



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

VANESSA SOUSA SOARES

**PLÁGIO E PESQUISA NA INTERNET: DO DISCURSO DOCENTE AO CONTEÚDO
DO LIVRO DIDÁTICO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA-DF

2022

VANESSA SOUSA SOARES

**PLÁGIO E PESQUISA NA INTERNET: DO DISCURSO DOCENTE AO CONTEÚDO
DO LIVRO DIDÁTICO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) para a conclusão do mestrado acadêmico, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

BRASÍLIA-DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS676p Soares, Vanessa Sousa
Plágio e pesquisa na internet: do discurso docente ao conteúdo do livro didático das séries iniciais do ensino fundamental / Vanessa Sousa Soares; orientador Carlos Alberto Lopes de Sousa. -- Brasília, 2022.
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Plágio. 2. Cópia. 3. Pesquisa na internet. 4. Discurso docente. 5. Livro didático. I. Sousa, Carlos Alberto Lopes de, orient. II. Título.

VANESSA SOUSA SOARES

**PLÁGIO E PESQUISA NA INTERNET: DO DISCURSO DOCENTE AO CONTEÚDO
DO LIVRO DIDÁTICO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) para a conclusão do mestrado acadêmico na linha de pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Aprovada em: 07 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília (FE/PPGE-ETEC)
(Orientador)

Prof.^a Dra. Alia Maria Barrios Gonzáles Nunes
Universidade de Brasília (FE/PPGE-MP)
(Examinadora Interna)

Prof.^a Dra. Graciella Watanabe
Universidade Federal do ABC (FE/PPGE-ETEC)
(Examinadora Externa)

Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília (FE/PPGE)
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Finalmente cheguei à etapa mais leve desta presente jornada, o momento de agradecer! Este agradecimento tem sentido de leveza na alma, pois traz à minha memória os momentos ricos de aprendizado, alegria e amizade. E, principalmente, traz a sensação de dever cumprido!

Por isso, sou imensuravelmente grata, primeiramente, a Deus, a minha fonte de luz, amor, paz e alegria.

Sou imensamente grata ao meu querido orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, por me orientar com inteligência, firmeza e empatia nessa árdua, complexa e transformadora experiência acadêmica.

Sou grata e honrada pela presença, transbordante de conhecimento e simpatia, das queridas professoras, que compõe a Banca Examinadora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UNB), Dra. Alia Maria Barrios Gonzáles Nunes e Dra. Graciella Watanabe.

Sou grata ao querido grupo de pesquisa EducaSociologias: Bruna, Francisco, Helga, Julia, Larissa e Sirlene por todo apoio e rico aprendizado.

Sou grata pelo privilégio de tudo que aprendi e vivi com os inesquecíveis e queridos docentes e discentes da FE/UNB, em especial à professora Amaralina Miranda de Souza, pela rica contribuição na etapa de qualificação desta dissertação.

Sou grata pelo atendimento prestativo e cordial da Secretaria da Pós FE e da Biblioteca Central (BCE) da UNB.

Sou grata pela confiança, pela solicitude e pelo carinho das queridas docentes, as lindas flores do cerrado, e, ainda, pela rica contribuição a esta pesquisa.

Sou grata pelo apoio, pelo profissionalismo e pela cordialidade de todos os servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), principalmente àqueles relacionados às escolas nas quais trabalhei e ao setor de afastamento da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Sou infinitamente grata aos meus amados parentes e amigos, em especial: Maria, Rafael, Rosana, Silvano, Silvio, Divina, Neide, Cida, Shigueo, Sônia, Rubinho, Socorro, Sara, Valquíria, Cárita, Bruno, Ildete, Silvio Jr., Lucas, Patrícia, Valéria, Márcio, Solano, Gerônimo, Andreia, André, Jô, Dada, May, Aya, Vera, Marizélia, Maria, Sérgio, Nice, Rosa, Daniela, Luzia, Divino, Adriana, Rafaela e Juliana.

“Pesquisa começa na
infância, não no mestrado!”
(DEMO, 2010, p. 66)

RESUMO

A presente dissertação objetivou analisar criticamente o discurso docente e o conteúdo do livro didático do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, para identificar a abordagem ou a omissão do plágio relacionado à pesquisa na internet e quais os possíveis significados atribuídos a esses temas. Para isso, apoiou-se nos pressupostos teóricos de Demo (2015) e Freire (2014), no que tange, respectivamente, à crítica ao instrucionismo e à educação bancária presentes nas ações pedagógicas, que favoreceram a mecanização do ensino a partir do uso desmedido da cópia, em detrimento do estímulo à autoria dos estudantes, por isso, conseqüentemente, contribui para a prática do plágio estudantil. Por meio da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2014), a partir de entrevistas semiestruturadas com 10 docentes de escolas públicas, e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) dos livros didáticos utilizados por professores e estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, analisou-se os condicionantes limitadores e potencializadores de incentivo ao estudante quanto à produção autoral e à pesquisa na internet. Como resultado disso, quanto ao objetivo de desocultar o efeito, o sentido, a menção ou a omissão do tema plágio no discurso docente do Ensino Fundamental I, relacionados ao livro didático, à pesquisa na internet e à autoria, obteve-se formações discursivas que revelam discurso conservador, tendo em vista que há negação quanto à citação do plágio na prática pedagógica das docentes entrevistadas e, em correspondência a isso, o conteúdo dos livros didáticos utilizados pelas referidas professoras coincidem quanto à ausência da menção ao plágio. Ainda assim, mesmo que o resultado deste estudo tenha detectado a ausência da citação do plágio nas orientações advindas das participantes da pesquisa e do conteúdo dos livros didáticos analisados, percebe-se a relação intrínseca entre esse termo e a palavra cópia.

Palavras-chave: Plágio. Cópia. Pesquisa na internet. Discurso docente. Livro didático. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This master's thesis aims to critically analyze the teacher discourse and content of textbooks from the first to fifth grades of elementary school in order to identify the approach or omission of plagiarism related to Internet research and find out the possible meanings assigned to these themes. For this purpose, the theoretical assumptions of Demo (2015) and Freire (2014) were used, concerning, respectively, the critique of instructionalism and the banking concept of education present in pedagogical actions that influence teaching by favoring its mechanization due to the excessive use of copying, to the detriment of the stimulation of student authorship, and because of this, therefore, it contributes to the practice of student plagiarism. Through discourse analysis (PÊCHEUX, 2014), using semi-structured interviews with ten public school teachers and content analysis (BARDIN, 2016) of textbooks used by teachers and students from the first to the fifth grades of elementary school, limiting conditions and enhancers of student encouragement regarding production of authorship and Internet research were analyzed. As a result, concerning the goal of uncovering the effect, sense, mention or omission of the plagiarism theme in the discourse of the first to fifth grade teachers of elementary school related to textbooks, internet research, and authorship, discursive formations that reveal conservative speech were obtained, taking into consideration the fact that there was denial regarding the mention of plagiarism in the pedagogical practice of the teachers who were interviewed and, in correspondence to that, the content of textbooks used by the teachers matches the absence of plagiarism mention. Still, even though the results of this study detected no mention of plagiarism in the instructions from the research participants and from the content of the analyzed textbooks, the intrinsic relationship between this term and the word copy is noticeable.

Keyword: Plagiarism. Copy. Internet research. Teacher discourse. Textbooks. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Flor do cerrado Chresta.....	43
Figura 2 – Flor do cerrado Aspilia	43
Figura 3 – Flor do cerrado Dalechampia.....	44
Figura 4 – Flor do cerrado Schubertia	44
Figura 5 – Flor do cerrado Caliandra	45
Figura 6 – Flor do cerrado Andira	45
Figura 7 – Flor do cerrado Friderícia	46
Figura 8 – Flor do cerrado Justicia	46
Figura 9 – Flor do cerrado Begonia.....	47
Figura 10 – Flor do cerrado Microlicia	47
Figura 11 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 1º ano – Coleção Ápis.....	77
Figura 12 – Capa do livro didático de Matemática – 1º ano – Coleção Ápis.....	78
Figura 13 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 1º ano – Coleção Ápis	79
Figura 14 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 2º ano – Coleção Ápis.....	86
Figura 15 – Capa do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Ápis.....	87
Figura 16 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 2º ano – Coleção Ápis	88
Figura 17 – Capa do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Bem-me-Quer	94
Figura 18 – Capa do livro didático de Português – 2º ano – Coleção Itororó.....	95
Figura 19 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 3º ano – Coleção Ápis.....	98
Figura 20 – Capa do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Ápis.....	99
Figura 21 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 3º ano – Coleção Ápis	100
Figura 22 – Capa do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Bem-me-Quer	105
Figura 23 – Capa do livro didático de Ciências, História e Geografia – 4º ano – Coleção Encontros	108
Figura 24 – Capa do livro didático de Matemática – 4º ano – Coleção Bem-me-quer	109
Figura 25 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 4º ano – Coleção AJS	113
Figura 26 – Capa do livro didático de Ciências, História e Geografia – 5º ano – Coleção Encontros	116
Figura 27 – Capa do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Eu gosto	117
Figura 28 – Capa do livro didático de Português – 5º ano – Coleção Itororó.....	118
Figura 29 – Capa do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Bem-me-quer	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do perfil das entrevistadas relativos à motivação para a escolha da profissão docente	48
Quadro 2 – Dados do perfil das entrevistadas relativo ao uso da internet.....	49
Quadro 3 – Dados do perfil das entrevistadas em relação à percepção de mudanças no EF ...	51
Quadro 4 – Dados do perfil das entrevistadas referentes à utilização dos recursos governamentais demandados à prática docente	52
Quadro 5 – Dados do perfil das entrevistadas referentes às escolhas relativas a eventos culturais.....	53
Quadro 6 – Dados do perfil das entrevistadas referentes às práticas que demandam ganho ou gasto de recursos econômicos próprios	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 1º ano – Coleção Ápis.....	77
Tabela 2 – Dados do livro didático de Matemática – 1º ano – Coleção Ápis	78
Tabela 3 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 1º Ano – Coleção Ápis	79
Tabela 4 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 2º ano – Coleção Ápis.....	86
Tabela 5 – Dados do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Ápis	87
Tabela 6 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 2º ano – Coleção Ápis	88
Tabela 7 – Dados do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Bem-me-Quer.....	95
Tabela 8 – Dados do livro didático de Português – 2º ano – Coleção Itororó.....	96
Tabela 9 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 3º ano – Coleção Ápis.....	98
Tabela 10 – Dados do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Ápis	99
Tabela 11 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 3º ano – Coleção Ápis	100
Tabela 12 – Dados do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Bem-me-Quer.....	106
Tabela 13 – Dados do livro didático de Ciências, História e Geografia – 4º ano – Coleção Encontros	108
Tabela 14 – Dados do livro didático de Matemática – 4º ano – Coleção Bem-me-quer.....	109
Tabela 15 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 4º ano – Coleção AJS	113
Tabela 16 – Dados do livro didático de Ciências, História e Geografia – 5º ano – Coleção Encontros	116
Tabela 17 – Dados do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Eu gosto.....	117
Tabela 18 – Dados do livro didático de Português – 5º ano – Coleção Eu gosto.....	118
Tabela 19 – Dados do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Bem-me-quer.....	123

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
EF I	Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
EF II	Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
LD	Livro Didático
LDA	Lei de Diretrizes Autorais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE-MP	Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REVISÃO DA LITERATURA	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	O PLÁGIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA	26
2.2	PLÁGIO, O AVESSO DA AUTORIA	30
2.3	PESQUISA NA INTERNET.....	33
2.4	O LIVRO DIDÁTICO E AS AULAS VIA INTERNET OCASIONADAS PELO CONTEXTO DA COVID-19.....	35
3	METODOLOGIA	38
3.1	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE DE CONTEÚDO	39
3.2	COLETA DE DADOS	41
3.3	SUJEITO DA PESQUISA	42
3.4	PERFIL DAS ENTREVISTADAS	43
3.5	ASPECTOS REFERENTES AO PERFIL PROFISSIONAL, SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DAS ENTREVISTADAS.....	48
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
4.1	ANÁLISE DO DISCURSO DAS DOCENTES DO EF I.....	58
4.2	INDICADORES ENCONTRADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS	76
4.3	LIVROS DIDÁTICOS DO 1º ANO – PROFESSORA ASPILIA.....	77
4.4	LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO – PROFESSORA SCHUBERTIA	86
4.5	LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO – PROFESSORA DALECHAMPIA.....	94
4.6	LIVROS DIDÁTICOS DO 3º ANO – PROFESSORA CALIANDRA	98
4.7	LIVROS DIDÁTICOS DO 3º ANO – PROFESSORA ANDIRA	105
4.8	LIVROS DIDÁTICOS DO 4º ANO – PROFESSORA FRIDERICIA	108
4.9	LIVROS DIDÁTICOS DO 4º ANO – PROFESSORA JUSTICIA.....	113
4.10	LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO – PROFESSORA BEGONIA.....	116
4.11	LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO – PROFESSORA MICROLICIA	123
4.12	REFINAMENTO DA DISCUSSÃO DOS DADOS	125
	CONCLUSÃO	131
	REFERÊNCIAS	133

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	140

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação surgiu a partir das reflexões suscitadas pelos estudos do Grupo de Pesquisa EducaSociologias, principalmente, em consonância com a dissertação elaborada por Castro (2017), a qual elucida que os autores dos livros didáticos do Ensino Fundamental II (EF II) atribuem aos professores a responsabilidade da menção do plágio. Por conseguinte, essa investigação primou compreender como os docentes pensam e agem em relação ao plágio associado à pesquisa na internet em suas atividades pedagógicas, incluindo referências ao livro didático.

Em vista de a construção desta dissertação ter ocorrido durante a pandemia ocasionada pela covid-19¹ – momento singular de isolamento social, marcado por incertezas e mudanças comportamentais de ordem global que impediram o acesso físico ao campus universitário e ao campo de pesquisa –, foram gerados nesta pesquisadora sentimentos que roubaram a dedicação aos estudos e à pesquisa, pois tamanho era o desânimo pela mistura de tristeza e desespero. Entretanto, a motivação despertada pelo orientador desta autora revelou-se fator preponderante para a continuidade do presente estudo.

Desse modo, a lição aprendida remete à contribuição essencial que o professor exerce, em concordância com as ideias de Freire (2014) e Demo (2015); ao processo que leva o estudante a pensar de forma crítica em relação aos acontecimentos históricos e sociais que o rodeiam; e, fundamentalmente, ao desenvolvimento da autonomia e da autoria. Assim, prosseguiu-se a investigação de forma imbuída quanto à elucidação dos discursos do docente e do conteúdo do livro didático relacionados aos fatores contributivos para o plágio a partir do Ensino Fundamental I (EF I). Estes, aliás, mostram-se intrinsecamente relacionados aos procedimentos de ensino voltados ao estímulo da cópia, memorização e reprodução de conteúdo.

No contexto da atual sociedade mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sabe-se que a internet exerce papel fundamental na comunicação e virtualização do saber, o que contribui para avanços significativos na educação (LEVY, 1999). Todavia, esse mesmo recurso também favorece a prática do plágio, haja vista que a rede de computadores facilita o acesso e a reprodução de informação (LOPES, 2020; CASTRO, 2017; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018; ZILIO, 2016). Desse modo, considerando que o

¹ De acordo com o Ministério da Saúde, covid-19 é uma doença originada do coronavírus, identificado como SARS-CoV-2, o qual acarreta quadro clínico infeccioso que varia entre quadros assintomáticos e graves. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 19 out. 2021.

plágio é um dos grandes desafios para a educação, urge compreendermos esse fenômeno na perspectiva dos professores.

Esta pesquisadora não atua na docência, mas em cargo administrativo em instituição escolar pública, o que tornou desafiante adentrar e compreender o universo educacional do ponto de vista docente, tendo em vista que, mesmo que professores e auxiliares em educação atuem em paralelo, a visão do funcionamento do processo de aprendizagem desses é distinta. Nesse aspecto, foi requerida atitude empática e amplitude de conhecimento pedagógico para assim compreender, a partir da perspectiva daquele que ensina, acerca do plágio, da pesquisa na internet, do livro didático e da autoria.

Logo, esta dissertação se fundamentou nos pensamentos de Freire (2014) e Demo (2015), os quais apontam para o professor o papel de orientador, aquele que instiga o educando a pensar de forma crítica e autônoma, para, assim, desenvolver a opinião própria acerca do mundo. Além disso, a legislação vigente orienta para práticas pedagógicas voltadas ao estímulo da autoria, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). Por isso, é imprescindível descobrir se os docentes do EF I abordam ou omitem o tema plágio associado à pesquisa na internet em suas práticas pedagógicas. Desse modo, será possível analisar os condicionantes limitadores e potencializadores de incentivo ao estudante quanto à produção autoral.

Ressalta-se que, apesar de o desenvolvimento do plágio estar relacionado ao ensino – que prima pelo estímulo da memorização e da reprodução de conteúdo (LOPES, 2020; CHAURASIA, 2016; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018; ZILIO, 2016) –, os objetivos deste estudo têm a intenção de compreender, a partir do discurso dos docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF), como eles pensam e se posicionam a respeito do plágio, associado à pesquisa na internet, incluindo referências ao conteúdo do livro didático. Por conseguinte, queremos obter uma visão não somente do que tange ao contexto histórico e cultural que permeia o plágio, mas também compreender as ideologias que o mantém em ascensão do ensino fundamental à pós-graduação.

Nesse sentido, mediante a Análise do Discurso (AD) (PÊCHEUX, 2014), a partir de entrevistas semiestruturadas, serão analisados os condicionantes limitadores e potencializadores de incentivo ao estudante quanto à produção autoral e à pesquisa na internet. Paralelamente, será realizada a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) para identificar se no livro didático (professor e estudante) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental constam orientações referentes ao plágio e à pesquisa na internet. Por consequência, relacionaremos o

discurso do docente, considerando as atividades em sala de aula, com o conteúdo do livro didático no que tange à eventual abordagem acerca dos temas. Além disso, caracterizaremos a abordagem acerca do plágio associada à pesquisa na internet contida no discurso do docente e eventualmente no conteúdo do livro didático.

