca de plágio e de construções de paráfrase foi curto e nos impossibilitou de fazer um trabalho 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, entendemos que foi suficiente para promover uma reflexão e fazer com que os acadêmicos tivessem mais cuidado ao utilizarem as fontes consultadas e produzirem os textos de forma autoral, utilizando recursos de paráfrase e citações.

Com esses resultados, interessou-nos saber a forma como os professores orientadores instruíram a escrita dos relatórios em relação ao plágio a fim de sabermos se existe alguma relação entre a incidência de plágio e o tipo de orientação dada. Para isso, entramos em contato com cada um dos docentes. Pela impossibilidade de realizar um encontro presencial gerada pela pandemia do Covid-19, conversamos por meio do telefone e via e-mail e questionamo-los sobre:

- 1) Você fala sobre plágio com seus orientandos?; e
- 2) Costuma utilizar alguma ferramenta que identifica plágio? Se sim, qual?

Os alunos estão identificados pelos mesmos nomes já utilizados nesta tese e os orientadores receberam uma classificação de letra O (indicando orientador) mais um número.

**Tabela 3 – Abordagem sobre plágio na orientação dos relatórios de estágio**

<b>Aluno</b>	<b>Autenticidade no relatório</b>	<b>Orientador</b>	<b>Orientação</b>	<b>Uso de alguma ferramenta</b>
Bia	82%	O1	O orientador disse que sempre fala sobre plágio com os seus orientandos.	Entretanto, confessou que nunca utilizou ou sugeriu o uso de ferramentas que identifiquem ocorrências de plágio.
Tiago	78%			
Geisi	64%	O2	O docente afirmou que sempre aborda o assunto plágio com seus orientandos e disse que considera que este seja um dos maiores problemas dos relatórios.	Além disso, o professor afirmou que comenta com os alunos sobre as ferramentas disponíveis para detecção de plágio, principalmente o DOCxWEB.
Iara	85%	O3	A docente relatou que trabalha várias questões com os acadêmicos inclusive como professora da disciplina. Afirmou que fala sobre vários aspectos, desde normas da ABNT até questões relativas a plágio e citações.	A professora afirmou que não utiliza nenhuma ferramenta de detecção de plágio.
Kelvin	84%	O4	O professor afirmou que sempre orienta sobre o assunto plágio e solicita que os alunos façam citações indiretas.	Pede aos alunos que utilizem a ferramenta DOCxWEB, disponível gratuitamente.
Lucas	96%	O5	O docente disse que sempre fala sobre plágio com seus alunos, principalmente quando era professora da disciplina de estágio.	Apesar de já ter utilizado a ferramenta DOCxWEB na correção dos relatórios e, inclusive orientar o uso aos alunos, o professor revelou que especificamente no relatório do aluno 12 não houve uma conversa sobre o assunto.
Nara	86%	O6	O professor disse que orienta e fala sobre plágio com seus orientandos. Explica ainda a diferença entre citação direta e indireta.	Não utiliza nenhuma

**Continua**

**Tabela 3** – Abordagem sobre plágio na orientação dos relatórios de estágio

Aluno	Autenticidade no relatório		Orientador	Orientação	Uso de alguma ferramenta
Rafael	86%	O7	O professor afirmou que sempre conversa com os orientandos sobre o tema plágio.	Além disso, disse que utiliza diversas estratégias para identificar: DOCxWEB, Plagius e a ferramenta de busca do Google.	

Fonte: Elaboração própria

Conclusão

A partir do relato dos professores, percebemos que a orientação em relação ao plágio é recorrente. Todos afirmaram que explicam aos alunos o que não deve ser feito e alguns ainda utilizam ou recomendam ferramentas de detecção de plágio para que o trabalho seja o mais autêntico possível. Contudo, percebemos que essa orientação é focada mais nos tipos de citação (questões normativas) do que necessariamente na ênfase sobre plágio e construção de paráfrases.

A partir do que observamos, notamos que a prática do plágio se mostrou quase que na mesma frequência entre os alunos que recebiam e que não recebiam a orientação do uso de uma ferramenta de detecção de plágio. Além disso, um dado revelado por um dos orientadores (O5) nos chamou a atenção. O professor disse que sempre orienta sobre o que é plágio e, inclusive, conhece e já utilizou muito as ferramentas para detecção de cópias, entretanto afirmou que no trabalho deste orientando isso não foi realizado.

Devido a isso, entramos em contato novamente com a coordenação do curso para verificar a disponibilidade de nos fornecer outras cópias de relatórios de estágio de alunos orientados por esses professores. Conseguimos 7 relatórios dos formandos de 2017, todos de professores que orientaram também os trabalhos dos formandos de 2019. A escolha deu-se pelo fato de os alunos dessa turma terem contribuído com esta pesquisa por meio das entrevistas e pelo fato de os orientadores terem orientado também trabalhos em 2019 e, assim, os resultados poderem ser comparados. Para identificar esses alunos, atribuímos-lhes nomes fictícios:

**Tabela 4** – Autenticidade nos relatórios de estágio de acadêmicos de 2017

<b>Aluno</b>	<b>Autenticidade no relatório</b>	<b>Orientador</b>
Alex	99%	O1
Bruna	97%	O1
Cristiane	97%	O2
Diego	96%	O7
Elaine	99%	O2
Fábio	96%	O7
Gabriela	98%	O7

**Fonte:** Elaboração própria

Notamos, após a análise, que no ano de 2017 a incidência de plágio nos trabalhos foi menor, independentemente da conduta do professor em falar ou não sobre a prática do plágio ou solicitar a submissão do trabalho a uma ferramenta de detecção. Entendemos com isso que há alunos com graus de dificuldades distintos, o que foi sinalizado pela professora orientadora O5. Quando contatada a respeito do uso ou não de uma ferramenta, ela afirmou que o estudante Lucas (orientando em 2019) era um excelente aluno e, por isso, não sentiu necessidade de conversar com ele a respeito.

Sabemos, porém, que, em uma sala heterogênea, nem sempre o professor tem a possibilidade de identificar quais alunos têm mais ou menos facilidade em utilizar as fontes de pesquisa, ainda mais quando o trabalho com a turma está em fase inicial. Isso nos leva à necessidade de propor algumas estratégias para serem trabalhadas posteriormente no curso em questão e também com outros estudantes, os quais podem apresentar dificuldades semelhantes em relação a parafrasear e indicar adequadamente as fontes consultadas.

Os resultados relativos à ocorrência de plágio apresentados até 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.