Quanto a isso, parte-se da hipótese interpretativa de que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal desenvolvem atividades que estimulam a produção autoral dos estudantes, entretanto, não abordam o plágio e a autoria quando orientam os educandos acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa na internet, isso porque: a) o docente concebe a pesquisa na internet como uma atividade extraclasse, cuja interferência do professor não é necessária, por isso não estabelece correlação entre a autoria e o plágio nesse contexto; b) o professor tem a visão de que o estudante não tem o nível de desenvolvimento moral para compreender o que é o plágio e que também possui dificuldades de acesso aos meios tecnológicos que viabilizam a pesquisa na internet; c) os livros didáticos do estudante e do professor não orientam para o plágio e a pesquisa na internet; e d) o plágio é concebido pelo docente do ensino fundamental como algo independente da autoria.

Em vista disso, o direcionamento desta dissertação foi modelado a partir dos objetivos mencionados a seguir.

Objetivo geral

Analisar criticamente os sentidos, as condições de produção e os modos de funcionamento do discurso dos docentes de escolas públicas do ensino fundamental I acerca do plágio, correlacionando-os com a pesquisa na internet, o conteúdo do livro didático e a autoria dos estudantes.

Objetivos específicos

- Identificar, no discurso docente, a definição do plágio relacionado à autoria e a justificativa quanto à menção ou omissão da referida temática;
- Analisar os condicionantes limitadores e potencializadores na produção e no funcionamento dos discursos dos docentes acerca do plágio relacionado com a pesquisa na internet, o conteúdo do livro didático e a produção autoral do estudante;

- Identificar se, no conteúdo do livro didático (do professor e do estudante) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, utilizado nas escolas das entrevistadas, constam orientações sobre o plágio e a pesquisa na internet;
- Relacionar o discurso do docente, considerando as atividades em sala de aula, com o conteúdo do livro didático no que tange à eventual abordagem acerca dos temas plágio e pesquisa na internet.

Desse modo, a presente dissertação apresenta, no primeiro capítulo, a revisão de literatura composta por estudos correlacionados com os temas plágio, pesquisa na internet, livro didático e moral, todos referentes ao contexto do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No capítulo seguinte, aborda-se o referencial teórico, sendo que suas subseções tratam o conceito do plágio relacionado ao desenvolvimento moral da criança, à autoria, à pesquisa na internet, ao livro didático e às aulas via internet ocasionadas pelo contexto da covid-19. Em sequência, no terceiro capítulo, aborda-se a metodologia referente à Análise do Discurso e Análise de Conteúdo contributivas, respectivamente, para o processo investigativo do discurso do docente e do conteúdo do livro didático. Logo após, no quarto capítulo, expõe a apresentação e discussão dos dados obtidos. Por fim, pontua-se a conclusão da presente dissertação.

1 REVISÃO DA LITERATURA

O levantamento bibliográfico da presente dissertação, inicialmente, primou por estudos que correlacionassem o plágio à pesquisa na internet no contexto do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na perspectiva do discurso do docente, considerando o conteúdo do livro didático. Todavia, devido à inexistência de pesquisa com esse exato recorte, o levantamento bibliográfico prosseguiu de forma mais abrangente, sem a restrição quanto à especificação numérica das séries do EF, por exemplo. Porém, foram priorizados estudos pertinentes ao contexto do EF, relacionados ao plágio e à pesquisa na internet. Assim, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – com o uso dos buscadores: plágio; *plagiarism*; copia e cola; *copy and paste*; pesquisa na internet; *search on the internet*; ensino fundamental; *elementar school*; docente; professor; *teacher*; estudante; *student*; livro didático; *textbook*; infância; *childhood*; moral – foram obtidos 27 teses, 75 dissertações e 2.830 artigos, produzidos no período compreendido entre 2015 e 2020, do campo educacional. Dentre esses, foram selecionados somente 11 estudos referentes ao âmbito escolar brasileiro que abordam os temas plágio e pesquisa na internet no contexto do EF.

Ficou evidente, portanto, que existe uma quantidade limitada de estudos que versam acerca do plágio e da pesquisa na internet no contexto do ensino fundamental. Sobretudo, inexistem estudos que relacionam esses tópicos às séries do 1º ao 5º do EF. E, apesar de, nesta revisão de literatura, não terem sido intencionados os estudos contextualizados no ensino superior; ainda assim, pôde-se notar a tendência preponderante de estudos mais relacionados ao âmbito acadêmico do que referidos à primeira etapa da educação básica (RODRIGUES; LOPES, 2019). Desse modo, os estudos aqui selecionados permeiam o ensino fundamental, porque se considera a importância de analisar esse fenômeno cultural a partir da fase inicial de escolarização.

O resultado da dissertação de Castro (2017), intitulada *A abordagem do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental e na visão dos autores*, elucida que os autores entrevistados não orientam acerca do plágio porque atribuem essa responsabilidade aos professores. Ademais, aponta-se que os livros didáticos do EF II, compreendidos entre o 6º e o 9º anos, de acordo com a Análise de Conteúdo, não orientavam acerca do plágio. Isso respalda os objetivos da presente pesquisa quanto à importância de se investigar a visão dos docentes sobre o plágio, como também de se identificar se, nos livros didáticos do EF I, os quais não

foram abordados na pesquisa de Castro (2017), há orientação acerca do plágio e da pesquisa na internet.

A tese de doutorado de Zilio (2016) buscou compreender, por meio da Análise do Discurso, como os estudantes do 5º ano do ensino fundamental e os graduandos do curso de pedagogia fazem pesquisa na internet e, a partir daí, produzem textos para postar numa página no *Facebook*. Utilizando-se do método de pesquisa-ação, os entrevistados foram filmados enquanto realizavam o processo de pesquisa, leitura e escrita, com o uso da internet, nos laboratórios de informática da escola e da universidade. Após essa fase, houve entrevista com todos os sujeitos da pesquisa. O resultado apontou que o discurso pedagógico inibe a função-autor no educando, o que ocasiona a desmotivação da autoria. Portanto, a tese de Zilio (2016) liga pontos essenciais para este estudo: pesquisa na internet, autoria, discurso docente e ensino fundamental. Entretanto, apesar de esse estudo ter abordado o desenvolvimento autoral de estudantes, ele não menciona o plágio de forma clara e diretamente relacionado à autoria.

Analogamente, a dissertação de mestrado de Alves (2016) versou acerca da metodologia *Webquest*, a qual abrange pesquisa, internet e autoria. Por meio de observação participante, entrevistas de grupo focal com alunos e entrevistas semiestruturadas com o técnico de informática, foi analisado o processo de pesquisa na internet realizada por estudantes do 8º ano do EF. O resultado obtido apontou que o uso da *Webquest* promoveu melhorias quanto ao desempenho autônomo, criativo e colaborativo dos estudantes. Desse modo, o autor reafirma a importância de práticas docentes que estimulem o uso da internet para fins de pesquisa. No entanto, não se mencionou a abordagem do plágio nas práticas dos docentes.

Lima (2015) aplicou e analisou, em sua dissertação de mestrado, 20 cartas discursivas produzidas pelos estudantes do EF II para compreender o processo autoral deles. Foi uma pesquisa qualitativa por meio etnográfico e de pesquisa-ação. O resultado demonstrou que os educandos conseguiram com sucesso produzir com suas próprias palavras o que foi proposto. Dessa maneira, é exemplificada a mediação docente bem-sucedida quanto ao incentivo à produção autoral dos estudantes. Todavia, ainda que nesse estudo o tema plágio tenha sido relacionado ao EF II, careceu-se da abordagem em relação ao contexto do EF I, o qual se refere aos objetivos da presente pesquisa.

A dissertação de mestrado de Flores (2016) avaliou o processo e o resultado de aulas do 9º ano do EF mediadas pelo uso da internet para fins de pesquisa de forma direcionada. Foram avaliados 25 estudantes, por meio de questionário qualitativo com 250 perguntas em duas situações distintas. Na primeira situação, os alunos obtinham do professor o direcionamento educacional acerca de como e em quais *sites* haveria contribuições para responder às questões

sugeridas. Na segunda situação, esses mesmos educandos buscavam as respostas na internet de forma independente. O estudo concluiu que houve maior aproveitamento de tempo e maior rendimento em termos de aprendizagem quando os estudantes pesquisavam em *sites* sob a orientação dos docentes. Portanto, revela-se a importância do papel mediador do professor no processo de construção do conhecimento e da autonomia dos estudantes, entretanto, o plágio não foi relacionado ao uso da internet.

Já a dissertação de mestrado Gewehr (2016) analisa como os alunos e professores fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na escola e fora dela. O método utilizado foi o quali-quantitativo. Foram entrevistados 12 professores, e foi gerado questionário para 266 alunos do 6º ao 9º ano do EF. Os resultados obtidos apontaram que a internet é o recurso tecnológico preferido por 70% dos estudantes para fins de estudo fora da escola. Os apontamentos desse estudo se referem à tecnologia como aliada da educação, com o foco nos docentes, por isso, sustenta a perspectiva intencionada na presente dissertação. No entanto, apesar de mencionar a importância do desenvolvimento da prática da pesquisa, não menciona o termo plágio, e sim a palavra cópia relacionada aos comandos informacionais CONTROL+C e CONTROL+V.

Na tese nomeada *Estudo evolutivo das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais*, de Albino (2006), foram aplicados exercícios de escrita e digitação de texto a 40 estudantes, com idades entre 7 e 10 anos, e entrevistas com base no Método Clínico Piagetiano. A tese evidenciou que os estudantes do EF I, principalmente na faixa etária de 9 a 10 anos, entregam trabalhos escolares copiados integralmente da internet. Para a autora, o uso dos meios informacionais ainda na infância, devido ao encanto proporcionado pela máquina que reproduz automaticamente as respostas procuradas, contribui para que os estudantes não exercitem a criatividade. Na conclusão desse estudo, apontou-se que os professores têm a responsabilidade de conscientizar e exigir, de forma compatível ao desenvolvimento moral do educando, que ele evite a prática do plágio. Nesse aspecto, quanto à abordagem do desenvolvimento moral na infância, equiparada à idade e série do estudante, a tese alinha-se à presente pesquisa.

A partir da premissa de que o uso das TICS em sala de aula é limitado, os pesquisadores Ibieta, Hinostroza, Labbé e Claro (2017) buscaram compreender como os docentes utilizam as tecnologias da informação e comunicação quando estão fora da sala aula. O artigo objetivou compreender, por meio de Análises de Regressão Múltiplas, as relações existentes nas atividades dos professores, dentro e fora da sala de aula, que estão correlacionadas com o uso das TICS. Por meio de pesquisa amostral, foi aplicado questionário a 6.932 professores no Chile.

O resultado apontou que os professores preferem utilizar as TICs quando estão fora de aula. Além disso, evidenciou-se que os professores principiantes, comparados aos entrevistados experientes na profissão docente, eram mais adeptos ao uso das TICs com os alunos e colegas.

Desse modo, esse artigo colabora para o entendimento do contexto que rege o discurso do docente, visto que podemos desconsiderar que a pouca habilidade técnica para manusear recursos informacionais justifica a baixa adesão às TICs em sala de aula, tendo em vista que a maioria dos professores as utilizam fora da escola. Assim, a postura do docente, ao preferir que o uso de tecnologias informacionais aconteça somente fora da sala de aula, aponta para a hipótese de que o professor concebe a pesquisa na internet como uma atividade extraclasse, por exemplo, quando é solicitado ao estudante fazer a pesquisa na internet e o docente não acompanha o processo de pesquisa executado pelo estudante. Isso justificaria a ausência de orientações pertinentes sobre o plágio quando é solicitada aos educandos determinada pesquisa na internet.

O artigo produzido por Chaurasia (2016) foi construído a partir das percepções acerca da abordagem pedagógica adotada na escola do filho do autor, a qual não apreciava respostas produzidas pelos estudantes de forma autoral. Para Chaurasia, o sistema educacional na Índia estimula a memorização e a reprodução de conteúdo, não primando pela autoria dos estudantes. Portanto, o pesquisador afirma que o plágio é difundido por meio do sistema educacional, o que conseqüentemente gerou um efeito dominó que contribuiu para a queda da qualidade da produção científica na Índia.

A partir dessa reflexão acerca do desenvolvimento do plágio, no que tange à escola, o autor propõe uma reforma no sistema educacional que priorize o ensino de ciências fundamentais. Desse modo, seus apontamentos em relação à educação na Índia apresentam semelhanças com o modelo de educação bancária mencionada e criticada por Freire (2013); por conseguinte, aponta-se, ainda, uma solução por meio da inserção da pesquisa científica no ensino fundamental. Isso se assemelha ao método de educar pela pesquisa difundido por Demo (2015) e corrobora a confirmação da relevância de estudos relacionados ao plágio, à pesquisa e à autoria.

Silveira, Cassiani e Linsingen (2018), com o objetivo de compreender o processo de pesquisa no ensino fundamental, propõem novas perspectivas, que envolvem iniciação científica mediante práticas de ensino e aprendizagem com escrita e autoria. Por meio da Análise do Discurso, o resultado apontado visa medidas que abrangem a escola, o estudante, o docente e o saber, relacionando-os à prática da pesquisa científica. Esse estudo compreende a

temática e a metodologia pretendidas na presente pesquisa e apontou para a relevância do incentivo à pesquisa a partir do ensino fundamental, porém restringindo-se à menção ao plágio.

Os resultados referentes aos artigos selecionados, a partir da base de dados Capes, reafirmam a importância e a urgência de práticas docentes que estimulem a pesquisa científica no ensino fundamental (CHAURASIA, 2016; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018), com o uso das TICs em sala de aula (IBIETA; HINOSTROZA; LABBÉ; CLARO, 2017). Por meio da pesquisa, é possível desenvolver a autonomia e a produção autoral dos estudantes e, sobretudo, contribuir para a redução do plágio (CHAURASIA, 2016; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018).

Assim, todos os estudos citados estão correlacionados com os objetivos desta pesquisa. Dentre eles, destacam-se os estudos de Castro (2017), Chaurasia (2016), Zilio (2016) e Albino (2006), tendo em vista que abordaram os temas relacionados ao plágio, à pesquisa na internet, à autoria e ao processo do desenvolvimento moral na infância. Posto isso, o plágio, quando mencionado nesses estudos, parte da perspectiva do comportamento do estudante quando pratica a cópia indevida. No entanto, nesta presente pesquisa, intenciona-se desvelar o plágio a partir da perspectiva do professor, com o foco não no resultado, o plágio em si, mas na causa que presumidamente advém do sistema de ensino, difundido por meio do professor.

Em suma, esta revisão bibliográfica revelou carência de estudos, contextualizados no ensino fundamental, pertinentes ao plágio e à pesquisa na internet. Quanto a isso, inexistem estudos que apresentem o exato recorte temático proposto nesta pesquisa, ou seja, que abarquem os pontos plágio, pesquisa na internet e livro didático na perspectiva do professor do ensino fundamental I. Diante disso, aponta-se a existência de uma lacuna ainda não pesquisada. Portanto, faz-se necessária a presente pesquisa, considerando a relevância em descobrir se os docentes do EF I abordam ou omitem o tema plágio associado à pesquisa na internet em suas práticas pedagógicas, para, desse modo, analisar os condicionantes limitadores e potencializadores de incentivo ao estudante quanto à produção autoral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que o tema plágio está intrinsecamente relacionado ao objetivo central desta pesquisa, a fundamentação para esse conceito ancorou-se nos estudos dos autores Débora Diniz e Ana Terra (2014) e Marcelo Krokosz (2012).

Logo, as proposições de Paulo Freire (2014) e Pedro Demo (2015) relacionadas à crítica ao modelo instrucionista e conteudista das aulas confirmam a perspectiva de que o sistema de ensino, quando direcionado à prática da cópia e reprodução de conteúdo, além de, presumidamente, contribuir para a incidência do plágio, também tende a desestimular o desenvolvimento autoral dos estudantes.

Em relação a isso, tratar do plágio no âmbito do EF I exige embasamento acerca do desenvolvimento da consciência moral dos estudantes; quanto a isso, Barbara Freitag (2005) e Yves de La Taille (2007) esclarecem o desenvolvimento moral da criança.

Tendo em vista que o plágio e a detecção dele contextualizam a internet, fez-se necessário ater-se às reflexões de Pierre Levy (1999) quando relacionam a rede de computadores à amplitude de possibilidades de ensino, aprendizagem e pesquisa. Nesse sentido, as ideias desses autores somam-se com o intuito de prover uma análise assertiva acerca do fenômeno plágio, a partir da compreensão do discurso do docente do EF I, além do livro didático, relacionado à pesquisa na internet.

Caminhos do Plágio

Era uma vez um sujeito chamado Plágio

Ainda bebê foi abandonado

Por sua mãe, a Autoria

Plágio na rua foi morar

Lá aprendeu a copiar

Nesse sentido, copiar é o mesmo que roubar

Os pedestres, nominados discursos

Estavam sempre pra lá e pra cá

Vez ou outra se esbarravam

Ideologias gostavam de trocar

Plágio era criança de rua

Das leis dos discursos, nada sabia falar

Os melhores textos, ele gostava de roubar

Um dia, já na fase adulta
 Foi pego ao copiar
 O detector perguntou:
 “Plágio, você se arrepende?”
 Plágio era de poucas palavras
 Depois de alguns silêncios, respondeu:
 “É errado querer ser igual?
 Roubei porque eu queria ser texto
 Ter início, meio e fim
 Esse é o meu intento
 Da minha origem eu queria saber
 Talvez eu tenha solução
 Inclusive, eu devolveria todos os textos
 Se me disser onde ficou o ensinamento
 da minha mãe.”

(Vanessa Soares)

Assim como nessa metáfora poética, com atenção aos sentidos do discurso docente, pretendemos percorrer o caminho do plágio para perceber, essencialmente no discurso pedagógico, se o plágio está desassociado da autoria. Nesse sentido, temos em vista que, para que haja a compreensão do plágio, é necessário embasarmos a autoria (DINIZ; TERRA, 2014). Diante disso, esta pesquisa busca despertar o olhar para algo já conhecido, porém que passa naturalmente despercebido na escolha do que é dito sobre o plágio nos discursos e nas práticas docentes do ensino fundamental.

Buscar o essencial, numa pesquisa qualitativa, não é tarefa fácil; ainda mais abordar um tema que parece simples, mas que traz consigo influências históricas e culturais do ensino tradicional. Apesar de o plágio, atualmente, ter abordagem escassa nos estudos científicos no Brasil, a relevância de estudá-lo consiste justamente nas abordagens orientativas voltadas ao estudante do ensino fundamental. Assim como os livros didáticos do EF II não orientam acerca do plágio (CASTRO, 2017), pressupõe-se que nada seja dito no contexto do EF I sobre o assunto.

De acordo com Krokosz (2012), o surgimento do termo plágio ocorreu na Antiguidade, sendo que *plagium* referia-se a um crime relacionado ao rapto de homens livres que eram submetidos à escravidão. Inclusive, Diniz e Terra (2014, p. 261) mencionam que “esse sentido

foi estendido ao longo do tempo até chegar ao de plágio como apropriação literária”. De fato, o dicionário Michaelis (2018) significa a ação de plagiar como imitar.

Assim, quando relacionado ao comportamento que visa à imitação do outro, o plágio encontra exemplos desde a fase em que o bebê copia o adulto até o comportamento que replica o que é ditado pela moda. De acordo com Marcelo Krokosz (2012), a imitação está intimamente ligada ao funcionamento da cognição. Dessa forma, o indivíduo possui predisposição à imitação a partir do funcionamento do seu sistema cognitivo e, semelhantemente, devido ao aspecto sociocultural, em que o indivíduo tenta enquadrar-se no meio social a que pertence também por meio da imitação de um modelo. Quanto a isso, se o indivíduo pratica o plágio pensando que ele é, como a imitação, um ato socialmente aceito desde a fase infantil, nesse sentido, fatores condicionantes relativos a aspectos cognitivos e sociocomportamentais contribuem para a adoção de práticas imitativas. Consequentemente, presume-se que isso favoreça que o plágio seja facilmente adaptado ao comportamento natural. Dessa forma, induz-se que a falta de abordagens orientativas acerca do plágio na fase inicial de escolarização contribua para que ele seja aceito e reforçado culturalmente nos indivíduos a partir da escola. Por fim, Fernandes (2010) menciona que a imitação, na perspectiva da pedagogia tradicional, tem função preponderante na realização do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, é consideravelmente importante olhar o plágio, no contexto do EF I, de forma mais compreensiva e menos punitiva. Quando o estudante se utiliza de textos prontos, encontrados na internet, visa prioritariamente corresponder às exigências das aulas, manifestadas por meio do discurso do docente, e não necessariamente porque queira burlar leis (CHAURASIA, 2016).

Ainda nessa perspectiva, é relevante perceber a influência que o sistema de ensino poderá ter na prática do plágio, por exemplo: a forma avaliativa que motiva o aluno a memorizar conteúdos para obter sucesso nos exames avaliativos (CHAURASIA, 2016). Nesse contexto, o plágio escolar assemelha-se ao ato de colar na prova. De acordo com Hoffmann (2014), a cola exprime que o estudante não compreendeu o conteúdo e por isso precisa copiá-lo. Assim, o estudante, em vez de pensar, apenas reproduz o lembrete a ser consultado durante a prova.

Dessa forma, percebe-se que o plágio não é o problema, mas parte de uma problemática complexa educacional envolta numa questão social, histórica e cultural (LOPES, 2020). Quanto a isso, induz-se que o plágio se desdobra como efeito de uma causa relacionada à formação autoral do estudante. Nesse sentido, Diniz e Terra (2014) supõem que o plágio seja uma reação das falhas no processo de ensino e aprendizagem.

Aqui, o próprio funcionamento do sistema de ensino traz a ideia da reprodução semelhante a uma fábrica, quando, a partir de uma matriz curricular, reproduz resultados em forma de estudantes ordenados em séries, padronizados e classificados por notas. O objetivo do ensino centra-se, então, não na garantia da aprendizagem dos educandos, mas na geração de índices de aprovação de acordo com o planejamento estratégico governamental.

Em relação a isso, o plágio apresenta-se como efeito de uma sociedade que massifica os indivíduos, para assim adequá-los às exigências da classe dominante, resultado de medidas que visam, por meio de um ensino conteudista, acelerar a formação dos estudantes. Há uma herança do ensino tradicional, a qual se assemelha a um sistema bancário, referido por Freire (2013), que oferece o depósito de conteúdo pronto, que como incentivo premia quem mais consegue memorizá-lo (armazená-lo). Em contrapartida, desvaloriza-se o pensamento próprio, ou seja, a produção autoral do estudante. Quanto a esse efeito homogeneizador, Paulo Freire (2013, p. 94) menciona: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila”, pois leva “os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar.”

Portanto, considerando que o plágio seja resultado do ensino que se ausenta do estímulo ao pensamento crítico e à autonomia, urge compreender o discurso do docente em relação às orientações acerca do plágio no âmbito da fase inicial de escolarização no EF I. Para isso, a abordagem pedagógica deverá estar equiparada ao nível moral do educando para que de fato faça sentido ao estudante e assim contribua para o desestímulo ao plágio.

2.1 O PLÁGIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Considerando-se que o desenvolvimento da consciência moral se associa à relação indivíduo e sociedade, o presente estudo, objetivado a compreender, a partir da perspectiva docente, o tema plágio na fase inicial de escolarização, atém-se ao desenvolvimento moral da criança pelos vieses psicológico e sociológico.

Quanto à perspectiva psicológica, para o entendimento das ações humanas relacionadas ao tema moralidade, La Taille (2007) ressalta a relação existente entre razão e afetividade, que, para ele, representa o desafio prioritário no que tange aos questionamentos de estudos psicológicos da moral, tendo em vista a quantidade expressiva de interpretações apresentadas nesse campo de estudo. O autor considera, sobretudo, que essa amplitude de pontos de vistas quanto a esse tema resulta de pensamentos motivados por teorias distintas e é potencializada pela escassa comunicação entre elas, como, por exemplo, em relação ao restrito diálogo da psicanálise de Freud com o construtivismo de Piaget.

Nesse aspecto, La Taille (2007) explica que o pensamento freudiano, no que tange à moralidade, se atém a uma dimensão afetiva, essa perspectiva percebe o conflito existente entre o homem e a moral, descrito como um dilema entre a submissão às regras requeridas para a vida em sociedade em contraponto à renúncia aos desejos em nível inconsciente vivenciados pelo indivíduo. Essa visão considera que, na prática, a autonomia não é alcançada pelo ser humano, haja vista que ele é inconscientemente (dimensão afetiva) dependente da regulação externa para atender às regras.

Enquanto isso, com base na perspectiva construtivista piagetiana, La Taille (2007), Nunes e Branco (2007), Vinha e Tognetta (2009) e Freitag (1993) apontam que o equilíbrio referente à autonomia moral, relativo ao desenvolvimento humano, é possível e construído a partir da combinação de experiências, de interações sociais e de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Em vista disso, ainda que as práticas educacionais tendam a medidas impositivas ao invés de abordagens que visem à conscientização dos estudantes em relação às regras sociais (LA TAILLE, 2007; VINHA; TOGNETTA, 2009), a escola mostra-se como um ambiente propício para estímulo e desenvolvimento da autonomia moral das crianças (FREITAG, 1993).

Em relação a isso, numa perspectiva sociológica embasada na teoria psicogenética piagetiana, Barbara Freitag (1993), em seu livro *Sociedade e Consciência, um estudo piagetiano na favela e na escola*, buscou compreender o desenvolvimento moral, a partir da relação da origem socioeconômica e cultural com o processo construtivo da estrutura de consciência da criança em idade escolar. E, com base em dados resultantes da pesquisa vinculada a sua tese de doutoramento, na qual realizou análise acerca do desenvolvimento cognitivo, linguístico e moral de 206 crianças, na faixa etária de 6 a 16 anos, compreendidas por estudantes com regular frequência escolar e por crianças não escolarizadas moradoras da periferia paulistana, a autora, a partir disso, percebeu a escolarização como fator contributivo para o processo construtivo da estrutura de consciência.

Dessa maneira, Freitag (1993) identificou a interferência significativa da escolarização no desenvolvimento cognitivo, linguístico e moral das crianças, evidenciando a relevância da interação social oportunizada pela escola, haja vista que as experiências no âmbito interno escolar vivenciadas pelos estudantes possibilitam resultados que contribuem para a equiparação frente à defasagem resultante das dificuldades relacionadas à origem socioeconômica e cultural dos educandos. Dito de outra forma, a autora, ao relacionar o contexto escolar às estruturas psicogenéticas e aos fatores socioeconômicos dos sujeitos da pesquisa, descobriu que o efetivo estímulo quanto ao desenvolvimento da inteligência resulta não exatamente por meio dos

conteúdos curriculares, mas, sobretudo, através do “[...] efeito socializador global, assegurado pelo convívio da criança entre pares e professores” (FREITAG, 1993, p. 209).

Em consonância a isso, Nunes e Branco (2007) compreendem que o desenvolvimento moral da criança inter-relaciona aspectos relativos à interação social, à relação com a cultura, à ação participativa do sujeito de forma contributiva no desenvolvimento de si e de todo o contexto que o rodeia e, somado a isso, ao aspecto pertinente à motivação ligada a crenças e valores do indivíduo. Nesse sentido, evidentemente, a atuação docente representa papel crucial no processo construtivo da autonomia moral dos alunos.

Assim sendo, Freitag (1993) associa a frequência escolar contínua e regular da criança em fase relativa ao ensino fundamental à redução de entraves quanto ao processo construtivo que leva à autonomia moral das crianças. Além disso, a autora ressalta que a escola pública traz possibilidades de experiências relativas ao convívio com indivíduos de diferentes realidades socioeconômicas e culturais, o que instiga ainda mais o desenvolvimento da construção da consciência, principalmente em relação ao respeito ao outro e, conseqüentemente, à redução do egocentrismo. Isso se correlaciona ao exercício moral que o ambiente escolar pode propiciar em relação à compreensão e ao respeito à autoria.

Quanto à consciência moral da criança descrita no estruturalismo de Piaget, Bárbara Freitag (2005) explica que o autor demonstra, por meio da psicogenética, a capacidade que a criança possui para analisar e avaliar o que acontece consigo e com o meio, mediante quatro estágios assim descritos:

1. O estágio da pré-moralidade (de 0 a 5 anos aproximadamente). No início desse estágio, não se constata nenhuma noção de regra ou consciência moral... No final desse estágio, constata-se a imitação das regras dos adultos, sem compreensão da essência da regra [...]. **2.** Heteronomia moral (de 5 a 8 anos). Nesse estágio, a criança tem uma noção rudimentar das regras [...]. As obrigações são percebidas como impostas de fora e não como elaboração da consciência [...]. **3.** A semi-autonomia (de 8 a 13 anos). [...] Neste estágio, a criança já demonstra um conhecimento bastante sofisticado das regras [...]. A criança manifesta uma capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres, as regras e suas origens, mas ela ainda as percebe como algo imposto de fora e não como o resultado de uma elaboração consciente [...]. **4.** A autonomia moral (depois dos 13 anos). [...] As regras passam a ser percebidas como resultado de um consenso coletivo [...]. (FREITAG, 2005, p. 178-181).

Assim, Freitag (2005) sintetiza o desenvolvimento da consciência moral da criança da seguinte forma:

[...] um primeiro estágio de a- ou pré-moralidade (em que não há consciência, e portanto respeito à regra, como não há noção de justiça), por um estágio de heteronomia moral (em que a consciência moral coincide com a obediência à norma e às ordens impostas de fora, via de regra pelos adultos e pela sociedade), até atingir

a autonomia moral (um estágio da moralidade em que a consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo a sua necessidade, mas também a importância de uma interpretação e aplicação flexíveis, em nome de um princípio de justiça igualitária relativa). (FREITAG, 2005, p. 182).

Com base nisso, ainda que o estágio referente à autonomia moral se inicie em idade superior à faixa etária pertinente à fase escolar do EF I, e por isso extrapole a idade/série relativa ao contexto escolar abordado no presente estudo, mesmo assim, de acordo com La Taille (2007), o pensamento construtivista defende que um estágio é interdependente do outro.

Desse modo, a partir dessa lógica que inviabiliza pular de estágio, subentende-se que os estudantes do EF II, na faixa etária de 11 a 13 anos, somente adentram a fase referente à consciência moral autônoma se tiverem superado as fases antecedentes, que se relacionam com a faixa etária dos estudantes que são atendidos pelos docentes do EF I, pertinentes a esta dissertação. Isso demonstra a importância do EF I como período potencialmente estimulante ao processo construtivo do estágio subsequente referente à autonomia moral. Inclusive, La Taille (2007, p. 140) alerta que a efetivação relativa à “construção da personalidade ética” depende que o senso moral seja despertado ainda na fase heterônoma da criança.

Nesse aspecto, independente da série escolar, de acordo com Vinha e Tognetta (2009), os conflitos interpessoais no ambiente escolar possibilitam situação propícia para que haja reflexão acerca das regras e das soluções deles, o que contribui significativamente na construção da consciência moral dos estudantes. Para as autoras, as regras adquirem importância em decorrência da necessidade de um meio que possibilite a boa convivência humana. E, assim, Vinha e Tognetta (2009) explicam que o fundamental na construção da consciência moral não é a noção do que seja a norma, mas a compreensão do porquê cumpri-la. Para isso, ressaltam que o modo como o adulto comunica essa questão com a criança é preponderante, tendo em vista que ela depende desse referencial externo para conseguir agir de acordo com as regras.

Nesse sentido, Vinha e Tognetta (2009) explicam que, na fase heterônoma, a criança tem conhecimento da existência do certo e do errado, entretanto, ainda depende dos adultos para fazer a devida distinção entre esses aspectos. Nessa fase de dependência do direcionamento externo quanto à moralidade, a criança, mesmo que não tenha o entendimento do sentido das regras, ainda assim, obedece em consequência do vínculo de amor e respeito ligado à figura adulta, relativa aos pais e aos professores, e a motivação de respeito às regras também decorre do medo frente à possibilidade de castigo (VINHA; TOGNETTA, 2009). Isso confirma a relevância quanto à participação e à influência professoral nesse processo.

Para Freitag (1993) e La Taille (2007), quando o indivíduo ainda se encontra em estágio heterônomo, ele depende de direcionamento externo para tomar uma decisão frente a dilemas

que demandem senso de justiça. Desse modo, ainda que a faixa etária dos estudantes do EF I condiga com o estágio de heteronomia, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe, para essa etapa, o desenvolvimento autônomo relativo ao comportamento individual e social. Em confirmação disso, a competência de nº 10 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10) orienta que a educação básica possibilite o desenvolvimento do estudante quanto a: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...] tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos [...]”. Tais orientações são consonantes com a presente dissertação, tendo em vista que esta apoia práticas pedagógicas contributivas ao processo de conscientização do plágio como uma prática indevida e desrespeitosa em relação à autoria de outrem, o que intrinsecamente diz respeito às regras sociais, as quais, presumidamente, são tratadas pelos docentes de forma desassociada ao plágio. Quanto a isso, pretende-se compreender as práticas dos professores em relação ao plágio a partir do EF I, tendo em vista que, hipoteticamente, a prática da cópia indevida tenha relação com a não abordagem professoral acerca desse tema na fase inicial de escolarização.

Desse modo, sabe-se que, de acordo com Vinha e Tognetta (2009), a construção da autonomia moral não se dá pelo enfoque à “submissão” e à “obediência acrítica” às regras, mas por meio da compreensão dessas, para que, assim, o indivíduo não dependa do controle externo, mas consiga autorregular-se. Com isso, é de suma importância descobrir como ocorre a abordagem do professor do EF I, para identificar se esse docente, quando orienta os estudantes a pesquisarem na internet, por exemplo, possibilita que eles compreendam a autoria, para que, assim, em contraponto, assimilem o plágio como uma prática indevida.

2.2 PLÁGIO, O AVESSE DA AUTORIA

Autoria

As ideias circulam como peixes num rio
 Para pescá-las é preciso ter isca
 As iscas formam o repertório
 Elas valem alto capital
 Desde o econômico ao cultural
 Por isso é preciso ser consciente
 Que a dificuldade que o distancia do peixe
 Pode ser superada pela tática persistente
 Do pensamento

Surge a autoria
 Igual num sonho desperto
De Insights
 Até a fisgada da ideia
 É pura alegria
 O vislumbre
 Da sua prismática fisionomia
 Reflete e faz refletir
 Ideias, palavras, cifras e pinceladas
 Ela tinha muito a dizer, na última vez que a vi
 Mas, foi tão rápido!
 Porque ela precisava concluir
 Por isso, não dei o recado do Plágio
 E ela disse antes de sair:
 “Crio! Por essa causa vivo e sou feliz!
 Mas, também sou triste
 porque alguém, ainda, anseia por mim.”

(Vanessa Soares)

A criação de algo novo não advém do vazio, todavia, decorre de ideias preexistentes a partir de produções de outrem (DEMO, 2011b). Nesse sentido, a autoria e o plágio transitam pelo mesmo espaço parafrástico (KROKOSCZ, 2012; DEMO, 2011b). Porém, no que tange ao plágio, existe a omissão da identificação da fonte que gerou determinada ideia.

Na autoria, por outro lado, apresenta-se algo novo e menciona-se o percurso que fundamentou aquela produção. Para Demo (2011b, p. 129): “[...] as ideias nascem de outras ideias, porque a nossa mente não inventa a linguagem e a cultura, em toda ideia existe algum “Plágio” natural, assim como em todo plágio pode haver alguma criatividade [...]”. Nesse aspecto, o autor exemplifica que a mente humana funcionaria como um “remix”, agregando uma ideia a pensamentos de vários outros autores, nesse mesmo sentido afirma: “[...] todo discurso supõe outros discursos [...]” (DEMO, 2011b, p. 129).

Dessa forma, para que haja melhor compreensão da autoria, é necessário percebê-la associada ao plágio e vice-versa. No sentido de refinar essa explanação, é necessário delimitar qual o “tipo” de plágio (DEMO, 2011b) está em foco nessa reflexão. Isso porque, de acordo com Blum (2011, p. 37), existem tipologias de plágio: o “profissional”, a “violação de direitos

autorais” e o “estudantil”, sendo que esse último tipo se refere ao tema deste estudo, contextualizado no EF I.