## 6 SUGESTÕES PARA POLÍTICAS PEDAGÓGICAS ANTIPLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

*Quem escreve bem pensa bem. Quem pensa bem reúne gente. Quem reúne gente conquista algo muito mais valioso que dinheiro: conquista atenção. E atenção é a moeda do século XXI.*  
(Ícaro de Carvalho)

A partir do que a revisão de literatura realizada nesta tese e dos resultados encontrados na análise dos textos dos acadêmicos nos mostraram, pudemos concluir que o plágio é, de fato, um problema existente nos textos da maioria dos acadêmicos. Apesar de já existirem orientações de ordem jurídica e recomendações por parte da Capes para diminuir a incidência desse problema, percebemos que ainda há muito trabalho a ser feito para que seja combatido – ou no mínimo minimizado – nas instituições de ensino superior.

Desse modo, apresentaremos, nesta seção, algumas sugestões para políticas pedagógicas antiplágio as quais poderão ser implantadas não somente no curso de Secretariado Executivo, mas em quaisquer instituições que enfrentem esse problema.

### 1) Orientar em relação ao gênero discursivo a ser produzido

Conforme já salientamos nesta tese, os letramentos anteriores ao ensino superior são distintos do que o estudante vai encontrar quando ingressa na graduação. Desse modo, não há como garantir que o aluno consiga produzir, sem dificuldade, gêneros específicos desse contexto, como resenhas, resumos expandidos, artigos científicos ou relatórios de estágio. Conseqüentemente, se não houver uma orientação sobre como deve ser a produção desses textos, o aluno pode se sentir desamparado e buscar formas alternativas de estruturar seu trabalho, o que pode levá-lo ao plágio.

Entendemos que, quando o acadêmico conhece o gênero que deverá ser produzido, os resultados são muito mais satisfatórios. Uma estratégia é realizar uma exposição sobre o gênero a fim de salientar a sua função social, as características estruturais e de linguagem, além de oferecer um modelo explicativo sobre as partes que o compõem. No caso de um artigo científico, por exemplo, é válido explicar os

motivos pelos quais ele deve ser produzido e indicar o que se deve fazer na introdução, na fundamentação teórica e em todas as suas demais seções.

## **2) Informar sobre ferramentas de busca no meio científico**

Outra sugestão válida é indicar as fontes de pesquisa para a estruturação do trabalho. Percebemos por meio de nossas análises que muitos alunos têm dificuldade em buscar as fontes para construir o seu referencial teórico, por exemplo. Desse modo, é imprescindível que o professor oriente sobre as ferramentas de busca disponíveis (base de dados, bibliotecas virtuais) e em relação às fontes confiáveis.

## **3) Explicar sobre as convenções científicas a serem aplicadas no trabalho**

Por mais que pareça uma informação básica, é necessário considerar que o contexto de letramento do ensino superior é diferente do ensino médio e, por isso, as práticas textuais e as convenções científicas de entrega também são. Desse modo, é necessário que o professor esclareça as normas a serem aplicadas no trabalho (como o uso da ABNT). No caso do uso de citações, é importante que o professor dê exemplos do uso.

## **4) Falar sobre o plágio e informar que ele pode ser identificado por meio de ferramentas eletrônicas**

Defendemos que o plágio não deve ser negligenciado e deve ser tratado com responsabilidade dentro das instituições. Desse modo, é importante que o professor explique o que é o plágio acadêmico e informe que ele pode ser facilmente detectado por meio de plataformas digitais. Além disso, o professor pode adotar a estratégia de avaliar os trabalhos por meio de alguma ferramenta.

## **5) Trabalhar o conceito de paráfrase, tipos de citações e referências**

Conforme salientamos nesta tese, concordamos que o plágio acadêmico ocorre, na maioria das vezes, por falta de instrução. Assim, para evitá-lo, além de

promover reflexão sobre o assunto, é necessário ensinar estratégias de como escrever sem cometê-lo. Desse modo, propor atividades de escrita que promovam a escrita de paráfrases e o uso de citações diretas e indiretas é uma forma de ensinar os alunos a escreverem de forma mais autoral. Além disso, é necessário reforçar a importância de apresentar as informações relativa à obra consultada conforme a norma utilizada.

## **6) Fracionar e mentorar as entregas indicando os problemas**

Outro ponto que avaliamos como positivo para o baixo índice de plágio são as entregas fracionadas, ou seja, entregas em partes antes da versão final. Entendemos que quando o aluno precisa entregar o texto completo de uma única vez, a tendência a “copiar” de alguma fonte é maior. Sendo assim, sugerimos que o professor peça entregas menores e faça mentorias em cada uma delas, orientando os estudantes e indicando se há indício de plágio no que foi entregue. Desse modo, o trabalho é construído e revisado aos poucos, diminuindo a incidência de cópias.

## **7) Solicitar ou submeter as entregas à ferramenta de identificação de autenticidade**

Informar aos alunos que o trabalho será submetido a uma ferramenta de detecção de plágio torna a sua elaboração mais responsável. Caso o professor não tenha tempo disponível ou não tenha acesso a nenhuma plataforma, é possível solicitar que, na entrega final, os próprios alunos enviem um relatório de autenticidade disponibilizado pela ferramenta (uma sugestão é a plataforma DOCxWEB, a qual tem a versão gratuita que permite a consulta a um trabalho por dia). Além de verificar o nível de autenticidade, o relatório permite que os próprios estudantes vejam os trechos plagiados e façam as alterações necessárias. Essa prática não serve apenas como policiamento e punição, mas sim como percepção dos próprios alunos para que entendam o problema e possam corrigi-lo.

## **8) Acordar sanções punitivas no caso de detecção de plágio**

Entendemos que se as orientações anteriores forem adotadas, as chances de

ocorrência de plágio tendem a diminuir, entretanto, essa não é uma garantia. Por esse motivo, é válido acordar com os alunos sanções punitivas para aqueles que apresentarem plágio em seus trabalhos, principalmente se forem de um grau mais elevado.

Compreendemos que essas estratégias não garantem que o aluno não cometa o plágio, visto que se trata de um problema complexo e de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino. Todavia, em um contexto de ensino superior, cujos alunos até então tinham pouco ou nenhum contato com a escrita acadêmica, mostraram-se eficientes para a elaboração de trabalhos mais autorais.

Compreendemos que é necessário oferecer condições e materiais adequados para os alunos com o objetivo de superar o problema do plágio. Para isso, é preciso assistir os alunos em todo o processo de escrita, seja na elaboração de textos mais simples até os trabalhos de conclusão de curso, como os relatórios de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.  
(Cora Coralina)

Verificar se e, se sim, como o plágio acadêmico estava presente nos textos dos alunos de Secretariado Executivo da Unioeste era o nosso objetivo com esta tese, o qual foi atingido. Mas ao longo da investigação, novos olhares e possibilidades foram encontrados para que este problema – tão comum nas universidades do Brasil e de outros países – pudesse ser discutido e trabalhado com alunos de outros cursos e instituições.