A tática educacional, referida por Demo (2015), de educar pela pesquisa rompe a base que alimenta a cultura do plágio estudantil. Por meio do exercício da pesquisa, o estudante é instigado à busca por conhecimento, nisso adentra a possibilidade de descobrir novas perspectivas para um fenômeno, o que promove o engajamento quando suas ideias são somadas ao que já foi pesquisado por outrem. Desse modo, não haverá espaço para o plágio quando houver incentivo ao pensamento crítico, valorização do que já foi pesquisado e conscientização da relevância da autoria.

Alinhada a essa proposta, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 09) faz referência à pesquisa correlacionada com a autoria, tendo vista a citação da competência de nº 2: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar [...]”. Além disso, ainda em relação às “Competências Gerais da Educação Básica”, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 09), referente à competência de nº 5, correlaciona a compreensão, o uso e a criação de tecnologias digitais à formação ética aliada ao exercício da autoria.

Ainda conforme o documento curricular (BRASIL, 2018, p. 09), a competência de nº 7 orienta quanto à prática argumentativa, para que seja embasada por: “[...] fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...], com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”.

Pertinente à orientação educacional do exercício argumentativo correlacionado à autoria, a competência de nº 4 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), referente às “Competências Específicas de Linguagens do Ensino Fundamental”, propõe: “Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro [...] atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.”

Nesse aspecto, a dificuldade apresentada pelos discentes quanto à escrita autoral, mencionada por Marcelo Krokosz (2012) como um dos motivos que levam ao plágio, remete às incongruências existentes entre aquilo que é ensinado na educação básica e o que é exigido a partir do ensino superior. Quanto a isso, o estudante é condicionado a uma postura passiva de cópia e memorização de conteúdo durante a escolarização. Porém, quando ele chega no ensino superior, espera-se dele habilidades relacionadas à autonomia e autoria, as quais não foram incorporadas anteriormente em suas práticas de estudo. Dessa maneira, o sistema de ensino estimula o estudante a focar na nota final e não no processo que o leva à aprendizagem a partir

do questionamento e da experimentação providos da experiência de pesquisa e escrita autoral. Desse modo, ocorre a valorização da cópia e da memorização de conteúdo acima da proposta educativa voltada ao estímulo do pensamento crítico e da pesquisa, o que, presumidamente, estimula o hábito da cola, que se assemelha ao plágio.

Conforme Lopes (2020), o problema do plágio envolve questões macroestruturais da sociedade. Mesmo assim, o autor menciona que as soluções se apresentam a partir do contexto microestruturais da sala de aula, por meio do estímulo ao desenvolvimento autoral dos estudantes. Nessa perspectiva, Lima e Versuti (2018) propõem mudanças quanto ao desenvolvimento autoral dos estudantes, a partir de táticas pedagógicas que visem alterar as estruturas que impedem o desenvolvimento da aprendizagem por meio da prática da escrita narrativa aliada ao uso da internet, da transmídia.

Assim, o estudante é colocado na posição de autor, o que, para Demo (2015), motiva não somente a autonomia como também a prática da cidadania. Nesse sentido, os estudos referentes ao plágio são de extrema relevância, considerando os impactos que ele causa. Não tão somente por questões éticas e morais pertinentes aos indivíduos e às instituições de ensino, isso diz respeito, sobretudo, ao fato de que a ineficiência autoral dos estudantes reverbera por toda a sociedade na forma de atraso no desenvolvimento humano, social, econômico e científico.

2.3 PESQUISA NA INTERNET

A pesquisa na internet não é a responsável pela existência do plágio, ela na verdade o evidencia, porque facilita a detecção da cópia indevida (KROKOSZ, 2014, p. 27). Nesse aspecto, o ciberespaço, quando referido por Pierre Levy, propõe possibilidades democráticas e extensivas em relação ao acesso à informação e à interação social, o que potencialmente remete ao desenvolvimento educacional (LÉVY, 1999, p. 92-93). Ainda assim, é inegável que a rede de computadores favoreça o plágio, considerando sua capacidade exponencial de transmissão e armazenamento de dados, o que facilita o acesso e a reprodução de informação (LOPES, 2020; CASTRO, 2017; SILVEIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2018; ZILIO, 2016). Dessa forma, o ciberespaço tem potencializado, além do crescimento do plágio, a transparência para os atos de cópia indevida.

Por outro lado, *softwares* especializados têm auxiliado professores quanto à detecção de plágio em trabalhos acadêmicos. A adoção desse recurso contribui para que os estudantes fiquem desestimulados a fazer cópias indevidas. Porém, a constante incidência do plágio no

âmbito do ensino superior (KROKOSZ, 2012) induz à ideia de que, se o plágio não for tratado na base escolar, as medidas de prevenção e/ou detecção, quando focadas a partir do ensino superior, surtirão efeitos paliativos.

A internet tornou-se o suporte essencial para a educação em decorrência da quarentena ocasionada pela pandemia, tendo em vista que as soluções para a continuidade das aulas deram-se a partir de ambientes virtuais. Isso expôs as duas faces de uma mesma moeda em relação aos diferentes contextos entre professores e estudantes das escolas públicas.

De um lado, estavam os estudantes com dificuldades de acesso à internet; do outro lado, os professores, com dificuldades em relação à adaptação do currículo às aulas virtuais. Mesmo assim, de fato, as aulas a distância iniciaram-se de forma indiferente às reais necessidades da comunidade escolar (VOLTA..., 2020). Por conseguinte, demonstra-se um agravamento ainda maior dos problemas relacionados à exclusão digital, a qual não se refere apenas à limitação de acesso técnico e informacional, mas ao potencial de se tornar exclusão socioeconômica, cultural e política (PISCHETOLA, 2016).

Com isso, os professores das escolas públicas não tiveram tempo para preparar aulas que se adequassem à dinâmica da internet, e, assim, disponibilizaram aulas expositivas, como se as realizassem no modo presencial. Isso remete ao pensamento de Demo (2011a), quando menciona que o modelo atual da aula caducou porque o processo da aprendizagem mudou; por isso, a forma de aula instrucionista não se adequa às necessidades da atual sociedade digital. Nesse sentido, esse autor afirma que: “Persiste ainda vazio significativo entre o potencial das novas tecnologias e a prática escolar. Esta tende a continuar a mesma, e, quando lança mão de novas tecnologias, as usa para adornar vezos tradicionais.” (DEMO, 2011a, p. 16). Quanto a isso, a transferência da aula tradicional para o ambiente *on-line* amplia ainda mais os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem nas escolas públicas.

De acordo com Demo (2011a), é equivocada a visão de que o domínio das novas tecnologias por parte dos professores trará a salvação para a educação. O desafio na atual sociedade digital não é o manuseio tecnológico, mas a obtenção do discernimento de como aplicar pedagogicamente a tecnologia nas práticas educativas a fim de prover melhores resultados quanto à aprendizagem.

Apesar de promover o acesso à informação, a internet apresenta potencialidade para que o inverso também ocorra, isso é, a desinformação por meio das falsas informações advindas principalmente das redes sociais. Quanto a isso, ainda existe um fator relacionado aos algoritmos, que visam facilitar o acesso a informações de forma mais assertiva e personalizada ao perfil do usuário (LIMA; AQUINO; MILL, 2020). Esse recurso limita a experiência de

navegação em rede, já que filtra o acesso às ideias e preferências divergentes do pensamento daquele que navega. Portanto, isso se contrapõe ao ideal de autonomia em rede defendido por Levy (1999).

Nesse sentido, a pedagogia da autonomia de Freire (2014) torna-se ainda mais necessária e urgente, tendo em vista que, quando há o estímulo ao pensamento crítico, o estudante é instigado à dúvida, o que contribui para que pesquise sobre as falsas informações obtidas na rede. Para isso, o papel do professor que orienta para a pesquisa é fundamental, não somente por acompanhar o estudante no processo investigativo, mas, sobretudo, por estimular no educando a autonomia. Dessa maneira, esse indivíduo terá condições de usufruir de todos os benefícios da pesquisa na internet.

Ainda assim, a internet não é o fator motivador da prática do plágio, pois o que o motiva são fatores ligados à valorização de um modelo pré-estabelecido e ao estímulo da negação do que é autoral (CHAURASIA, 2016). Nesse aspecto, Freire (2013) menciona a cultura do silêncio, a qual promove o silenciamento do pensamento próprio em favor da repetição contínua da voz da cultura dominante. Assim, o aproveitamento, ou o subaproveitamento, quanto ao uso da internet para fins de pesquisa depende de práticas pedagógicas que motivem o pensamento crítico, autônomo e autoral dos estudantes. Por isso há a importância em compreender se, no discurso do docente, existe a abordagem ou a omissão do plágio associado à pesquisa na internet no Ensino Fundamental I.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO E AS AULAS VIA INTERNET OCASIONADAS PELO CONTEXTO DA COVID-19

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) completou 91 anos em 2020, tal longevidade conduz para o forte indicativo de que essa política pública esteja alinhada aos objetivos e às necessidades para a melhoria da Educação no Brasil. De acordo com Castro (2017), o livro didático tem acompanhado os avanços referentes às tecnologias de informação e comunicação com a incorporação dos objetos digitais e objetos educacionais digitais. Em consonância com a atual sociedade digital, sobretudo em relação às demandas circunstanciais em decorrência das aulas via internet, cabe a reflexão acerca da qualidade do livro didático relacionada ao modo como ele tem sido utilizado atualmente por professores e estudantes do ensino público.

De acordo com Castro (2017), o Brasil é líder mundial na aquisição de livro didático, e a explicação para isso decorre da política pública planejada estrategicamente sob o comando do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para manter a contínua e regular compra do livro didático de forma sistematicamente trienal com a participação dos docentes na escolha do livro a ser utilizado em sala de aula.

No ano de 2020, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Nacional (FNDE), o investimento relativo à compra do livro didático equivale à ordem de 1,39 bilhão de reais. Tamanho investimento remete à posição de importância e magnitude do PNLD em relação a políticas públicas voltadas ao desenvolvimento educacional no Brasil.

Nesse aspecto, ainda que o livro didático brasileiro, segundo Castro (2017), seja considerado de elevado nível qualitativo – tanto por oferecer recursos tecnológicos relacionados aos objetos digitais quanto pelo rigoroso processo avaliativo a que são submetidos sobre os aspectos didático-pedagógicos –, indaga-se qual o motivo que leva os professores a se sobrecarregarem na elaboração de materiais de apoio pedagógico (OLIVEIRA, 2020), quando poderiam utilizar o livro didático como norteador de suas práticas pedagógicas. Correspondente a essa indagação, o estudo de Melo (2016) diz que o livro didático apresenta teor “genérico”, o que contribuiria para distanciar o conteúdo das reais necessidades de estudantes e professores de escolas públicas.

Inclusive, no âmbito da educação pública do Distrito federal, a necessidade da produção de material complementar ao livro foi demonstrada quando, ainda antes da pandemia, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) selecionou 75 docentes de escolas públicas do Distrito Federal, por meio de concurso interno no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de acordo com o Edital nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019), com o intuito de que eles contribuíssem para a criação e produção de material didático impresso e digital direcionado aos estudantes da rede pública do DF. Em relação a essa medida, segundo o presidente do Conselho Educacional do Distrito Federal, Mario Sérgio Mafra (2019, p. 26): “[...] o livro didático [...] precisa sair da mão das editoras e ser elaborado pelos docentes.”.

Além disso, a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta que nove em cada dez dos professores participantes responderam que eram responsáveis por elaborar e corrigir conteúdo impresso entregue aos estudantes no período de aulas a distância em decorrência da pandemia, sendo que 82% mencionaram o aumento de tempo dispendido a essas atividades (OLIVEIRA, 2020).

Melo (2016) resume a constituição basilar do livro didático no Brasil em dois aspectos. O primeiro refere-se à questão econômica, em que o “custo-benefício” é a prioridade em detrimento do fator pedagógico. Já o segundo aspecto está relacionado à política neoliberal, a qual propõe uma lógica que destina ao mercado o poder decisório nas políticas públicas.

Dessa forma, ainda que o livro didático seja item fundamental para a efetivação de política pública contributiva para o desenvolvimento educacional no Brasil, os apontamentos apresentados ressaltam a necessidade de estudos que busquem investigar as questões motivadoras para a criação e elaboração de material suplementar ao livro didático.

3 METODOLOGIA

No contexto do ensino fundamental, é notória a carência de debates e ações em prol da compreensão e difusão da temática plágio e dos malefícios que a prática da cópia indevida acarreta ao processo de aprendizagem dos estudantes (CASTRO, 2017), sobretudo quando relacionado à fase inicial de escolarização. Por isso, são urgentes investigações que visem à compreensão dos sentidos que regulam o discurso daquilo que deve ou não ser dito, em sala de aula, acerca do plágio.

Quanto a isso, o intuito deste percurso metodológico permeia a busca pelos sentidos relacionados aos condicionantes limitadores e potencializadores da produção e do funcionamento dos discursos dos professores do ensino fundamental I e do conteúdo do livro didático acerca do plágio. A partir da identificação no discurso docente quanto à definição do plágio relacionado à autoria e à justificativa da menção ou omissão da referida temática, poderemos tecer uma relação com a historicidade circunstancial e contextual sócio-histórica e ideológica pertinente às formações discursivas das docentes de escolas públicas do ensino fundamental I acerca dessa temática, quando relacionada à pesquisa na internet, ao conteúdo do livro didático e à autoria dos estudantes.

De acordo com Pêcheux (2014), a AD possibilita a interpretação do modo como os sentidos são produzidos no discurso. Esses sentidos, também identificados como materialidade discursiva, são formados pela linguagem, ideologia e história. Assim, a linguagem para Análise do Discurso não se limita à função de informar uma determinada mensagem. Além disso, ela se relaciona com a historicidade do sujeito e, assim, transmite os sentidos, que são produzidos e materializados durante o discurso. Afinal, de acordo com Orlandi (2020), Michel Pêcheux fundou a Análise do Discurso em decorrência da necessidade de um dispositivo interpretativo que transparecesse os diversos sentidos materializados no discurso.

Em contraponto à AD, a Análise de Conteúdo não visa o sentido no discurso, em vez disso analisa o conteúdo do texto (BARDIN, 2016). Assim, parte deste estudo busca identificar se, no conteúdo do livro didático, existe menção ao plágio, e, para isso, será utilizada a técnica análise categorial, a qual visa classificar os significados contidos nos enunciados que serão analisados (BARDIN, 2016, p. 201).

3.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o apoio metodológico da Análise do Discurso, de Michel Pêcheux (2014), e das reflexões elucidativas referentes à AD por Orlandi (2020) e Souza (2014), intencionou-se analisar criticamente os sentidos do discurso do professor do EF I, com atenção às condições de produção e aos modos de funcionamento do discurso docente de escolas públicas do ensino fundamental I acerca do plágio, correlacionando-os à pesquisa na internet, ao conteúdo do livro didático e à autoria dos estudantes. Paralelamente, por meio do método da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), objetivou-se identificar se, no conteúdo do livro didático utilizado pelas entrevistadas, constam orientações acerca do plágio e da pesquisa na internet.

Em relação à AD, Orlandi (2007) considera que o conceito de ideologia vai além da explicação relacionada à opinião acerca das coisas e dos acontecimentos. Sobretudo, diz que a ideologia é “[...] definida pelo processo histórico-discursivo, portanto enquanto linguagem”, a qual reflete o meio social e a historicidade do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 96). Quanto a isso, o discurso do sujeito desta pesquisa permeia o contexto sócio-histórico pertinente ao exercício docente em escola pública do Distrito Federal. Nesse aspecto, Pêcheux (2014, p. 146) afirma:

É a ideologia que fornece evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Para Pêcheux (2014), o sujeito resulta do discurso. Aqui, refere-se ao discurso que preexiste no sujeito discursivo, e, por ele, por meio da linguagem e história. Em relação a isso, o autor diz que: “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Assim, o sujeito para a AD não se refere ao indivíduo, mas ao sujeito posicionado no discurso, sabendo-se que a existência dele depende da existência da ideologia.

A compreensão da formação discursiva contribui para a interpretação da disposição ideológica que regula o sujeito. Para isso, a situação e o sujeito serão relacionados ao contexto histórico e social, a fim de identificar os sentidos no discurso (PÊCHEUX, 2014). Assim, Pêcheux (2014, p. 198) diz:

[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Especificamos também que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina.

Sabe-se que a Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (2020), interpreta não somente o que é dito, mas também o não dito. Dessa forma, pretende-se analisar criticamente os sentidos a serem captados por meio da condição de produção do discurso das participantes do presente estudo. Destarte, é possível relacioná-los à historicidade circunstancial e contextual sócio-histórica e ideológica das formações discursivas das docentes de escolas públicas do ensino fundamental I acerca do plágio relacionado à pesquisa na internet, ao conteúdo do livro didático e à autoria dos estudantes.

Quanto à Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), o processo para a aplicação do método de análise se constitui por meio das seguintes etapas: “pró-análise”, “exploração” e “tratamento dos resultados” (Inferência e Interpretação).

Para Bardin (2016), a fase de pré-análise visa atender três pontos que abrangem os aspectos pertinentes à seleção dos documentos a serem analisados, o levantamento de hipóteses e objetivos que nortearão a exploração do conteúdo e a construção dos indicadores. Em consonância com essas orientações mencionadas, a presente análise temático-categorial traz a descrição do processo investigativo acerca dos temas plágio, pesquisa na internet e autoria, e de outros subtemas correlacionados semanticamente a esses, no conteúdo dos livros didáticos do 1º ao 5º ano, tendo em vista que eles estão interrelacionados à atividade professoral exercida pelas participantes desta pesquisa. Assim, em relação ao objetivo pertinente à unidade de registro, será possível identificar a presença ou ausência de menções ao plágio e à pesquisa na internet no conteúdo dos livros, para que, a partir disso, se obtenha os indicadores que subsidiarão os resultados da análise.

A segunda fase, de acordo com Bardin (2016), é a parte mais trabalhosa e demorada da organização da análise de conteúdo, possivelmente isso decorra do considerável despendimento de tempo, acuidade e paciência requeridos para a realização dessa etapa de exploração, a qual a autora resumidamente descreve como: “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração [...]” (BARDIN, 2016, p. 131). Nesse aspecto, em relação a essa etapa, foram utilizadas anotações em relatório para descrever e quantificar as unidades de registro pertinentes às temáticas plágio, autoria e pesquisa na internet, as quais estão correlacionadas à unidade de contexto referente à prática docente.

Em relação à terceira fase da análise de conteúdo, pertinente ao tratamento dos resultados, Bardin (2016) esclarece que esse é o momento em que: “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos.” (BARDIN, 2016, p. 131). Para isso, a autora sugere o uso de recursos estatísticos² para expressar a análise dos resultados de forma condensada e evidenciada.

Quanto à aplicabilidade da técnica de análise categorial, Castro (2017) demonstra, por meio de tabelas, a organização e a enumeração do conteúdo encontrado pertinente ao tema plágio e pesquisa na internet de forma descritiva e sistemática. Em relação a isso, a pesquisadora ressalta que cada livro apresenta especificidades que exigem atenção à coleta dos dados contidos nos livros didáticos.

Dessa forma, relativo à presente pesquisa, os dados encontrados nos livros didáticos puderam ser categorizados e relacionados aos discursos das docentes do EF I.

3.2 COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizada uma aproximação empírica do tema da presente pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) com duas docentes do EF I de escolas públicas do DF localizadas nas regiões administrativas Taguatinga e Guará. As entrevistas foram realizadas *on-line*, por meio de sistema de videoconferência, em cumprimento às orientações acerca do isolamento social exigido para o atual momento decorrente da covid-19. As participantes confirmaram ciência em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), de acordo com os critérios requeridos pelas normas acadêmicas e éticas.

Posteriormente, na segunda fase do processo de coletas de dados, foram realizadas entrevistas complementares por meio de novas perguntas às 2 docentes entrevistadas inicialmente e, também, entrevistas completas com 8 novas participantes da pesquisa, para que, assim, fosse formado um grupo composto por 10 entrevistadas. A estratégia relativa a esta dissertação se propôs a coletar dados por meio de entrevistas com 2 professoras de cada série do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano. A intenção quanto a isso consistia em enriquecer a análise a partir da comparação de dados entre docentes da mesma série escolar.

² Esta dissertação, apesar de trabalhar com a noção de levantamento quantitativo, não utiliza o método estatístico. Desse modo, os quantitativos e percentuais aqui apresentados têm o objetivo de contribuir no esclarecimento da correlação entre conteúdo do livro didático e das entrevistas concedidas pelas professoras participantes desta pesquisa.

Em relação ao processo de seleção das professoras, aconteceram coincidentes cancelamentos referentes aos agendamentos para entrevistas e até desistência de algumas dessas em consequência de motivos justificados, como luto, tristeza, cansaço e escassez de tempo em decorrência de fatores ligados à pandemia ocasionada pela covid-19.

Quanto à coleta de dados pertinentes ao conteúdo dos livros didáticos, no que tange ao acesso aos exemplares, houve contribuições do MEC e das coordenações das escolas ligadas às participantes da pesquisa, que possibilitaram o acesso às obras que faltavam para atingir os objetivos almejados nesta dissertação.

3.3 SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito da presente pesquisa é o docente do EF I, aqui representado por 10 professoras que lecionam em escolas públicas do Distrito Federal, nas séries do 1º ao 5º ano, haja vista que a indução inicial desta dissertação considera que a cópia indevida decorra, nessa etapa da educação básica, da falta de informação sobre esse assunto, sobretudo do modo como essa temática é dita ou silenciada no discurso docente. Por isso, é imprescindível descobrir se essas educadoras abordam ou omitem o tema plágio associado à pesquisa na internet em suas práticas pedagógicas.

Para isso, o critério principal para a escolha das entrevistadas relacionou-se ao fato de esta pesquisadora conhecer e manter contato profissional com as referidas docentes, considerando que é servidora pública da SEEDF e já exerceu função administrativa nas escolas ligada às participantes da pesquisa. Um segundo critério justifica-se pela disponibilidade que as professoras apresentaram, tendo em vista as dificuldades relacionadas ao contexto pandêmico. Ademais, foi considerado o fato de as participantes lecionarem em escolas e séries diferentes, para a captação de possíveis diferenciações no discurso.

Com o intuito de manter o anonimato das entrevistadas, as professoras serão chamadas pelos nomes de flores nativas do cerrado, as quais revelam mensagem de resistência, amor, beleza e esperança e, por isso, assemelham-se às características que constituem a profissão docente. Assim, na seção subsequente, seguem os perfis das professoras identificados imageticamente por meio das respectivas flores do cerrado correspondentes ao nome fictício dado a cada docente.

3.4 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Figura 1 – Flor do cerrado Chresta



Docente do 1º ano: **Chresta**

Idade: **49 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínico-institucional.**

Tempo dedicado à docência: **26 anos**

Quanto à dificuldade ressaltante na profissão docente, a professora considera que deveria haver uma: “[...] **coordenação na escola que consiga coordenar o grupo de forma a fazer com que todos trabalhem de maneira coletiva, não é fazer de maneira igual não! É trabalhar de maneira coletiva, né.**” (CHRESTA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 84).

Figura 2 – Flor do cerrado Aspilia



Docente do 1º ano: **Aspilia**

Idade: **40 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especializações em Educação Inclusiva e em Ensino Superior.**

Tempo dedicado à docência: **21 anos**

Em resposta à pergunta em relação à dificuldade ressaltante na profissão docente, a professora faz a seguinte afirmação: **“Pra mim o maior problema é a família. 90% dos casos é a família.”** (ASPILIA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 82).

Figura 3 – Flor do cerrado Dalechampia



Docente do 2º ano: **Dalechampia**

Idade: **43 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia.**

Tempo dedicado à docência: **27 anos**

Relativo à dificuldade ressaltante na profissão docente, a professora pontua que: **“É o apoio da família que muitas das vezes a gente não tem. Aí dificulta mais ainda o nosso trabalho, porque, sem a família, sem o apoio da família, a gente não anda sozinho, né.” (DALECHAMPIA, 2021).**

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 198).

Figura 4 – Flor do cerrado Schubertia



Docente do 2º ano: **Schubertia**

Idade: **50 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia.**

Tempo dedicado à docência: **24 anos**

Para a professora, a dificuldade ressaltante na profissão docente se relaciona à necessidade de: **“[...] pais compreenderem que o nosso trabalho tem um início, meio e fim, que as coisas não podem ser atropeladas. E eles não conseguem, eles são muito ansiosos, eles querem tudo muito rápido, principalmente os pais de crianças que têm uma deficiência, eles querem ver resultados muito rápidos.” (SCHUBERTIA, 2021).**

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 61).

Figura 5 – Flor do cerrado Caliandra



Docente do 3º ano: **Caliandra**

Idade: **42 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Educação a distância e Educação Infantil.**

Tempo dedicado à docência: **27 anos**

A professora considera que a dificuldade ressaltante na profissão docente se refere ao desafio de: “[...] **atuar com a diversidade que tem em sala. [...]. E a gente ainda não consegue atender de forma qualitativa esses alunos por uma série de motivos. E uma delas é uma falta de preparo nosso, de acordo com a necessidade do aluno.**”

(CALIANDRA, 2019).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 213).

Figura 6 – Flor do cerrado Andira



Docente do 3º ano: **Andira**

Idade: **28 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia.**

Tempo dedicado à docência: **05 anos**

Dificuldade ressaltante na profissão docente para a professora consiste na: “[...] **falta ainda formação em relação à aprendizagem, né, aos processos de aprendizagem, principalmente na alfabetização. É tanto na graduação, até mesmo na atuação da Secretaria, a gente tem poucos, pouco norte, não tem tantos recursos que norteiam, né, tudo muito vago.**” (ANDIRA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 208).

Figura 7 – Flor do cerrado Friderícia



Docente do 4º ano: **Friderícia**

Idade: **36 anos**

Formação acadêmica: **Ciência Sociais e Pedagogia, com especialização em Docência em Sociologia, Orientação Educacional e Metodologia do Ensino Fundamental.**

Tempo dedicado à docência: **10 anos**

Quanto à dificuldade ressaltante na profissão docente, a professora aponta: “[...] **o sistema muito complicado de se trabalhar, eu acho que há dualidade de falas [...] Apoio! Seja o apoio familiar ou até mesmo seja o apoio institucional [...] porque a gente não age só, é todo um sistema.**” (FRIDERÍCIA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 108).

Figura 8 – Flor do cerrado Justicia



Docente do 4º ano: **Justicia**

Idade: **36 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar.**

Tempo dedicado à docência: **13 anos**

Dificuldade ressaltante na profissão docente: “[...] **o distanciamento dos pais, né, com o cuidado com os alunos. Eu ainda sinto muito isso [...]. Eles meio que deixam a responsabilidade deles toda pra, pra escola, né [...].**” (JUSTÍCIA, 2019).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 17).

Figura 9 – Flor do cerrado Begonia



Docente do 5º ano: **Begonia**

Idade: **50 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Alfabetização.**

Tempo dedicado à docência: **23 anos**

Dificuldade ressaltante na profissão docente: "**[...] a grande dificuldade é a falta de reconhecimento [...] nós não temos. [...] começa de todo um sistema, é dos governantes e parte da sociedade em geral [...].**" (BEGONIA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 101).

Figura 10 – Flor do cerrado Microlicia



Docente do 5º ano: **Microlicia**

Idade: **33 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, com especialização em Séries Iniciais.**

Tempo dedicado à docência: **03 anos**

Dificuldade ressaltante na profissão docente: "**[...] acho que recursos didáticos, materiais, eu ainda acho que é algo que a gente precisa, né. Muitas vezes a gente tira do nosso próprio pra utilizar, pra fazer um planejamento e executar, quando na verdade poderia ser, ser fornecido pela Secretaria, pela escola.**" (MICROLICIA, 2021).

Fonte: Guia de campo do MMA (MEDEIROS, 2011, p. 365).

3.5 ASPECTOS REFERENTES AO PERFIL PROFISSIONAL, SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DAS ENTREVISTADAS

Para ampliar a compreensão acerca dos perfis das docentes, a partir das entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), adentraremos aspectos pertinentes a: consumo cultural, utilização de recurso econômico próprio para melhoria da dinâmica das aulas, uso da internet na prática docente, motivação inicial para a escolha da carreira magistério, comparativo entre o EF de hoje em relação ao EF do tempo escolar da professora e utilização de apoio governamental.

Quadro 1 – Dados do perfil das entrevistadas relativos à motivação para a escolha da profissão docente

ASPECTO MOTIVADOR PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE				
Professora	Série	Preferência pessoal	Influência de terceiros	Financeiro
Chresta	1º Ano	-	-	X
Aspilia	1º Ano	-	X	-
Dalechampia	2º Ano	X	-	-
Schubertia	2º Ano	X	-	-
Caliandra	3º Ano	X	-	-
Andira	3º Ano	-	-	X
Fridericia	4º Ano	-	-	X
Justicia	4º Ano	X	-	-
Begonia	5º Ano	X	-	-
Microlícia	5º Ano	-	X	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao aspecto motivador para a escolha da profissão docente, cinco dentre as dez entrevistadas escolheram a carreira magistério por disposição própria, duas delas se tornaram professoras por influência de terceiros e três das docentes escolheram a carreira magistério com o intento financeiro. Mesmo que a metade das entrevistadas não tenha escolhido a docência por vocação, ainda assim, as professoras demonstraram satisfação e comprometimento em contribuir na formação dos estudantes.

Nesse sentido, ainda que tenham iniciado a profissão docente por motivo financeiro, a professora Chersta relatou que, assim que começou a atuar na docência, acabou “[...] apaixonando pela profissão”, e, semelhantemente, a professora Fridericia pontuou a seguinte reflexão: “Eu gosto muito de ser professora. Se hoje eu fosse pensar no que eu poderia fazer, se não fosse professora, eu não sei [...]”. Entretanto, essa mesma docente, apesar da afeição ao magistério, demonstrou sentimento de desânimo e tristeza quanto ao funcionamento estrutural do sistema de ensino público, quando mencionou: “[...] você quer fazer o seu papel como

professora e você não sente [...] Apoio! Seja o apoio familiar ou até mesmo seja o apoio institucional [...].” Quanto a isso, a docente relatou que a dificuldade mais ressaltante no magistério está no funcionamento do sistema, em que há: “[...] dualidade de falas [...]”. Assim, compreende-se que Fridericia intencionou apontar para possíveis falhas de comunicação, entre o planejamento estratégico governamental e o seguimento operacional, pertinentes às instituições escolares em concomitância com os pais dos alunos.

Quadro 2 – Dados do perfil das entrevistadas relativo ao uso da internet

ASPECTO CONECTIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE					
Professora	Série	Utilização da internet na preparação das aulas	O que busca na internet	Aplicativos utilizados	Mudanças decorrentes das aulas on-line
Chresta	1º ano	“Nossa! Ultimamente é só o que a gente tem feito, né.”	Jogos, histórias e filmes.	Google Meet, Google Dive, Youtube, Wordwall e WhatsApp	“[...] proximidade entre o professor e as famílias [...]”
Aspilia	1º ano	“O tempo todo.”	Músicas, histórias, imagens e jogos.	WhatsApp	“As brincadeiras ficam muito limitadas.”
Dalechampia	2º ano	“[...] a gente sempre procura para incrementar as aulas.”	Jogos e atividades lúdicas.	Google Meet e WhatsApp	“As atividades a gente faz online com eles [...]”
Schubertia	2º ano	“Sempre!”	Jogos, brincadeiras e atividades.	Pinterest e WhatsApp	“[...] a coisa do contato mesmo.”
Caliandra	3º ano	“Sim.”	Filmes, animações e ideias acerca de jogos.	Google Meet e WhatsApp	“[...] como a gente faz o planejamento é diferente.”
Andira	3º ano	“[...] aquele aluno que precisa de uma atividade diferenciada, então nessas horas eu busco na internet [...]”	Atividades.	Canva, Spotify, Meet, Jamboard, podcast de livros e Google (Excel e formulário)	“As aulas ficaram mais interativas, no sentido de utilização dessas ferramentas [...]”
Fridericia	4º ano	“Sim.”	Aplicativos, jogos e livros em PDF.	Youtube, Classroomscreen, Google Meet, Padlet e WhatsApp	“[...] mudou a forma como a gente trabalha, né, a questão é de como explicar.”
Justicia	4º ano	“Uso.”	Vídeos e reportagens.	Google Meet e WhatsApp	“Tem coisas que a gente começou a utilizar [...] que dá pra gente continuar usando [...]”

(Continua)

(Continuação)

ASPECTO CONECTIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE					
Professora	Série	Utilização da internet na preparação das aulas	O que busca na internet	Aplicativos utilizados	Mudanças decorrentes das aulas <i>on-line</i>
Begonia	5º ano	“Sim [...] agora como nunca [...]”	Cursos para a prática docente em ambiente digital.	Google Class, Google Meet, Zoom e WhatsApp	“[...] é justamente a distância que nós temos do nosso aluno [...]”
Microlicia	5º ano	“[...] uso a internet pra pesquisar vídeo e artigos e textos [...]”	Vídeos, artigos e textos.	Google Meet, WhatsApp e Youtube	“[...] o tempo interagindo com os alunos diminuiu muito [...]”

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que o contexto pandêmico contribuiu para que a utilização da internet se tornasse a alternativa essencialmente necessária para a realização das aulas, as respostas das professoras se assemelham em relação ao aspecto conectividade na prática docente, tendo em vista que todas as entrevistadas utilizam a internet para preparar as aulas. Nesse aspecto, a maioria coincide na preferência quanto à utilização dos aplicativos WhatsApp e Google Meet para interagir com os estudantes e familiares. Quanto às experiências docentes em sala virtual, as professoras demonstraram unanimidade em relação à dificuldade que sentem em superar o desafio da ausência de proximidade física com o aluno em decorrência das aulas *on-line*.

Inclusive, a professora Schubertia, ao relatar acerca da própria experiência docente, chorou, no momento da entrevista, lembrando das dificuldades enfrentadas em relação às aulas a distância, sobretudo, porque considera que as crianças não estão recebendo educação que merecem. Quanto a isso, a educadora lembra de situações e vivenciadas durante as aulas a distância em que as crianças não conseguiam prestar atenção à aula porque precisavam dividir o foco com outras distrações e barulhos que ocorrem no ambiente familiar e, até mesmo, na vizinhança.

A docente Fridericia diz: “[...] eu tinha que explicar uma reta numérica pro aluno e foi difícil, porque se fosse uma sala eu tinha o meu quadro, eu colocava ele ali, nós íamos trabalhando [...]”. A partir dessa consideração, percebe-se que a professora ainda se encontra em fase de adaptação quanto à troca de ferramentas tangíveis por ferramentas digitais, como o exemplo do uso do quadro físico em sala, além de demonstrar frustração por não conseguir realizar sincronicamente com o estudante aquilo que é explicado e o que é executado por ele.

Sob outra perspectiva, em semelhante situação, a professora Andira compreende que: “[...] por mais que aluno não tenha um acesso de pegar o computador, abrir uma planilha [...] eu posso apresentar pra eles, [...] eles já conseguem ter essa dimensão do que é possível dentro

das tecnologias.”. Quanto a isso, a docente possibilitou a “convergência” (JENKIS, 2006) da demonstração da atividade a partir do Excel, sendo que, na aula presencial, essa mesma tarefa seria realizada no quadro branco, no entanto, para a aula virtual, a educadora a fez no computador para posteriormente transferi-la para o celular do estudante por meio de vídeo, isso possibilitou que o aluno acompanhasse o processo de execução de uma planilha.