Ao investigarmos o cenário de pesquisa para compreendermos a realidade dos sujeitos pesquisados, já percebemos algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de escrita. Nas entrevistas com alunos e professores, ficou evidente que construir paráfrases, fazer citações diretas e indiretas e utilizar as normas da ABNT – recursos que promovem uma escrita mais autoral e diminuem a incidência de plágio – são necessidades urgentes da comunidade acadêmica. Essa percepção tornou a pesquisa ainda mais importante, visto que professores e alunos já tinham conhecimento dessa dificuldade. Além disso, ficou claro o esforço despendido pelos professores do curso de Secretariado Executivo para que o plágio não seja cometido. Entretanto, entendemos que “comentar sobre o problema” ou “instruir sobre o uso de citações” não é suficiente para minimizar a sua ocorrência.

Apesar disso, percebemos uma limitação na pesquisa. Quando entrevistamos os professores orientadores a fim de verificar se ocorria algum tipo de instrução em relação à prática de plágio e ao uso de alguma ferramenta antiplágio, a maioria afirmou que sim. Contudo, não conseguimos validar a forma como se dá essa prática, o que relativiza nossos resultados em relação à ocorrência de plágio e ao tipo de orientação dada.

Percebemos, 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, compreendemos 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, acompanhamos 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, reforçamos 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.

Ainda em relação aos resultados da intervenção pedagógica, observamos que, por mais que tenha sido destinado pouco tempo para a atividade, ela mostrou-se eficiente para promover uma reflexão sobre o tema e fazer com que os estudantes tivessem mais cuidado na hora de produzirem seus relatórios de estágio. Isso ficou evidente nos tipos de plágio encontrados nos 8 relatórios analisados.

Para detectar os trechos plagiados, utilizamos uma ferramenta on-line que nos forneceu as fontes consultadas. A fim de avaliar os tipos de plágio encontrados nos textos dos acadêmicos, analisamos cada trecho cuidadosamente e elaboramos uma classificação com base no grau de gravidade. Além disso, conseguimos distinguir trechos de plágio de blocos de palavras, o que representa um avanço nos estudos sobre plágio. Comprovamos, com isso, que houve progresso na escrita dos acadêmicos, visto que os tipos menos aceitáveis de plágio, apesar de ainda existentes, foram bem menos encontrados nos trabalhos finais em relação às paráfrases produzidas durante a atividade de intervenção.

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. Desse modo, como fruto dessa investigação, sugerimos algumas orientações que foram aplicadas com alunos de outro curso durante nossa prática docente e se mostraram bastante positivas na mitigação do problema. Além de discutir o tema e promover a reflexão abertamente, orientar em relação ao gênero discursivo a ser produzido, mostrar possibilidades de busca de fontes confiáveis, ensinar como se produz paráfrases, citações e

referências, solicitar entregas parciais, orientar as entregas e submeter os trabalhos a ferramentas de identificação de plágio são estratégias que colaboraram para uma escrita mais autoral e para a menor incidência de plágio.

Ao conseguirmos responder as questões que guiaram esta pesquisa, finalizamos este trabalho sem colocar um ponto final no tema. Muito pelo contrário, esperamos que esta seja apenas uma vírgula para as novas discussões que poderão (e devem) ser geradas em torno do plágio acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. 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 de maio de 2020.

ALMEIDA, C. de; CARVALHO, E.A. (org.). Edgar Morin. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. Londres: Blackwell, 1994

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v.5, n.1, p.99-114, jan./jul.2013

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CAMARGO, Márcio José Pereira de; BRITTO, Luiz Percival. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Avaliação**. Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. **O letramento acadêmico no curso de letras**: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas. Tese de doutorado. PUC Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, BRASÍLIA, 1994. **Anais**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p. 149-162.

CNPq. **Diretrizes de Integridade de Pesquisa**. Brasília, 2011.

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



COUGHLIN, P. Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo. **Cadernos IESE**, Maputo, Moçambique no.15, 2015. Disponível em: < [http:// www.iese.ac.mz](http://www.iese.ac.mz) >. Acesso em: 23 março de 2018.

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

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**. Pelotas, p. 57 a 67, maio/agosto, 2013.

**DOCxWEB**. Disponível em: <<https://www.docxweb.com>>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOMINGUES, Ivan. A questão do plágio e da fraude nas humanidades. **Ciência Hoje**, p. 41, jan./fev. 2012.

DURANTE, Daniela Giaretta; PONTES, Emiliano Sousa. Produção Intelectual em Secretariado Executivo: Estudo na Revista de Gestão e Secretariado (GeSec). **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p 23-47, jan./abr. 2015.

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

FARIAS, Luana. **O estágio supervisionado do curso de letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, 2017.

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

\_\_\_\_\_. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2a parte 2011.

FIGUEIREDO, Débora de C.; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, Kurt W. Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. **Journal Compilation, International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals**, Vol. 3, p.3 -16, 2009.

FISCHER, Adriana. **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.

FORNAZIERI, C. C. **Identidade e criação**: o encontro com a autoridade e a tradição como fatores constitutivos do sujeito, 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUZA, Ângela Francine. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. 368 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2015.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: RoutledgeFalmer, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5a. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona. Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. **Journal of Second Language Writing**, v. 10, n. 3, p. 185- 212, ago. 2001. HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001

INEP. Relatório do Brasil no PISA. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em 15 de julho de 2020.

IVANIČ, Roz. Discourses of writing and learning to write. **Language and education** v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e interação. In: **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Orgs: Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. Ed. São Paulo: contexto, 2012, p31-52.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagens sobre o plágio nas melhores universidades dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Autoria e plágio:** Um Guia para Estudantes, Professores, Pesquisadores e Editores. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012

\_\_\_\_\_. **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, Mary M.; STREET, Brian V. **Student Writing in Higher Education:** an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol.23, no.2, p.175-172, 1998.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n 107, p. 187-206, julho, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach.** Putting Theory into Practice. Boston: Language Teaching Publications, 2002.

LUDWIG, Antonio Carlos. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. especial, set./dez., 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349/370](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370). Acesso em 16 de setembro de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOYANO, Estela Inés. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. **D.E.L.T.A.**, 34.1, 2018 (235-267)

MÜLLER, Rodrigo; SANCHES, Fernanda Cristina. Pesquisa acadêmica em Secretariado Executivo: um estudo de caso na Revista Expectativa. **Revista Expectativa.** Toledo, Volume XIII – no 13, 2014, p. 09-28.