Quadro 3 – Dados do perfil das entrevistadas em relação à percepção de mudanças no EF

MUDANÇAS ENTRE O ATUAL EF EM COMPARAÇÃO COM O EF CURSADO PELA DOCENTE				
Professora	Série	Perspectiva positiva	Perspectiva negativa	Perspectiva neutra
Chresta	1º ano	Inclusão da educação infantil no sistema de ensino, a alfabetização iniciada a partir dos 6 anos de idade e o uso do projeto interventivo.	-	-
Aspilia	1º ano	Introdução da educação inclusiva e o uso de jogos nas aulas.	-	-
Dalechampia	2º ano	-	-	“Não, não vejo diferença.”
Schubertia	2º ano	Relativo ao atual EF, a facilidade de acesso à informação e a atuação mediadora do professor.	-	-
Caliandra	3º ano	-	O atual EF, não oferece materiais concretos para a aplicação de experiências práticas com os estudantes como eram oferecidos na época escolar da docente.	-
Andira	3º ano	Acesso a recursos tecnológicos e interação com o professor em decorrência da aula <i>on-line</i> .	-	-
Fridericia	4º ano	Debate de temas transversais que antigamente eram considerados tabus e amplitude de recursos tecnológicos.	-	-
Justicia	4º ano	“[...] as mídias estão muito mais presentes [...].”	-	-
Begonia	5º ano	“[...] a questão tecnológica tá tomando de conta e veio pra ficar [...].”	-	-
Microlicia	5º ano	“[...] hoje a gente tem um olhar mais sensível pro aluno, a gente compreende o aluno na sua totalidade [...].”	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

As mudanças notadas pelas docentes indicam a preponderância de aspectos positivos em comparativo entre a atual realidade em sala de aula e a da época em que elas cursavam o ensino

fundamental, sobretudo em relação à amplitude de acesso às novas tecnologias. Um exemplo disso se refere ao uso de recursos digitais, como jogos e aplicativos. Entretanto, no que tange a possíveis respostas em que pudessem apontar mudanças em relação ao perfil professoral, quanto à possível relação com o modo de ensino instrucionista, as professoras nada mencionaram. Ainda assim, a não menção de mudanças a esse respeito contribui para o pensamento de que o instrucionismo ainda perdure na atualidade (DEMO, 2015), pois, se houvesse alterações nesse sentido, pressupõe-se que algo quanto a isso seria mencionado. Nesse sentido, a docente Dalechampia percebe que nada mudou no EF, e as demais docentes não declararam mudanças, em contraposição ao ensino instrucionista, relativas ao incentivo à aprendizagem pautada na promoção do pensamento investigativo, reflexivo e autoral (BRASIL, 2018).

Quadro 4 – Dados do perfil das entrevistadas referentes à utilização dos recursos governamentais demandados à prática docente

UTILIZAÇÃO DE APOIO GOVERNAMENTAL			
Professora	Série	Cursos Eape	Livro Didático
Chresta	1º ano	Gosta e fez curso de preparação para o período pandêmico.	A docente optou por não utilizar livro didático nesse ano letivo.
Aspilia	1º ano	Fez o curso pertinente às aulas a distância, porém afirma que não obteve aprendizagem nele.	“Bem complementar, bem complementar.”
Dalechampia	2º ano	Fez o curso acerca do uso do Meet, no entanto não gostou.	“A gente usa o livro didático como principal [...]”
Schubertia	2º ano	Todos os anos participa dos cursos EAPE, pois os valoriza como cursos superiores à pós-graduação.	“[...] ele fica meio que em segundo plano mesmo.”
Caliandra	3º ano	“Gosto. Sim, fiz de formação para professor, para usar a plataforma Classroom.”	“Complementar! Porque ele é um apanhado de conteúdos aleatórios.”
Andira	3º ano	“[...] contribui pouco, porque a maior contribuição foi eu indo atrás [...]”	“Complementar, porque a gente [...] elabora as atividades, e aí como complemento a gente coloca o livro, pra novamente revisar [...]”
Fridericia	4º ano	“[...] eu nunca consegui, porque geralmente os cursos que eu escolho eu não sou sorteada [...]”	“[...] hoje ele pra mim é coadjuvante, né, porque nós também temos outros meios [...] nós temos a internet [...]”
Justicia	4º ano	“Gosto, tô sempre fazendo.”	“[...] eu coloco como fundamental o uso dele.”
Begonia	5º ano	“Sim, gosto muito dos cursos da EAPE.”	“[...] hoje eu vejo ele como um complemento, como um instrumento a mais de pesquisa [...]”
Microlícia	5º ano	“Gosto dos cursos da EAPE [...], no período de quarentena, eu não fiz cursos específicos [...], eu estava de licença maternidade [...]”	“[...] acho fundamental [...] o livro didático, ele traz uma riqueza de informações, de conhecimentos, de imagens, de conteúdo [...] reunidos num só documento [...]”

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à utilização do apoio governamental para a formação continuada das docentes e a utilização do livro didático na prática pedagógica, nota-se que, quanto aos cursos

oferecidos pela EAPE, quatro dentre as dez professoras demonstraram insatisfação. No que tange o uso do livro didático na prática cotidiana das aulas, sete entrevistadas o consideraram como uma ajuda complementar, sendo que uma das docentes preferiu não o utilizar nesse ano letivo. Sabendo-se da relevância dos referidos recursos governamentais para a qualidade contínua da Educação, ressalta-se a necessidade de estudos que investiguem como ocorre a operacionalização do livro didático na prática professoral e se os cursos oferecidos contribuem para a efetiva e qualitativa utilização desse rico recurso pedagógico.

Quadro 5 – Dados do perfil das entrevistadas referentes às escolhas relativas a eventos culturais

CONSUMO CULTURAL							
Professora	Série	Leitura / Gênero	Cinema	Teatro	Show	Museu	Meios midiáticos
Chresta	1º ano	“[...] mais de 10 eu leio, bem mais!” / Romance e Pedagógico	X	X	X	X	Jornal via Youtube
Aspilia	1º ano	“Não leio nada. Só a Bíblia,” / Religioso	-	-	-	-	Google
Dalechampia	2º ano	“[...] eu tô lendo pouco. E o gênero, eu gosto sobre Educação.” / Pedagógico	X	-	-	-	Redes sociais e televisão
Schubertia	2º ano	“[...] eu leio em média 3, 2, 3 livros por ano.”	X	-	-	-	Portais de notícias na internet
Caliandra	3º ano	“Leio um por ano e olhe lá!” / Romance e acadêmico	-	-	X	-	Mídias sociais
Andira	3º ano	“[...] leio poucos, 2 em média.” / Romance	-	X	X	X	Redes sociais, Jornal televisivo e impresso

(Continua)

(Continuação)

CONSUMO CULTURAL							
Professora	Série	Leitura / Gênero	Cinema	Teatro	Show	Museu	Meios midiáticos
Fridericia	4º ano	“Amo. [...] a média que eu leio são 7 a 8 por ano.” / Religioso, Pedagógico, Psicopedagógico e Romance policial	-	X	-	X	Instagram, Facebook e telejornal
Justicia	4º ano	“Acho que dá um por mês, dão 12 no total.”	X	-	-	X	-
Begonia	5º ano	“Sim, gosto de ler. [...] posso ler 10, posso ler 5, posso ler 3 [...].” / Religioso, pedagógico, psicopedagógico, Sociopolítico e Educação Financeira.	X	-	-	X	Noticiário (Rádio e impresso)
Microlicia	5º ano	“[...] eu leio em média 3 livros [...].” / Teologia e Maternidade.	-	-	-	-	Vídeo

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma entre as dez docentes entrevistadas reconhece que não possui o hábito da leitura, enquanto as demais se declaram leitoras. Nesse aspecto, no levantamento, não foi possível obter a média do quantitativo de livros lidos pelas docentes, tendo em vista que nem todas as respostas referentes a essa questão expressavam o exato número, um exemplo disso se refere ao que a Dalechampia respondeu: “[...] eu tô lendo pouco.”

Em relação a eventos culturais, 8 entre as 10 professoras consomem em média dois dos quatro meios tradicionais culturais (cinema, teatro, *shows* e museu). A internet foi apontada como principal opção para a obtenção de informações relacionadas a atualidades, sobretudo, é por meio das redes sociais que as professoras buscam manterem-se informadas.

Quadro 6 – Dados do perfil das entrevistadas referentes às práticas que demandam ganho ou gasto de recursos econômicos próprios

ASPECTO ECONÔMICO							
Professora	Série	Aplicação de recurso próprio nas aulas	Itens comprados para as aulas	Aparelhos utilizados com acesso à internet	Assina livros	Assina Tv	Outra atividade laboral
Chresta	1º ano	“Nossa! Muitas vezes assim!”	Material escolar, filmes Netflix, internet e tinta para impressão.	Celular e computador	Não	Sim	Não
Aspilia	1º ano	“Nossa! O tempo inteiro.”	Material escolar e prêmio para gincana.	Celular e <i>notebook</i>	Não	Sim	Não
Dalechampia	2º ano	“Demais! Demais!”	Materiais didáticos.	Celular e <i>notebook</i>	Sim	Sim	Não
Schubertia	2º ano	“[...] um monte de coisas.”	Internet, celular, notebook, quadro branco, impressora, tinta e papel.	Celular e <i>notebook</i>	Sim	Sim	Não
Caliandra	3º ano	“[...] a gente tenta comprar material [...]”	Material pedagógico e concreto, quadro branco e monitor para computador.	Celular e computador	Não	Sim	Não
Andira	3º ano	“[...] muitas vezes a escola não dispõe e aí a gente tem que tirar do nosso próprio bolso [...].”	Fotocópias de atividades, lembrancinhas para datas comemorativas e material escolar.	Celular e computador	Não	Sim	Não
Fridericia	4º ano	“Foi tudo! [...] eu tive que adquirir outro computador [...].”	Computador, ampliar os recursos do celular e material para projeto.	Celular e computador	Sim	Sim	Sim
Justicia	4º ano	“Estou sempre gravando vídeos [...].”	Vídeos	Celular e <i>notebook</i>	-	Sim	Não

(Continua)

(Continuação)

ASPECTO ECONÔMICO							
Professora	Série	Aplicação de recurso próprio nas aulas	Itens comprados para as aulas	Aparelhos utilizados com acesso à internet	Assina livros	Assina Tv	Outra atividade laboral
Begonia	5º ano	“Sim, a gente sempre compra material pra [...] melhorar ou facilitar a aprendizagem [...].”	Impressão de atividades, material escolar, lembranças e livro.	Celular, <i>notebook</i> e computador	Sim	Sim	Não
Microlicia	5º ano	“[...] o meu próprio computador, ele né é um instrumento meu, não foi dado [...] pela Secretaria de Educação [...].”	Computador, celular e quadro branco.	Celular, <i>laptop</i> e televisão	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas uma das docentes possui atividade laboral além da docência. Todas as entrevistadas são assinantes de TV fechada, porém apenas 5 possuem assinatura para acesso à livros. Ainda quanto ao aspecto econômico, um ponto alarmante deflagrado é que todas as entrevistadas utilizam recursos financeiros próprios para melhorar a qualidade das aulas. Isso aponta para uma responsabilidade indevida que essas profissionais assumem e denota uma prática já culturalmente naturalizada no ambiente escolar nos quais elas trabalham.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Aqui, a partir da identificação das formações discursivas correspondentes à delimitação interpretativa para o fornecimento dos dados a serem analisados por meio de unidades analíticas (CORAZZA, 2016), será investigado o efeito e o sentido (PÊCHEUX, 2014) que o tema plágio produz segundo o discurso das participantes do estudo, correlacionado à pesquisa na internet e ao livro didático. Assim, há o intuito de captar, dentro das regularidades discursivas (ORLANDI, 2020), o modo como as professoras enunciam e dão significação ao assunto plágio, como reagem à abordagem acerca do referido tema, e, além disso, de correlacioná-lo à percepção desta pesquisadora. Com base nisso, foram estabelecidas as seguintes unidades analíticas:

- Unidade analítica 1 – Significado linguístico do termo plágio enunciado pelas docentes;
- Unidade analítica 2 – Efeito do tema plágio relacionado ao que historicamente é lecionado no EF I;
- Unidade analítica 3 – Relação do plágio com o livro didático, a pesquisa na internet e a autoria na prática docente;
- Unidade analítica 4 – Sentido no discurso docente em relação à ideia da menção ao plágio no contexto do EF I.

A partir das referidas análises, para ampliar a visão do presente estudo, o qual objetiva a compreensão acerca das condições de produção e dos modos de funcionamento do discurso de docentes de escolas públicas do EF I, acerca do plágio relacionado à pesquisa na internet, ao conteúdo do livro didático e à autoria, adotou-se a triangulação de dados, definida por Triviños (1987, p. 139) como: “[...] tríplice enfoque de um fenômeno social.”

Sendo assim, essa triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) permitirá, a partir do processo que engloba descrição, explicação e compreensão de pontos que relacionem os seguintes aspectos, explicitar:

- a) A percepção da pesquisadora, incluindo observações sobre reações, comportamentos verbais e não verbais das entrevistadas;
- b) Elementos produzidos pelo meio do sujeito: os livros didáticos do ensino fundamental I utilizados nas escolas das entrevistadas, e as eventuais linguagens empregadas sobre o plágio no material didático; e os documentos legais e políticas de ação produzidos no contexto da covid-19 e diretamente relacionados à temática da pesquisa na internet e produção autoral dos estudantes;

c) Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural dos entrevistados, destacando-se no discurso referências à realidade material do trabalho docente.

O roteiro de perguntas foi formado com base nos objetivos específicos estabelecidos na presente pesquisa, de forma que abarcasse três eixos identificados como: 1 – plágio, autoria e moral; 2 – pesquisa na internet; e 3 – livro didático. A partir desses eixos norteadores, organizou-se a análise dos dados a fim de se encontrar pistas que confirmem a hipótese do presente estudo. Presume-se que, apesar dos docentes das séries iniciais do EF da rede pública de ensino do DF desenvolverem atividades que estimulem a produção autoral dos estudantes, ainda assim, eles não abordam os temas plágio e autoria quando orientam os educandos sobre os procedimentos relacionados à pesquisa na internet e quanto ao uso do livro didático.

4.1 ANÁLISE DO DISCURSO DAS DOCENTES DO EF I

Essa fase de análise do discurso docente, primeiramente, iniciou-se a partir da delimitação da centralidade norteadora do processo analítico discursivo (SOUZA, 2014). Com isso, visa-se identificar e analisar o significado, o efeito, o sentido, a menção ou a omissão do tema plágio no discurso docente do EF I em relação ao livro didático, à pesquisa na internet e à autoria.

Em sequência a isso, foi executado o processo de descrição e interpretação do discurso com base nas entrevistas coletadas, norteado pelas categorias pertinentes à Língua, História e Ideologia, conforme as seguintes unidades analíticas.

Na unidade analítica 1, referente à significação literal do plágio a partir das formações discursivas resultantes das entrevistas realizadas com as docentes do EF I, foram identificadas as seguintes menções:

“Copiar algo que não é da minha autoria”, “Copio e digo que é meu”, “Roubando a autoria de alguém”. (Professora Chresta, 1º ano).

“Copia, muda algumas coisas”, “Parecendo que você é o autor”, “Enganar as pessoas”, “Copio algo ou algum texto da internet”, “É um termo muito abstrato pra eles”, “Repaginou e disse que foi seu”. (Professora Aspília, 1º ano).

“Pegar algo [...] que uma pessoa criou”, “Usar como se aquilo ali fosse seu”, “Plágio não é algo que eu copie?” “Pegar uma coisa que eu não criei”. (Professora Schubertia, 2º ano).

“Copiar de algum lugar.”, “É cópia mesmo.”, “O plágio é cópia.”. (Professora Dalechampia, 2º ano).

“Copiar o texto de uma, um outro autor sem dá os créditos pra ele”, “Se você copiar, vai ficar com zero”, “Tá copiando de outra pessoa”, “Copiando do outro”. (Professora Andira, 3º ano).

“Cópia!”, “Quando um copia do coleguinha”, “Ele prefere copiar”, “É mais prático que criar”, “É só um novo termo”, “Um novo nome para aquilo que eles já sabem o que é”, “Eles já sabem que é fazer igual ao que outra pessoa fez”, “O plágio, ele é apenas o reflexo”, “Um espelho de algo de outra pessoa”, “Copiar o texto do outro” (Professora Caliandra, 3º ano).

“A cópia sem dá os créditos à pessoa que criou”, “Pegar atividade da internet”, “Difícilmente a gente coloca o site”. (Professora Justicia, 4º ano).

“Pra mim é uma cópia”, “Sempre copiavam meus projetos”, “Falta de criatividade”, “Falta de empatia com a pessoa que fez”, “Ver o seu trabalho no nome de outra pessoa”, “Não pode copiar a tarefinha do coleguinha”. (Professora Fridericia, 4º ano).

“É falsidade”, “Falta de caráter”, “É um roubo”, “É um fingimento”, “É viver o que não é seu”, “É apossar daquilo que não lhe faz direito”, “Isso não foi você que fez!”, “Banquinha que vende o CD plagiado”, “O nosso estímulo era cópia!”, “[...] tinha que fazer igualzinho a outra. Isso é plágio!”. (Professora Begonia, 5º ano).

“Não dar o crédito”, “Usar como se fosse autoria sua”, “Copiar o dever do colega”, “Pegando algo de outra pessoa sem dá os créditos”. (Professora Microlicia, 5º ano).

Mediante a análise das formações discursivas das entrevistadas Chresta, Aspilia, Schubertia, Dalechampia, Andira, Caliandra, Justicia, Fridericia, Begonia e Microlicia, observou-se que as referidas professoras significam o termo plágio como “cópia”. Complementando essa compreensão, a professora Aspilia significa o plágio como uma cópia alterada que não menciona o verdadeiro autor.

Semelhantemente, Justicia compreende o plágio como cópia que carece do reconhecimento autoral daqueles que criam e disponibilizam conteúdo na internet. E, numa perspectiva correlacionada a isso, a educadora Begonia define o plágio como falsidade, relacionando-o a uma cópia falsificada quando faz associação àqueles que utilizam objetos falsificados e comercializados em feiras. Desse modo, ficou demonstrado que existe uma memória discursiva (ORLANDI, 2020) comum ao lugar de fala docente que concebe o significado do plágio como cópia.

Por considerarem a palavra cópia sinônima ao ato de plagiar e linguística e cognitivamente mais adequada à aprendizagem dos estudantes na faixa etária pertinente ao EF I, as docentes justificam que preferem proferir cópia ao invés de plágio. Como exemplificadamente, a professora, do 1º ano, Chresta considera que a palavra plágio é

inadequada para seus alunos, porque eles: “[...] são muito pequenos [...] pra eles não tem muito sentido ainda.”. Assim também, a educadora, do 1º ano, Aspilia menciona: “Não é da área de interesse dos meus estudantes [...] Eles não fazem pesquisas acadêmicas [...] É um termo muito abstrato pra eles.”.