NEVES, Fabiana Esteves. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os**: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 12015.

NICOL, D. Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, Vol. 31 (2), 199 – 218, 2006.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. Campinas, SP. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2015

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, p. 13-24, janeiro/abril, 2014.

PETRAGLIA, Izabel. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 5a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos lingüísticos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 46, p. 283-297, 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

RAMÍREZ OSORIO, Luz Stella; LÓPEZ-GIL, Karen Shirley. **Orientar la escritura a través del currículo en la universidad**. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2018.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, Volume 13, Número 28, p.86-118, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994]

SEIDE, Márcia; DURÃO, Adja B. de A. B. A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa. **Revista GTLex**. Uberlândia. vol. 1, n.1, p. 11-32, jul./dez. 2015.

SEIDE, Márcia; NATALE, Lucía. Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 236-258, 2º sem. 2017.

SEIDE, Márcia. Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 67-91, 29 mar. 2018.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999 .

SILVA, Obdália Santana. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**. Jan-abril, 2004.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press. 1984.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SVINICKI, Marilla; McKeachie, Wilbert. **Dicas de ensino**: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários. São Paulo: Cengage, 2012.

SWALES, John M.; FEAK, Christine. B. **Academic Writing for Graduate Students**. 3a.ed, 2012.

VESCOVI, Jéssica; SEIDE, Márcia. Práticas de escrita acadêmica em um Curso de Licenciatura em Letras. **Iniciação e formação docente**. v. 3, n. 2, 2016.

VESCOVI, Jéssica Paula. **Influência dos comentários do professor no processo de produção de relatórios de estágio**. 2019. 244 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia; MANZI, Suely Maria Silva. Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. **Interfaces Científicas**. V.5, N.3, p. 66 – 74, Jun. 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Escrita acadêmica no curso de Secretariado Executivo da Unioeste de Toledo - Paraná

**Nome do Pesquisador responsável: Márcia Sipavicius Seide, telefone para contato: (45) 3254-10- 82**

Convido  **você** a participar de minha pesquisa que tem o objetivo de **melhorar a qualidade da escrita dos relatórios de estágio do curso de Secretariado Executivo da Unioeste de Toledo**. Espero, com este estudo, **motivar os alunos a escreverem mais e melhor, melhorando, assim, a qualidade da escrita dos relatórios**. Para tanto, **peço permissão para fotocopiar e arquivar textos produzidos por você ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado I ou II, além de partes do relatório de estágio, para formação de banco de dados cuja análise é fundamental para o desenvolvimento do projeto. O banco de dados a ser formado será utilizado pela pesquisadora responsável pela pesquisa e demais pesquisadores interessados caso o acesso ao banco seja permitido pela pesquisadora responsável.**

Durante a execução do projeto **riscos de constrangimento e/ou suspeita de discriminação serão minimizados pela manutenção de anonimato. As produções textuais a serem fotocopiadas terão o nome do autor apagado e receberão um código com números e letras. Durante as aulas da disciplina, menção às produções textuais serão feitas pelo código e não pelo nome do autor. No caso de ocorrer constrangimentos ou, por qualquer outro motivo, você não quiser mais participar, basta comunicar o fato à pesquisadora responsável, e suas produções textuais serão excluídas do Banco de Dados e respectivas fotocópias serão entregues a você.**

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar a pesquisadora responsável pelo projeto pelo telefone mencionado acima, pela professora pesquisadora Taiana Grespan ou por meio do Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto**

**Assinatura**

**Nome do sujeito de pesquisa**

Eu, **Taiana Grespan**, pesquisadora, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Toledo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## ANEXO 2

### **TÉCNICAS SECRETARIAIS: O SECRETÁRIO EXECUTIVO, SUAS ATIVIDADES ESPECÍFICAS E ROTINEIRAS, ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES.**

**Por Fernanda Sanches**

Um resgate histórico na busca de resposta para a indagação acerca da origem do secretariado permite dizer que teve início desde o surgimento do homem, levando em consideração sua necessidade de assessoramento, já que os mais poderosos tinham sempre uma pessoa de confiança que lhe auxiliava, nas mais diversas tarefas. Neste sentido, Nonato Júnior (2009) destaca que religiosos defendiam a ideia de que Eva foi a primeira secretária, ao auxiliar Adão, ou ainda o contrário, Adão o primeiro secretário de Eva. O mundo não se produz isoladamente.

Para isso, o conhecimento acumulado durante muito tempo formou as teorias existentes hoje, ressaltando que sempre existiu a figura de uma pessoa que ora assessorava outrem, ora era assessorado. Neste contexto, a assessoria configura-se como uma das ações intelectuais mais antigas da história da humanidade (NONATO JÚNIOR, 2009). Contudo, como atividade profissional propriamente dita, destaca-se a pessoa do escriba, homens que dominavam a escrita, conhecimento que poucos detinham, e por isso acabavam assessorando líderes da época.

Nesse aspecto, destaca-se a figura de Alexandre Magno, herdeiro do Império da Macedônia (356 a.C. – 323 a.C.) e discípulo do filósofo Aristóteles. Este imperador atribuiu grande importância aos escribas, valorizando seu trabalho e atribuindo-lhes inclusive papel estratégico. Por meio dos registros elaborados pelos escribas, Alexandre Magno analisava diversos aspectos que facilitavam suas conquistas territoriais: geográficos, culturais, militares, entre outros (SABINO; ROCHA, 2004).

Todavia, a atividade dos escribas passou por grandes transformações. Com o advento da democracia, o acesso ao conhecimento da escrita foi facilitado, condição que contribuiu para que esse profissional perdesse sua principal vantagem. Com esta evolução, a categoria passou a ser dividida em dois grupos, conforme expõe Portela, Schumacher e Both (2013, p.16): “ os eruditos, filósofos, professores, escritores; e os que se tornaram prisioneiros de guerra e continuaram na condição

de escravos, a serviço de seus senhores”. Em todos os períodos históricos, seja representado pelo escriba, pelo monge, na Idade Média, ou o secretário contemporâneo, a imagem sempre esteve atrelada a uma assistência leal ao gestor ou governante.

Neste sentido, o registro a esse respeito na obra “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel (1469 a 1527), torna polêmico o pensamento político com o manual do bem-governar. O destaque aos secretários enfatiza que: “dos secretários que os Príncipes têm junto de si”. Este pensamento exprime a importância da fidelidade dos homens que cercam o Senhor. Destaca-se também o registro do escritor inglês Samuel Johnson ao expor a característica de confiabilidade entre líderes e secretários, definindo a profissão como “aquele a quem é confiada a administração de um negócio; um que escreve para o outro” (SABINO; ROCHA, 2004).

Estas questões refletem a interdependência histórica existente entre os líderes e os encarregados de prestar assistência. Desde a antiguidade é demonstrado que características como: fidelidade, cautela, técnicas e gerenciamento das informações que recebia davam condição ao secretário de participar da alta cúpula das decisões. A escrita representava a chave para toda a erudição do conhecimento. Ademais, este profissional ganhava espaço nas organizações sociais, comerciais e políticas.

Diferentes nomenclaturas já foram assumidas para designar a importância do secretário, contudo, sempre se mantêm as principais características que fundamentam a profissão. Com a Revolução Industrial, a profissão do secretário ganha destaque, já que a nova estrutura das empresas necessitava absorver pessoas para as funções de assessoramento. Neste contexto, a mulher foi inserida no mercado de trabalho, e por ocasião das guerras mundiais, consolidou-se na profissão, que em períodos anteriores era atribuída exclusivamente aos homens (NONATO JÚNIOR, 2009).

No Brasil, a mulher passou a atuar como secretária a partir da década de 1950, com a chegada de empresas estrangeiras, que, em sua cultura, já estavam habituadas com a presença feminina. A profissão passou a ser ainda mais valorizada com o aumento de cargos de chefia nas empresas de diferentes portes, o que elevou o número de contratações desse profissional, pois essa “síndrome” simbolizava status para as chefias.

Na década de 1970, o profissional da área secretarial, lentamente, passou a



ser reconhecido, ganhando respeito nas organizações. Ele começou a ter uma atuação mais dinâmica e abrangente, passando a exercer, por vezes, uma mistura entre o papel de assessor e de secretário. Com o início da informatização, nos anos oitenta, começou uma ação conjunta entre executivos e secretários, uma espécie de trabalho em equipe. Houve espaço e incentivo à criatividade, e até mesmo algum poder de gerenciamento e decisão (LEGER, 2008).

Atualmente, o profissional se transformou definitivamente em “peça” fundamental dentro das empresas, participando de suas ações decisórias, sendo um conhecedor do processo da gestão da informação, compilando dados para facilitar o dia-a-dia de seu executivo e, muitas vezes, assumindo cargos de gerência (LEGER, 2008).

No mundo dos negócios contemporâneo, a delegação de tarefas é fundamental para a descentralização de poder. Surge assim, um profissional que assimila responsabilidades e domina as habilidades de assessoramento de grandes executivos. Este profissional é o secretário executivo e, conforme Medeiros (2004), deve ser mais do que uma pessoa responsável por executar tarefas mecânicas. Sobre as transformações modernas no perfil do secretário executivo, Portela, Schumacher e Borth (2013) destacam que na década de 1950, esse profissional desempenhava apenas atividades técnicas: atender telefone, datilografia entre outros.

O novo panorama produtivo mudou radicalmente as condições e as relações de trabalho, com o despertar da era da qualidade e da informática, nos anos 1980, quando surgiu a administração participativa. Os chefes e secretários tiveram que atuar conjuntamente. Passaram, então, a construir uma equipe que participava de grupos de discussão sobre os processos internos e externos, buscando a qualificação dos seus produtos/serviços (SABINO; ROCHA, 2004).

Todavia, a partir da década de 1990, o profissional passa a compor equipe com nível mais estratégico, responsável pela tomada de decisões e o nível operacional, onde as tarefas são executadas. Neste sentido, o mesmo autor aborda que, “esse papel de assistente administrativo não se resume a ser elo entre administração e o pessoal de linha. Consiste também em ser suporte para o executivo, conhecendo a área deste”.

No Brasil, os profissionais da área secretarial com qualificação superior (graduados), técnicos ou práticos (devidamente comprovados por meio de registro

em Carteira de Trabalho ou por Declaração do Empregador), têm o exercício da profissão devidamente amparado a partir da aprovação das leis que regulamentam e normatizam a profissão – Lei 7.377, de 30/09/85 e Lei 9.261, de 10/01/96.

De acordo com o art. 4 da Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Secretariado Executivo, o profissional tem habilidades e competências eficazes na utilização de técnicas secretariais, com renovadas tecnologias, imprimindo segurança, credibilidade e fidelidade no fluxo de informações. Ou seja, sendo conhecedor das técnicas secretarias, assume papel fundamental para que as atividades envolvidas pelo assunto sejam realizadas com êxito e eficiência.

É neste sentido que este profissional, segundo Garcia (2002), deve assimilar aptidões técnicas ou competências durante seu processo de formação, para ter bom desempenho na execução de suas atividades. Ao longo dos anos, o secretário passou a ter um perfil pró-ativo nos setores gerenciais, ao participar na elaboração de programas da organização. Este contexto favorável possibilitou o surgimento do perfil do profissional “gestor, empreendedor e consultor”, passando a ser parte integrante no processo decisório das empresas, desempenhando papel fundamental.

Assim, se desmitificaram com o tempo as antigas características da profissão e foram substituídas por “excelência profissional, competência, conhecimentos múltiplos, cultura e aperfeiçoamento contínuo”. O profissional se desvinculou da imagem de executor de rotinas ou apoio do executivo e, a partir de então, dignificaram a profissão como “gestora de processo” (PORTELA; SCHUMACHER; BORTH, 2013).

O profissional de Secretariado Executivo insere-se num contexto que passa por rápidas transformações. O uso crescente de novas tecnologias, com destaque para a informática; as crises econômicas e as instabilidades do mercado financeiro; as consequências locais da economia e capital globalizados; a redefinição do trabalho; as novas faces e desafios da empregabilidade; a transnacionalidade de muitas empresas; a sustentabilidade ambiental; a fusão de organizações e o crescente contato com aspectos culturais e sociais de outras regiões do mundo: tudo isso demanda do profissional de Secretariado Executivo posturas que respondam aos desafios que lhe são apresentados ou impostos.

Ademais, das condições inerentes ao profissional de Secretariado Executivo

para atuar na administração moderna, a vantagem que este profissional possui dentro de uma organização é a informação.

Pode-se considerar que hoje esse profissional seja assessor (utilizando seu conhecimento), assistente (utilizando as técnicas secretariais), agente facilitador (como elo entre empresa/clientes internos/clientes externos) e coordenador de informações (administrando relações e conflitos entre pessoas). Neste sentido, o perfil do Secretariado Executivo aponta para um profissional com competência para promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das organizações, do aumento de produtividade e competitividade (BORTOLOTTI; WILLERS, 2005).

As chamadas Técnicas Secretariais e sua aplicabilidade vêm justamente para auxiliar os profissionais secretários, no bom assessoramento diário aos diferentes níveis de atendimento aos executivos e ao desenvolvimento colaborativo nos processos administrativos, entre os setores de uma empresa (LEGER, 2008).