Similarmente, a professora, do 2º ano, Schubertia pondera que “[...] com criança é complicado você trabalhar esse tipo de coisa, ainda mais na idade dos meus alunos. [...] assunto muito complexo pra eles [...]”. Nesse aspecto, a docente Dalechampia do 2º ano, por também ater-se ao fator idade, defende que “[...] eles são muito pequenos. E eu ainda não tive essa curiosidade de falar pra eles sobre essa palavra.”.

A professora Andira, do 3º ano, defende que o motivo de ainda não ter abordado essa questão com os estudantes decorre deles “[...] serem crianças”, afirmando que “[...] nunca teve a oportunidade de pedir pra que eles pesquisassem [...] acredito que se eu fizesse esse tipo de atividade com certeza eles iriam copiar e colar.”.

Em concordância, a docente Fridericia, do 4º ano, também considera a infantilidade do aluno e correlaciona isso aos efeitos decorrentes da pandemia quando defende que os estudantes ainda não possuem maturidade suficiente, pois: “[...] já caíram no 4º ano, 3º ano passado pra eles foi a distância [...] então teve um abismo. Então, é como se eles estivessem [...] no 2º, no início do 3º ano [...] nem textos eles conseguem fazer.”.

Atuando no 4º ano, a professora Justicia também traz ênfase à idade dos alunos quando justifica que “[...] é porque eu uso mais a palavra cópia, é uma palavra mais acessível pros meninos.”. No entanto, diferentemente da docente Fridericia, a professora Justicia não relaciona isso às aulas *on-line*, tendo em vista que a realidade vivenciada por essa participante se refere ao período contextual pré-pandêmico, pois ela respondeu a entrevistada desta pesquisa ainda no ano de 2019.

Desse modo, os discursos pertinentes às docentes do 1º ao 4º ano são coincidentes em relação à significação linguística e à recusa da menção ao termo plágio no âmbito do EF I justificadas pela idade do aluno. Assim, nota-se a relação da linguagem com a prática dos sujeitos ideológicos (PÊCHEUX, 2014; SOUZA, 2014).

Para a professora, do 5º ano, Microlicia, o motivo de não mencionar esse tema em sala de aula decorre da sua própria “[...] falta de atenção mesmo [...] do assunto, da seriedade do assunto talvez.”. Em sequência a essa declaração, ela exprime reflexividade reflexa³ (BOURDIEU, 2012), quando relaciona o tempo que cursou ensino superior com a sua prática

³ Compreende-se que a reflexividade reflexa (BOURDIEU, 2012) se refere à reflexão surgida a partir e/ou durante a situação da pesquisa.

professoral: “[...] você faz faculdade [...] sabe quando [...] fazer uma citação, mas nunca foi um problema que eu tivesse voltado a minha atenção de que eu preciso ensinar isso pras crianças [...] essa sua pesquisa sobre o tema, que me fez abrir os olhos [...]”.

Já a educadora, do 3º ano, Caliandra justifica que não mencionou o nome plágio em sala de aula porque considera que esse termo seja “um novo nome para aquilo que eles já sabem o que é” e que “sabem que é fazer igual ao que outra pessoa fez”. Coincidentemente, a professora, do 5º ano, Begonia diz que: “A gente fala em plágio sem falar em plágio, na palavra plágio [...] A gente fala como professora, a gente olha pro aluno e fala: Olha, isso eu sei que isso não foi você que fez!”.

Nesse sentido, ambas coincidem em não mencionar o termo plágio em sala de aula. Entretanto, elas divergem quando as docentes Aspilia, Chresta, Schubertia, Andira, Justicia, Fridericia e Microlicia demonstram maior apropriação conceitual do termo plágio, pois o relacionam à autoria na resposta dada ao questionamento acerca do conceito do plágio, enquanto as demais não fizeram essa associação.

Em relação à unidade analítica 2 – o efeito do plágio no sentido do que historicamente é lecionado no EF I –, ressalta-se a estranheza das docentes demonstrada nas formações discursivas em que reagem com surpresa quanto à ideia da menção ao plágio em sala de aula: “Pena que a minha turma realmente é turma de 1º ano [...] a questão do plágio em si ela não tá presente.” (Chresta, 1º ano); “Não é da área de interesse dos meus estudantes [...] Eles não fazem pesquisas acadêmicas [...]” (Aspilia, 1º ano); “Eles não conseguem entender” (Schubertia, 2º ano); “Primeira vez que eu vejo isso.” (Professora Dalechampia, 2º ano); “No fundamental II [...] pode haver professores que falem mais sobre esse tema” (Andira, 3º ano); “No EF I, não” (Caliandra, 3º ano); “[...] a palavra plágio?” (Justicia, 4º ano); “Palavras mínimas eles não compreendem [...]” (Fridericia, 4º ano); “Eu nunca vi [...] a importância diretamente de tratar isso em sala de aula” (Microlicia, 5º ano); e “Quando você começou a entrevista eu nem pensei [...] eu falei: Aí, mas tá distante a minha realidade!” (Professora Begonia, 5º ano).

Cabe apontar, ainda, que esse estranhamento se potencializou quando o assunto foi somado à ideia de os estudantes realizarem pesquisa na internet, como nas formações discursivas: “Não, porque, na idade deles, o que a gente faz é entregar praticamente tudo pronto. A gente sabe que muitos deles não têm esse acesso tão facilitado [...]” (Schubertia, 2º ano); “Nunca teve a oportunidade de pedir pra que eles pesquisassem e escrevessem sobre, porque eu acredito que, se eu fizesse esse tipo de atividade, com certeza eles iriam copiar e colar.” (Andira, 3º ano); “no EF I, não” (Caliandra, 3º ano); “[...] nós não chegamos a fazer esse

trabalho [...] tem coisas que não dá pra desenvolver na forma remota [...] principalmente com a nossa clientela [...] depende muito de realidade pra realidade.” (Begonia, 5º ano); e “Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia” (Justicia, 4º ano).

Supõe-se que outro fator contribuinte para o estranhamento das docentes foi o fato de as entrevistadas saberem que a entrevistadora era uma não docente interrogando acerca de práticas historicamente já estabelecidas e exclusivas àqueles que lecionam no EF I. Nesse sentido, a professora Dalechampia faz as seguintes afirmações: “Eu nunca, eu nunca tinha feito alguma entrevista falando sobre plágio. Eu acho que ninguém se atenta a isso, sabia? Primeira vez que eu vejo isso.”.

Além da estranheza inicial no contexto do EF I, as professoras Chresta, Schubertia, Justicia, Begonia e Microlicia coincidem em demonstrar a reflexividade reflexa (BOURDIEU, 2012) quando se surpreendem com o próprio pensamento emergido a partir da percepção captada no momento da entrevista em relação à relevância de abordar a temática plágio a partir do EF I: “Gente, tá aí [...] a gente nunca pensou em trabalhar isso com as crianças [...] eu num sei se plágio em si, mas a questão ética ela precisa ser trabalhada [...] desde o professor até passando pelo aluno, família e todo mundo.” (Chresta, 1º ano); “[...] acendeu uma luzinha, sabe? (riso) que realmente pra mim é um assunto que pra eles não, até então eu não tinha pensado sobre esse assunto.” (Schubertia, 2º ano); “Nunca tinha pensado (riso). Mas, vendo você falar agora, eu vejo que tem sentido, né [...] primeiramente, eu vou mudar.” (Justicia, 4º ano); “[...] conversando sobre essa questão me abriu os olhos, porque até então, de acordo com a maturidade dessa turma, eu não tinha me atentado a isso [...] penso sim trabalhar, de falar muito dessa questão da cópia [...]” (Fridericia, 4º ano); “[...] quando eu li esse termo, eu falei: Ai, mas tá distante a minha realidade! [...] me fez refletir, eu ainda não havia pensado e parado [...] me instigou a pesquisar mais e a crescer mais em relação a tudo isso que nós estamos vivendo.” (Begonia, 5º ano); “[...] muito bom você tratar desse tema porque isso tá me fazendo rever [...] como é tão pouco falado sobre o plágio [...]. Então, acho que por parte dos professores também tem que ser instruído [...]” (Microlicia, 5º ano).

A partir de tais reflexões, as docentes puderam pensar em mudanças quanto à inclusão do tema plágio em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se o objetivo social da presente pesquisa, haja vista a importância de alternativas que contribuam para desestimular o plágio.

Desse modo, percebe-se o efeito de estranhamento em relação ao plágio contido nas formações discursivas de todas as professoras participantes da pesquisa, o que sugere pensar

que haja um pensamento comum a elas, o qual historicamente se mantém estruturado por meio do interdiscurso (ORLANDI, 2020) professoral do EF I.

Quanto à relação do plágio com o livro didático, a pesquisa na internet e a autoria na prática docente, referente à unidade analítica 3, as docentes relatam:

“Eu trocava todo livro didático da escola por uma máquina impressora”, “[...] os livros didáticos têm uma linha pedagógica, né, que nem sempre coincide com a linha pedagógica nem da escola e nem do professor.”, “[...] eu não entreguei os livros pros alunos ainda.”, “Não adianta eu entregar um negócio que eu [...] num vou usar!”, “[...] os de 4º, 5º ano, usam bastante o livro [...] é de uma pedagogia [...] mais voltada pro conteúdo [...] e fazer a prova pra ver se menino aprendeu [...] com os meninos pequenos já é mais atividade mesmo impressa que a gente vai construindo [...]”. “Esse ano, o livro pra mim não foi adequado, pelo menos não até agora.”, “Nos livros de 1º ano eu acho que eu nunca vi essa questão não do plágio, de internet.”, “[...] com relação ao 1º ano a gente não tem muito essa vivência, né, de pesquisa na internet ou de plágio [...]”. (Professora Chresta, 1º ano).

“[...] meus alunos ainda não fazem pesquisa na internet, porque eles ainda não escrevem (riso).”, “Bom os livros eles, ele não é uma coisa que eu fico muito atenta [...]”, “Os livros pedem: visite o site, veja este filme [...]”, “[...] às vezes você trabalha num método que aquele livro ali não atende exatamente a maneira que você gosta de trabalhar em sala de aula [...] eu faço o meu plano, se o livro contempla aí eu utilizo, senão.”, “[...] com idade maior, sim! No meu não faz muito sentido. Ele só precisa saber, conhecer as letras, associar os sons.”. (Professora Aspilia, 1º ano).

“A gente sabe que muitos deles não têm esse acesso tão facilitado [...]”, “Como eu não faço a pesquisa na internet, não tenho como eu responder essa pergunta [...] porque a gente não faz a pesquisa [...]”, “[...] prefiro não, por causa da idade mesmo das crianças.”, “[...] nós temos crianças que não têm acesso nenhum à internet.”, “Essa questão não tem como eu responder.”. (Professora Schubertia, 2º ano).

“[...] a gente sempre pede pra criança pesquisar [...]”, “[...] muitos alunos não têm acesso a internet [...]”, “[...] eu não peço muita cópia, muita coisa de internet, é mais dele mesmo.”, “[...] a gente não tem muito recurso. Então, a gente tem que usar mais o livro didático dentro da Secretaria da Educação [...]”, “[...] a pesquisa você tá procurando alguma coisa e o plágio você tá copiando [...] acho que a pesquisa e o autor não têm [...] muito a ver [...]”. “A gente dá um tema, a criança vai lá e faz a pesquisa e ele leva pra gente. Isso não é plágio!”, “O que a gente faz quando essa criança leva isso pra gente é uma conversa, são dados que a gente tá tendo ali numa rodinha, isso pra mim não é plágio, isso pra mim é uma conversa informal.”, “[...] os alunos menores quando a gente pede para levarem alguma informação, a gente não trabalha muito [...] o endereço da onde ele tirou [...]”. (Professora Dalechampia, 2º ano).

“Quanto mais ela tá repertoriada, mais ela consegue falar sobre o ponto de vista dela”, “Quando ele tá copiando a resposta de um amigo, é uma forma de plagiar”, “A gente fala que não pode ser igual porque ele tem a capacidade”, “Acontece muito em sala de aula”, “O livro é mais uma fonte”, “Uma das fontes disponíveis para pesquisa”, “No livro ele vai encontrar vários tipos de textos”, “Tem uma diversidade no livro didático”, “Recurso bom no livro didático para pesquisa”, “Muitos livros que já trazem essa questão do endereço da página na internet para o aluno fazer alguma pesquisa”, “A página do livro oferece sobre a referência da internet”, “Na internet é muito fácil copiar o texto do outro”, “A gente ainda usa pouco esse recurso de pesquisa na internet”, “Porque a gente quer que o aluno, primeiro, aprenda a pesquisar nos

impressos”, “No 3º ano a gente não usa tanto esse recurso”, “Os pequenos ainda estão aprendendo a pesquisar nos recursos que a gente oferta, seja no livro didático, seja na biblioteca, seja num material que a gente oferece”, “A gente ainda não utilizou o recurso on-line”, “Até porque eu falei que existe toda dificuldade, pois nem todos têm acesso”, “No EF I, não”. (Professora Caliandra, 3º ano).

“[...] falei só pra: Ah, pesquisa tal coisa. Mas eu não dei uma orientação, porque é complicado em relação [...] aos recursos que ele tem, muitas vezes nem todos tem a internet [...]”, “[...] já fiz uma pesquisa junto com eles durante o Meet, mas eu nunca pedi pra eles irem fazendo assim [...] passo a passo.”, “Já falei, ah se tiverem curiosidade, pesquisem tal coisa, sabe, dessa forma.”, “Fiz durante o Meet, falei: Ô, a gente agora vai pesquisar sobre a vida de tal pessoa [...]”, “[...] eles deram sugestão mais de pessoas do Youtube [...]”, “E aí a gente foi pesquisando o nome desse, a vida desse youtuber, e a foi fazendo um texto coletivo.”, “Se eles soubessem mexer, fizer a pesquisa, e se eles tivessem essa capacidade [...]”, “[...] a dificuldade é por eles não terem a internet boa e também por eles não usarem, não, não saberem usar [...]”, “[...] se eles soubessem usar e tivesse acesso a todas essas ferramentas com certeza eles seriam mais capazes [...] de criar, de explorar, de compreender mais como são as coisas [...]”, “[...] diante da dificuldade de uns saberem muita coisa e outros não saberem nada, eu prefiro hoje dá o meu conteúdo do que mostrar essa diversidade que eles poderiam ter [...]”, “[...] na utilização de [...] alguns sites [...] tem aquele Google terra [...] mostra toda a tela [...] um quiz, tem várias coisas. Eu já pensei até em pedir pra que eles fizessem, né, alguma atividade nesse sentido, só que eu sei que tem alunos que não conseguem nem responder as atividades da plataforma [...]”, “Pra inserir os alunos? Eu acho que é muito complicado, porque a gente precisa também [...] dar conta do conteúdo, [...] tem que ensinar a ler, ensina a escrever, tem que ensinar a somar, a multiplicar, todas essas coisas. Então [...] eu acredito que se os pais incentivassem eles a utilizarem essas tecnologias de forma adequada, com certeza seria bem melhor pros professores [...] porque os alunos já chegariam, vamos dizer assim, alfabetizados na tecnologia.”, “[...] tem muitos alunos que são bons [...] inclusive a maioria deles, né, que tem acesso bom a internet, eles jogam [...] eles brincam o tempo todo com [...] os colegas nesses jogos onlines e aí [...] quando é pra Educação eles não têm tanto interesse. Então, precisa primeiro despertar o interesse em utilizar essas ferramentas pra Educação [...]”, “[...] o livro didático ele é mais [...] de [...] instruir [...] realizar um exercício. Não tem assim muitas questões de, de copiar e colar, vamos dizer assim, sabe?”, “[...] existe sim algumas questões que pedem pra eles fazerem a pesquisa, mas é algo muito simples, né. Eu não sei (riso).”, “[...] é mais fácil pegar pronto do que de fato ir lá e escrever [...] com suas próprias palavras. E até mesmo os professores fazem isso, eu mesma direto pego atividade pronta da internet, só organizo, só formato e tá ok (riso).”, “Nem sempre eu coloco a referência de onde eu tirei.”, “E ainda pior, que tem alunos que falam assim: “Ixi, professora!” Eu já ouvi falar, né, nunca aconteceu comigo, ainda bem. Que fala assim: “Nossa, professora, já vi essa atividade na internet!” (risos)”, “[...] no fundamental II [...] pode haver professores que falem mais sobre esse tema [...]. Diferente [...] das professoras de atividades, né, que muitas vezes [...] não é nem solicitado aos alunos [...] pesquisar, ir atrás, escrever, justamente por causa da defasagem, né.”, “[...] do 1º ao 5º ano são poucas pesquisas que se realiza, né, a pesquisa tá sendo feita através do lúdico, através [...] dessas abordagens mais concretas [...]”, “[...] o aluno ainda tá aprendendo como faz esse processo da escrita, como que eu vou escrever um artigo, como que eu vou escrever um texto, como que eu vou escrever uma biografia. Então, ele ainda tá sendo instruído de como construir esses tipos de textos [...]”. (Professora Andira, 3º ano).

“Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia”, “A gente precisa ter cuidado” “A gente pede para que o aluno pesquise”, “Ele elabore um texto autoral”, “Elaborar o texto dele, sem cópia da internet”, “Acho que poderia já vir no livro didático”, “Um material a que eles têm mais acesso”, “No livro de Português, né, um texto sobre o plágio”, “Tá ali na internet, mas ele foi criado por alguém”, “Pegar atividade na internet”, “Dificilmente a gente coloca o site”, “Valorizar a informação que tá ali disponível pra gente”, “Não fazendo o plágio, fazendo com autoria”, “[...] desde lá do

1º ano a gente já começa pegar atividade na internet [...] xerocar pros meninos [...]. (Professora Justícia, 4º ano).