A terminologia técnicas secretariais está associada a métodos e procedimentos para desenvolvimento de atividades, identificação de processos administrativos e viabilidade de geração de resultados empresariais. Na prática, são as aplicações de todo o conhecimento laboral das atividades do dia-a-dia de um escritório, adquiridos de forma empírica ou por intermédio de fundamentação teórica em cursos de qualificação ou atualização (LEGER, 2008).

Com a internacionalização comercial (globalização) e a inovação na gestão empresarial/ administrativa (em seus diferentes níveis de gerenciamento), o profissional de Secretariado teve de assumir não só nova postura, no que tange ao perfil que já foi estudado, mas também novas responsabilidades, puxando para si e dividindo com as chefias assuntos que antes eram destinados apenas às hierarquias mais altas (LEGER, 2008).

A partir desse momento na história trabalhista dos secretários, o profissional, para “dar conta do recado” com tantos afazeres do cotidiano, passou a delegar e compartilhar as tarefas operacionais que lhe eram atribuições exclusivas e restritas à sua função, para seus colaboradores diretos, como estagiários e menores aprendizes, sobrando-lhe tempo para ajudar na gestão administrativa e secretarial (LEGER, 2008).

Dentro dos afazeres de um escritório, são consideradas atribuições técnicas básicas de domínio do secretário desde o atendimento telefônico até o senso de

responsabilidade e comprometimento com a empresa. Para que os afazeres técnicos de um escritório sejam completos e eficazes, é necessário o somatório das atribuições técnicas do profissional em Secretariado aos aplicativos de recursos tecnológicos, material de escritório e mobiliário. Só a partir daí tudo funcionará a contento.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a profissão de Secretariado é a mais próxima dos centros decisórios de qualquer organização. Sua amplitude e dimensão de ação dependem do nível hierárquico em que está inserida. Em contrapartida, deve possuir competências técnicas e humanas, sólidos conhecimentos do segmento de mercado em que atuam, bem como domínio da área específica que assessora.

Dentro desse perfil, as atividades essenciais do profissional de secretariado e suas principais atribuições estarão diretamente ligadas ao negócio da empresa, ao perfil do executivo e equipes, e às necessidades dos clientes. A estrutura de cada empresa é que vai definir o 'como' essas atividades podem ser desenvolvidas (LEGER, 2008).

O termo “atribuição” se refere ao uso das técnicas laborais nas tarefas inerentes ao cargo ou função de qualquer profissional. Na área secretarial, isso não é diferente; para a execução dessas atribuições secretariais com eficiência e profissionalismo suficientes, para se chegar à eficácia em suas atividades, é imprescindível ao profissional planejamento, organização, disciplina, controle, iniciativa, discernimento e uma boa dose de liderança (LEGER, 2008).

Em virtude do posicionamento do profissional Secretário Executivo e suas atribuições, as técnicas secretariais passam a ser essencial nas suas rotinas. Por fim, o secretário executivo, no cenário atual, deve estar apto a assessorar gerentes, devendo: dominar as competências técnicas da profissão; ter a perspicácia da visão e das atividades gerenciais e, na perspectiva empreendedora, deve ainda perceber a empresa e a realidade de mercado como empresário.

## REFERÊNCIAS

LEGER, Eliana Maria. **Técnicas Secretariais I**. Cuiabá: EdUFMT; Curitiba: UFPR, 2008.

NONATO JÚNIOR, Raimundo. **Epistemologia e teoria do conhecimento em secretariado executivo**: a função das ciências da assessoria. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

SABINO, R. F., ROCHA, F. G. **Secretariado: do escriba ao web writer**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

PORTELA; SCHUMACHER; BORTH. **Ferramentas do Secretário Executivo**. Cuiabá, 2013.

BORTOLOTTI, Márcia Fernanda Pasa; WILLERS, Ednilse Maria. Profissional de Secretariado Executivo Bilíngüe: explanação das principais características que compõem o perfil. **Revista Expectativa**. Toledo : edunioeste, v.4, n.4, 2005, p. 45-56.

## **ANEXO 3**

### **GESTÃO SECRETARIAL NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

**Por Fernanda Sanches**

Este profissional mudou sua imagem nas organizações ao deixar de ser elemento de apoio do 'chefe' e assumir o desafio de introduzir novas metodologias no tratamento da informação (LASTA; DURANTE, 2008) deixou de ser um executor de tarefas para exercer funções criativas, com capacidade de opinar e decidir, preocupando-se com o todo da organização, com a produção, com a qualidade, com as pessoas e com os custos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Secretariado Executivo:

o bacharel em secretariado executivo deve apresentar sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise, interpretação e articulação de conceitos e realidades inerentes à administração pública e privada, ser apto para o domínio em outros ramos de saber, desenvolvendo postura reflexiva e crítica que fomente a capacidade de gerir e administrar processos e pessoas, com observância dos níveis graduais de tomada de decisão, bem como, capaz para atuar nos níveis de comportamento microorganizacional, mesoorganizacional e macroorganizacional (BRASIL, 2005).

Tal resolução apresenta de maneira clara que o Secretário Executivo é apto a atuar como gestor, principalmente quando cita sua capacidade em gerir e administrar processos e pessoas. Além disso, o profissional tem habilidade de lidar com modelos inovadores de gestão; exercício das funções gerenciais de planejamento, organização, liderança e controle; receptividade e liderança para o trabalho em equipe; gerenciamento de informações; gestão e assessoria administrativa.

Ainda é um negociador, programador de soluções, empreendedor, mostrando iniciativa, proatividade, comprometimento e participando em inúmeras atividades no ambiente de trabalho. Nesta perspectiva, o secretário é um ser capaz de pensar estrategicamente, promover mudanças e não apenas cumprir/executar tarefas e ordens. O profissional de secretariado também é um mediador de relacionamentos internos e externos, sendo que nessa condição ele tem a função de

“assessorar a empresa e seus dirigentes a administrar a mudança e a rotina da mesma” (BÍSCOLI; CIELO, 2004, p. 12).

Funciona como um elo entre o administrador e a equipe de trabalho, os clientes, os fornecedores, o governo, etc. Assim, com habilidade e conhecimento interage com pessoas, com processos de comunicação internos e externos da organização e com as expectativas da equipe de trabalho, mantendo-a motivada, buscando o crescimento contínuo e sabendo cuidar da relação com os clientes, pois eles são responsáveis pela saúde da organização em todos os sentidos.

No entendimento de Natalense (1995, p. 24), o secretário “faz parte de uma equipe gerencial, com responsabilidade de assessorá-la, criando condições para que esta equipe alcance os resultados previstos”. A evolução histórica e o reconhecimento da profissão especialmente nas duas últimas décadas permitem inferir que a carreira do profissional de Secretariado Executivo está em ascensão.

Trata-se de um perfil multifuncional, desenvolvendo uma visão abrangente do cotidiano secretarial e organizacional e um conjunto de atividades diversificadas e que exigem conhecimentos de várias áreas, atividades estas repletas de imprevistos e que necessitam de soluções urgentes. A partir destas características, o secretário conquistou espaço no campo da gestão. Natalense foi pioneiro na afirmação de que o secretário executivo é um gestor. Atualmente, contudo, o secretário executivo, por ter conhecimentos e competências gerenciais, também toma decisões próprias e importantes para o alcance dos objetivos organizacionais.

Dessa forma, são várias as habilidade e competências atribuídas ao SE que o permitem ser reconhecido como gestor, uma delas em especial, é a liderança. Saber liderar grupos ou equipes no atual ambiente empresarial, não é só fator de diferencial para um profissional, pelo contrário, equipes bem lideradas oferecem trabalhos com excelência e vantagem competitiva para as organizações e, por isso, a liderança é cada dia mais valorizada e assume papel vital para as empresas.

Para Dublin (2003. p. 264) liderança é a “habilidade de inspirar confiança e apoio entre pessoas de cuja competência e compromisso depende o desempenho”.

Sabendo que equipe é um conjunto de pessoas com alto grau de interdependência, voltada para a consecução de uma meta ou conclusão de uma tarefa, pode-se dizer que ser líder é conseguir fazer com que seus liderados façam tudo o que ele deseja por amor e que sempre está a serviço de seus liderados. Sua liderança não é por meio do autoritarismo, mas com diálogo.

Quanto à inteligência emocional, essa proporciona ao SE o fluir saudável e qualitativa das relações humanas, auxiliando na solução de problemas e conflitos interpessoais. Ser inteligente emocionalmente é a base para tornar decisões sensatas. Sendo assim, o profissional conquista confiança para lidar com suas emoções e com as das pessoas ao seu redor, fortalecendo sua capacidade de gestão.

Nesse contexto, o gestor secretarial é, na concepção de Lasta e Durante (2008) “um agente transformador de insumos, para a obtenção dos resultados esperados pelos clientes”. Nesse processo, desenvolve as funções gerenciais e as operacionais, o que indica, mais uma vez, que o secretário executivo é um gestor.

Durante (2008, p. 3) explica que o secretário projeta ações, delinea objetivos, define prioridades e prazos e a metodologia a ser adotada na ação, por conseguinte, pratica o planejamento, o qual é essencial em sua rotina para evitar desperdícios de tempo, recursos e pessoas e reduzir imprevistos.

A organização das atividades, do departamento e da empresa como um todo também é realizada [...] A direção é percebida no cotidiano do secretário na medida em que ele media os relacionamentos entre os diferentes *stakeholders*, orienta e motiva sua equipe de trabalho na busca de objetivos. O controle é ainda mais presente: das informações, dos documentos, dos desempenhos, dos recursos, dos processos, dos gastos, das receitas.

As atribuições iniciam com as funções clássicas da administração, de planejamento, de organização, de liderança e de controle, mas não se restringem a elas, especialmente nas organizações contemporâneas voltadas ao conhecimento e a aprendizagem. Nestas, o gestor secretarial também assume o papel de auxiliar as pessoas a aprenderem, questionarem seus modelos mentais, ampliarem seus conhecimentos e gerenciar esse conhecimento individual para que sejam incorporados nas estratégias produtos e serviços do negócio (DURANTE, 2008).

Para Durante (2008), o gestor secretarial realiza atividades clássicas de administração como planejar, controlar, liderar e organizar, mas também as funções contemporâneas, pois está envolvido no gerenciamento de conflitos, em negociações, em acordos, na conciliação entre os objetivos individuais e organizacionais, no desenvolvimento das pessoas, na criação e gestão do conhecimento organizacional.

O gestor secretarial analisa a situação, coordena a equipe de trabalho,



busca soluções com agilidade, facilitando e negociando condições visando um resultado eficiente no menor tempo possível. Apesar dos imprevistos que originam demandas imediatas, faz-se necessário o planejamento e a organização dos compromissos e das atividades, identificando os que exigem solução urgente dos demais (LASTA; DURANTE, 2008).

A gestão secretarial, por conseguinte, está presente no dia-a-dia das organizações, uma vez que o secretário, dentro dos limites de cada empresa, define prioridades e decide a melhor maneira de resolver os problemas, os conflitos, os imprevistos para que os objetivos da equipe e da empresa sejam alcançados. Esta atuação mostra-se fundamental nas organizações contemporâneas e exige a reflexão constante dos profissionais sobre seus papéis no mundo dos negócios (LASTA; DURANTE, 2008).

O contexto econômico e social tem indicado a necessidade das organizações voltarem seu processo gerencial ao lado humano, às subjetividades e complexidades inerentes às pessoas e às instituições. Lasta e Durante (2008) afirmam que o secretário executivo acompanhou as mudanças do universo organizacional, assumindo papel gerencial e realizando atividades antes restritas aos diretores e administradores, como: tomada de decisões, gerenciamento de conflitos, acompanhamento e condução de pessoas, além do planejamento, organização e controle dos processos. Essa atuação do secretário, portanto, interfere diretamente no trabalho das pessoas, de setores e no todo organizacional.

As entrevistas realizadas permitiram elucidar que o secretário é um gestor, eis que envolvido na organização, no gerenciamento de conflitos, na autonomia em decisões, no planejamento, na condução e estímulo às pessoas e no controle. No entanto, este gerenciamento ainda é limitado, pois nem todos os empresários reconhecem o profissionalismo, a capacidade e o conhecimento com o qual o gestor secretarial pode contribuir para o desenvolvimento do negócio (LASTA; DURANTE, 2008).

O gestor secretarial, apesar de a sua atuação estar mais direcionada à clássica visão de gerir (planejar, organizar, dirigir e controlar), vem enfrentando os desafios, ampliando suas competências e seu campo de inserção e, sobretudo, vem contribuindo efetivamente para o bom desempenho organizacional.

## REFERÊNCIAS

LASTA; DURANTE. A gestão secretarial no cenário organizacional contemporâneo. **Secretariado Executivo em Revista**. v. 4. 2008.

BÍSCOLI, Fabiana R. V.; CIELO, Ivanete D. Gestão organizacional e papel do secretário executivo. **Revista Expectativa**. Toledo: Edunioeste, vol. 03, nº. 03, p. 11-19, 2004.

DURANTE, Daniela G. Aprendizagem e Conhecimento Organizacional: Contribuições à Visão Holística da Gestão Secretarial. In: PORTELA, Keila Chistina Almeida (Org.). **Gestão Secretarial: o desafio da visão holística**. São Paulo: Viena, 2008.

HILLESHEIM, S.L; TORRES, A. C. A atuação profissional dos secretários no mercado contemporâneo em Uberaba/MG. **Fazu em Revista**, Uberaba, n. 3, p. 126-131, 2006.

NATALENSE, M. Liana C. Secretária Executiva: Manual Prático. São Paulo: IOB, 1995.

## ANEXO 4

Data: 25/03/2020 08:44:58  
 Usuário: Taiana Grespan Pensin  
 Email: taiana.grespan@hotmail.com

WEB Ajuda

### Autenticidade em relação a INTERNET

Autenticidade Calculada: **82 %**

Autenticidade Total: 35 %

#### Ocorrência de Links

Ocorrência	Fragmento
14%	<a href="https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4577/FLORES_GILBERTO_TIMM.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4577/FLORES, GILBERTO TIMM.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
3%	<a href="http://www.buscadaexcelencia.com.br/wp-content/uploads/2010/08/Os_7_Habitos_das_Pessoas_Altamente_Eficazes-Stephen_Covey.pdf">http://www.buscadaexcelencia.com.br/wp-content/uploads/2010/08/Os_7_Habitos_das_Pessoas_Altamente_Eficazes-Stephen_Covey.pdf</a>
1%	<a href="http://www.psicursos.com.br/ser-viver-transcender-adolescente-e-jovem-um-olhar-para-o-futuro/">http://www.psicursos.com.br/ser-viver-transcender-adolescente-e-jovem-um-olhar-para-o-futuro/</a>
1%	<a href="https://pt.slideshare.net/araguaci/os-7-hbitos">https://pt.slideshare.net/araguaci/os-7-hbitos</a>
1%	<a href="https://blogsocritico.wordpress.com/2015/06/04/resumo-do-livro-os-7-habitos-das-pessoas-altamente-eficazes-covey-stephen-r/">https://blogsocritico.wordpress.com/2015/06/04/resumo-do-livro-os-7-habitos-das-pessoas-altamente-eficazes-covey-stephen-r/</a>
1%	<a href="https://pt.slideshare.net/guestbc6512/os-sete-habitos-das-pessoas-altamente-eficazes">https://pt.slideshare.net/guestbc6512/os-sete-habitos-das-pessoas-altamente-eficazes</a>
1%	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-71822013000300025">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-71822013000300025</a>
1%	<a href="https://anamariabraga.globo.com/materia/7-habitos/">https://anamariabraga.globo.com/materia/7-habitos/</a>
1%	<a href="https://taisbrenner.files.wordpress.com/2010/05/os-7-habitos-e-o-8c2ba-habito-das-pessoas-altamente-eficazes.doc">https://taisbrenner.files.wordpress.com/2010/05/os-7-habitos-e-o-8c2ba-habito-das-pessoas-altamente-eficazes.doc</a>

#### Texto Pesquisado

##### 1.1 CONCEITO DO TEMPO

De acordo com Justiniano (s/d), o tempo exerce **uma admiração pelo ser humano, visto** que o homem **não consegue ter o domínio sobre** ele, pois o tempo **é intocável, é apenas sentido.**

**A concepção** do tempo percorreu **vários estágios, no decorrer da história da humanidade, passando por uma forma cíclica, descontínua e qualitativa, até assumir um sentido linear, progressivo e quantitativo, quando ficou evidente a sua irreversibilidade (ELIAS, 1998).**

Os primórdios (coletores) mediam **o tempo pela mobilidade dos astros**, como as estrelas, **o sol, e a lua. A medição do tempo** possuía, uma **manifestação passiva, com os eventos** da natureza. No entanto, quando o homem começou a fabricar **seu próprio alimento por meio da atividade** rural, exigiu **disciplinar o tempo de forma periódica**, como tempo **natural (WHITROW, 1993).**

**APÊNDICE 1****PARÁFASE PARA EVITAR O PLÁGIO**

Professora Taiana Grespan Pensin – Secretariado Executivo

1) A partir do que foi estudado, parafraseie as seguintes frases retiradas de obras literárias:

a) “O pudor é a mais afrodisíaca das virtudes”. Nelson Rodrigues.

---

b) “A mulher do vizinho é sempre mais magra que a nossa.” Millôr Fernandes.

---

c) “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis...”. Machado de Assis.

---

d) “Um país se faz com homens e livros.” Monteiro Lobato.

---

2) O texto “Técnicas secretariais” aborda uma importante temática para o profissional de secretariado executivo. Qual é?

---

7) Apesar de ter um assunto central, o texto organiza-se em torno de outros assuntos para que o tema principal seja desenvolvido. Elenque esses temas paralelos que aparecem no texto.

---

---

---

4) Crie um parágrafo de até 6 linhas que sintetize as ideias expressas no título: “TÉCNICAS SECRETARIAIS: O SECRETÁRIO EXECUTIVO, SUAS ATIVIDADES ESPECÍFICAS E ROTINEIRAS, ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES”.

---

---

---

---

---

---

- 5) Leia o seguinte trecho e produza uma paráfrase: “Em todos os períodos históricos, seja representado pelo escriba, pelo monge, na Idade Média, ou o secretário contemporâneo, a imagem sempre esteve atrelada a uma assistência leal ao gestor ou governante”.

---

---

---

- 6) No trecho do exercício anterior, todas as palavras puderam ser substituídas por sinônimos? Justifique.

---

---

---

- 7) Construa uma paráfrase do trecho a seguir: “Na década de 1970, o profissional da área secretarial, lentamente, passou a ser reconhecido, ganhando respeito nas organizações. Ele começou a ter uma atuação mais dinâmica e abrangente, passando a exercer, por vezes, uma mistura entre o papel de assessor e de secretário. Com o início da informatização, nos anos oitenta, começou uma ação conjunta entre executivos e secretários, uma espécie de trabalho em equipe. Houve espaço e incentivo à criatividade, e até mesmo algum poder de gerenciamento e decisão (LEGER, 2008)”.

---

---

---

---

---

- 8) Agora troque seu texto-paráfrase com um colega. Leia-o atentamente e analise-o a partir dos seguintes pontos:

- O texto de seu colega apresenta a mesma abordagem (pontos) que o seu?
- Você detectou algum trecho de plágio?
- O texto do colega sintetiza a ideia principal do texto lido por vocês?
- Deixe seus comentários no texto do colega.