“Eu acho que nós temos que indicar [...] sites que sejam fidedignos.”, “[...] o ano passado eu fazia isso muito com os meus alunos, este ano um pouco menos porque eles são imaturos assim, eu acho até difícil trabalhar isso com eles.”, “[...] ano passado os meus alunos sabiam que eu não gostava de trabalhos feitos pela Wikipedia [...]”, “Então era [...] sites fidedignos que tivessem referência [...]”, “Eu sempre falei pra eles: eu quero ver a fonte do site, eu quero ver quem escreveu, o ano, a data, né, pra eu saber de onde tá vindo as informações.”, “[...] se eles encontram dificuldade, meio que o mecanismo atrapalha [...]”, “E muitos nem me falam, aí eu só percebo quando eu recebo a atividade bem assim mal feita. Aí o que eu faço? Eu faço uma intervenção, né, explicando como ele deve fazer, quais sites, enfim.”, “Essa questão é estrutural mesmo [...] àquela criança que ela foi orientada a fazer, a ver, pesquisar coisas mais, como é que eu vou dizer? [...] alunos [...] buscam programas [...] sem senso crítico, vamos colocar assim. A tendência que é que eles tenham dificuldade de se basear por isso, entendeu? Eles não vão além.”, “[...] eu acho que é muito do senso crítico estrutural dos pais também.”, “[...] O livro ele vai te ensinar que cada artigo que tem ali ele tem uma autoria [...]”, “[...] eu penso que a criança tem que aprender isso [...] de respeitar aquilo que é escrito pelo outro [...]”, “[...] muitos conhecimentos que estão no livro didático [...] é linkado a uma pesquisa na internet [...]”. (Professora Friderícia, 4º ano).

“[...] não desenvolvemos nenhuma pesquisa [...]”, “[...] nós usamos muitas pesquisas assim da internet, só que nessas pesquisas a gente já coloca lá a fonte de onde pesquisou [...]”, “[...] se fosse o contrário, em sala de aula caberia a mim, se pedir alguma pesquisa, orientá-los [...] dar a fonte, o autor [...]”, “A gente dizia: cê acha no Google, vai lá!”, “[...] nós não chegamos fazer esse trabalho, porque não deu pra desenvolver, tem coisas que não dá pra desenvolver na forma remota [...] principalmente, com a nossa clientela [...]”, “[...] a gente tá sendo professor dos alunos e dos pais dos alunos [...]”, “[...] você falou em termos de pesquisa [...] porque a gente não tem feito isso. Eu, em especial, não tenho feito, até porque eles não têm acesso.”, “A minha clientela não tem, tem o acesso, eles têm é pelo celular. E o celular é [...] um na casa e vai com os pais e quando chega não dá pra fazer tudo isso.”, “[...] no 5º, que é no 4º ano que a gente tá revisando, a gente começa pelo elementar.”, “[...] procurar a palavra, significado de palavras, né, no dicionário [...]”, “Hoje eles podem ir pro Google e procurar lá.”, “Eu amo o livro didático, apesar de não ter só o livro didático como apoio [...]”, “[...] ele é importantíssimo pra nortear e ajudar no desenvolvimento do trabalho, sendo que eu tenho outros instrumentos, até a própria internet que vai servir pra me embasar mais pra desenvolver o meu trabalho.”, “[...] o livro didático pra mim ele pode estimular o uso da internet, pra estimular o aluno pra ir buscar mais conhecimento, mas também vai depender muito de como o professor vai orientar esse trabalho.”, “[...] hoje eu vejo ele como um complemento, como um instrumento a mais de pesquisa [...]”, “[...]o livro didático [...] eu vejo que [...] eu posso trabalhar um outro texto, termo de cultura, folclore. Ah, eu não vou pegar esse folclore, eu vou [...] trabalhar precisamente o folclore da minha cidade [...] aí eu posso pesquisar? Posso na internet [...]”. (Professora Begonia, 5º ano).

“[...] falo: Olha, se você precisa fazer uma pesquisa e cê não tem ali acesso à internet, a gente sabe que, né, ainda há alunos que nem acesso [...] da internet do celular tem [...] ou tinha. Então, eu dava outras opções: Ô, você pesquisa [...] em livros didáticos antigos ou com familiares, com colegas e tudo mais. Mas sim, pela internet bastante, e eu oriento, justamente pra [...] evitar essa, essa cultura do copia e cola [...]”, “[...] eu oriento como fazer uma pesquisa na internet sim! Pra que eles [...] saiam dessa noção de que pesquisar é você jogar lá no Google [...] e selecionar todo o texto que aparece pra você e copiar [...]”, “[...] você vai pesquisar em mais de [...] um site [...] vai reunir informações, você vai ler do que se trata e você vai colocar com suas palavras o que você aprendeu [...]”, “[...] por exemplo, das comidas típicas das regiões do Brasil, né, de alguns estados das regiões do Brasil, então você não vai chegar e copiar [...] no

Google qual comida típica [...] do Nordeste, aí vai lá copia e cola. Não! Pesquisa, várias, até porque você pode encontrar em outros sites [...] receitas diferentes [...] é você ler, se informar, procurar em mais de um meio, reunir o conhecimento e colocar com suas palavras o resultado da pesquisa.” “[...] eu falei: Olha, já que a gente tá tendo essa possibilidade de utilizar mais a internet, tem um site, aí eu dei o site específico de dicionário e tudo mais. Aí muitos deles: “Ah, professora, eu não entendi, eu não sei como é que usa, não sei como é que bota.” Então, aí já se nega a fazer a atividade. Então, aí entra o papel do professor, de orientar, falar: Ô, você vai fazer assim, vá lá no site, coloca a palavra, enfim [...], mas quando eles têm dificuldade eles não fazem.” “[...] eles utilizam mesmo bastante a internet pra muitas coisas, mas muito pouco pra reunir conhecimentos, pra reunir informações [...]” “[...] uma dificuldade que a gente vê nos estudantes [...] que qualquer informação que você encontra na internet ela é verídica [...] e reproduz, né. Então, é falta do hábito mesmo de pesquisa, de ir além daquilo ali que tá te mostrando.” “[...] quando é copiado de outra pessoa a gente sabe, porque o professor conhece [...] como aluno formula as respostas [...] as produções textuais dele.” “Eu falei: Foi você quem fez isso daqui? Foi você que fez sozinho? Ou essa informação aqui você leu e você colocou suas palavras como a professora orientou? Ou você só copiou?” “Aí eles acabam falando: “Não, tia isso aqui é porque minha falou pra eu colocar desse jeito.” Ou “Não, tia, isso aqui foi o meu pai que pegou na internet e mandou eu copiar.” E aí eu converso, eu falo: Olha, [...] eu quero saber como você chegou a essa conclusão, o que você entendeu, eu quero com suas palavras, eu não quero uma resposta entre aspas, perfeita.” “[...] o livro didático ele [...] reúne essa quantidade [...] de materiais que foram retirados de outras pessoas e com [...] os créditos dessas pessoas [...] então, é [...] um excelente instrumento [...] pra informar o estudante que você precisa dar crédito ao autor daquilo ali.” “[...] tem sites que você pesquisa em um e no outro tem a mesma coisa, tá escrito a mesma coisa, coloca mas perafá quem foi que publicou primeiro, de quem é isso aqui porque não tem o nome, aí você fica até confuso.” “[...] o livro didático ele traz uma riqueza de informações, de conhecimentos, de imagens, de conteúdo [...] reunidos num só documento, que se a gente não tiver uma pesquisa apurada, né, madura da internet a gente não consegue encontrar.” “[...] eu acho fundamental e infelizmente não é a realidade de muitas escolas de oferecer o livro didático.” “[...] não considero que você trabalhar com o livro didático é uma, uma aprendizagem engessada como muitas pessoas falam [...]” “[...] eu já trabalhei com profissionais que, que abominam o livro didático [...]” “Você vai produzir as suas atividades, ótimo! Você vai produzir, você produzir atividades é excelente! Porque você tá pegando o tema e você analisando a necessidade do aluno ali, mas você que tá construindo de fato? Ainda tem isso, né. Ou você tá pegando da internet e colocando ali pros alunos?” “[...] existe esse grupo [...] de profissionais que talvez usem o livro didático porque é mais fácil, tá ali, eu vou passando página 1, 2, 3, 4 e 5, na sequência e engessem o planejamento com o livro didático.” “[...] o outro grupo que por ver esses profissionais que engessaram o planejamento com o livro didático, achem que o livro didático então tem que ser abolido [...]” “[...] eu já trabalhei de fato em escola assim que você não pode usar o livro didático, você é desmotivado a usar o livro didático, não é que você não pode, você é desmotivado a usar livro didático [...]” “[...] eu nunca observei [...] nos livros didáticos [...] ideias de pesquisa [...]” (Professora Microlicia, 5º ano).

As professoras Chresta, Aspilia, Schubertia e Caliandra não demonstraram experiências práticas, com os seus respectivos alunos, que relacionassem a pesquisa na internet ao plágio, ao livro didático e à autoria, tendo em vista que não utilizam a pesquisa com os estudantes, sobretudo, por meio informacional. Além disso, as docentes também expressaram subutilização do livro didático.

Quanto a isso, a docente, do 1º ano, Chresta diz: “[...] eu não entreguei os livros pros alunos ainda [...] o livro pra mim não foi adequado [...] com relação ao 1º ano a gente não tem

muito essa vivência, né, de pesquisa na internet ou de plágio [...]”. Nesse aspecto, em semelhante declaração, as formações discursivas da professora Aspilia expressam que: “[...] meus alunos ainda não fazem pesquisa na internet [...]”; “[...] só precisa saber, conhecer as letras, associar os sons.”; “[...] os livros, eles, ele não é uma coisa que eu fico muito atenta [...] às vezes você trabalha num método que aquele livro ali não atende exatamente a maneira que você gosta de trabalhar em sala de aula [...]”.

Similarmente, a educadora, do 2º ano, Schubertia confirma: “[...] eu não faço a pesquisa na internet, não tenho como eu responder essa pergunta [...] porque a gente não faz a pesquisa [...]”; “Essa questão não tem como eu responder.”. Assim também, a professora Caliandra não sugere a pesquisa na internet para os educandos, tendo em vista que considera que: “Os pequenos ainda estão aprendendo a pesquisar nos recursos que a gente oferta, seja no livro didático, seja na biblioteca, seja num material que a gente oferece.”. Nesse aspecto, a educadora não relaciona a internet ao exercício autoral e ao uso do livro didático, porém reconhece que: “Na internet é muito fácil copiar o texto do outro.”.

Quanto a essas ponderações relativas à cópia indevida a partir do uso da internet, Demo (2015) pontua que, contra isso, é necessário que os estudantes obtenham orientações dos “professores que sabem pesquisar”, pois, para ele, o professor encontra-se divorciado da pesquisa, explicando que o “[...] divórcio foi incutido na formação original, quase sempre feita de modo instrucionista reprodutivo.” (DEMO, 2011, p. 82). Por isso, o autor sugere a inserção da atividade de pesquisa na vida cotidiana do estudante, para que esse consiga adquirir: “[...] o compromisso de estudar, pesquisar, elaborar, argumentar.” (DEMO, 2011, p. 98). Nessa perspectiva, da competência de nº 4 dentre as seis “Competências Específicas de Linguagens do Ensino Fundamental”, da BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), infere-se orientação relativa à argumentação: “Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista [...] atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.”

Apesar de a professora, do 2º ano, Dalechampia abordar a pesquisa na internet com os estudantes, a fala da docente sugere que ela compreende essa prática como sinônima à cópia e que a solicita aos alunos de forma esporádica: “[...] muitos alunos não têm acesso à internet [...]. E eu não peço muita cópia, muita coisa de internet, é mais dele mesmo.”. E, relacionado a isso, a educadora traz ênfase para a importância do livro didático, no entanto, não o correlaciona ao plágio, à pesquisa na internet e à autoria, haja vista que desconsiderou a relevância da indicação da autoria quando disse: “[...] acho que a pesquisa e o autor não têm [...] muito a ver [...] a criança vai lá e faz a pesquisa e ele leva pra gente. Isso não é plágio! [...] a gente não trabalha muito [...] o endereço de onde ele tirou [...]”.

Concernente a isso, Demo (2015) diz que uma pesquisa considerada “menos exigente”, como o exemplo de uma atividade que demande o estudo do texto de determinado autor, pode resultar no exercício de uma cópia. Porém o autor aponta para necessidade de mudança quanto a essa perspectiva instrucionista, ressaltando que os professores: “[...] vivem uma situação hipócrita ao exigirem dos alunos o que não fazem ou, talvez, nem sequer saibam fazer.” (DEMO, 2015, p. 83).

O autor explica que essa realidade pode ser transformada quando o professor: “Entender pesquisa como fundamento docente e discente [...] de revisar seu fundamento, que já não é aula, mas produção própria [...], no aluno trata-se de incitá-lo à autoria, para que galgue a escada da cidadania que sabe pensar.” (DEMO, 2015, p. 83).

A professora, do 3º ano, Andira revela que não orienta como os estudantes devem realizar a pesquisa na internet e que não a associa ao plágio e à autoria, mas sugere a eles que pesquisem por conta própria acerca de assuntos suscitados durante as aulas. Entende-se que, apesar de utilizar a palavra pesquisa, a docente não intencionou referir-se à atividade que demanda investigação aprofundada de algum tema, mas se refere a uma situação de consulta rápida na rede, como mencionado nas seguintes formações discursivas: “[...] eu não dei uma orientação [...] falei: ah, se tiverem curiosidade, pesquisem tal coisa [...]”.

A professora comenta da dificuldade enfrentada pelos estudantes quanto ao acesso à rede de computadores e às limitações relativas às habilidades informacionais: “[...] muitas vezes nem todos têm a internet [...]. Se eles soubessem mexer, fazer a pesquisa e se eles tivessem essa capacidade [...], se eles soubessem usar e tivessem acesso a todas essas ferramentas, com certeza, eles seriam mais capazes [...]”. E, na tentativa de remediar essa questão socioeconômica, cultural e informacional, a docente fez a seguinte atividade com os alunos: “Fiz durante o Meet, falei: Ó, a gente agora vai pesquisar sobre a vida de tal pessoa [...] eles deram sugestão mais de pessoas do Youtube [...] a gente foi pesquisando [...] e foi fazendo um texto coletivo.”.

Entretanto, ainda que a professora Andira tenha criado alternativas no sentido de superar esse desafio, ela conclui que: “[...] diante da dificuldade de uns saberem muita coisa e outros não saberem nada, eu prefiro hoje dá o meu conteúdo do que mostrar essa diversidade que eles poderiam ter [...]”. A solução para isso, de acordo com a referida docente, encontra-se externamente à instituição escolar, pois depende do repertório informacional adquirido em meio familiar, o que ocorreria se “[...] os pais incentivassem eles a utilizarem essas tecnologias de forma adequada, com certeza seria bem melhor pros professores [...] porque os alunos já chegariam, vamos dizer assim, alfabetizados na tecnologia.”.

Dessa maneira, o discurso da professora Andira revela que, ainda que, *a priori*, ela tenha demonstrado desprendimento de esforço individual com a intenção de ajudar os alunos, logo ele foi superado pelo macroproblema relacionado à desigualdade socioeconômica e digital, potencializado pelas dificuldades resultantes do cenário de pandemia ocasionado pela covid-19. Segundo Pischetola (2016), a solução pertinente à inclusão informacional resulta de estratégias políticas que partam de “de baixo para cima”, a partir das especificidades de cada situação problema, para que assim envolva de forma sistêmica toda a comunidade. Além disso, é necessário que os professores compreendam que a adesão às novas tecnologias não se restringe ao uso das máquinas, mas se refere a uni-las à cultura da prática docente, igualmente como já faz parte da cultura da atual sociedade digital.

A docente, do 4º ano, Justicia menciona que orienta os estudantes a pesquisarem na internet, de forma que eles não reproduzam literalmente o que foi pesquisado, mas que exercitem a habilidade de escrita autoral. No entanto, a professora demonstrou receios quanto ao uso da internet quando diz que “Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia.” e, em outro momento, confessa que “[...] desde lá do 1º ano a gente já começa pegar atividade na internet [...] xerocar pros meninos [...]”.

Assim, tais formações discursivas revelam que, além da atitude de medo quanto à adoção de novas práticas, Justicia também demonstra que a resistência em relação à internet diz respeito somente ao aluno, enquanto, na prática docente, a retirada de conteúdo da rede de computadores tornou-se corriqueira. Nesse sentido, pressupõe-se que, mesmo que os docentes estejam diante de novas tecnologias, ainda assim, por estarem habituados aos costumes tradicionais (DEMO, 2011a), os profissionais favoreçam as condições que possivelmente contribuam para que o estudante permaneça heterônomo, em vez de prosseguir rumo à construção da própria autonomia, pertinente à pesquisa e à autoria, sobretudo, por meio da internet.

A professora relaciona a prática da cópia indevida ao uso da rede de computadores. E, quanto à relação do livro didático com o plágio, Justicia sugere que o livro de português poderia oferecer conteúdo explicativo acerca desse assunto. Dessa forma, a docente compreende a ligação do plágio com o livro didático, a pesquisa na internet e a autoria.

Assim também, a professora, do 4º ano, Fridericia, correlaciona os temas plágio, autoria e pesquisa na internet, se mostra favorável à prática da pesquisa e enfatiza que a orientação docente a esse respeito deve indicar: “[...] *sites* que sejam fidedignos.”. No entanto, quanto a esse aspecto, a docente não apresentou exemplos práticos relacionados a sua turma nesse atual ano letivo, pois justifica que utilizou raramente da prática da pesquisa na internet com os

estudantes, porque: “[...] o ano passado eu fazia isso muito com os meus alunos, este ano um pouco menos porque eles são imaturos assim, eu acho até difícil trabalhar isso com eles [...]”.

E, quanto às dificuldades dos estudantes em relação ao acesso à internet e às habilidades informacionais, a professora explica que: “[...] muitos nem me falam, aí eu só percebo quando eu recebo a atividade bem assim malfeita. Aí o que eu faço? Eu faço uma intervenção, né, explicando como ele deve fazer, quais sites, enfim.”.

Fridericia expressa crítica à determinada fonte de pesquisa do estudante, relacionando-a a aspectos socioculturais do aluno: “Essa questão é estrutural mesmo [...] àquela criança que ela foi orientada a fazer, a ver, pesquisar coisas mais, como é que eu vou dizer? (...) alunos (...) buscam programas [...] sem senso crítico, vamos colocar assim. A tendência que é que eles tenham dificuldade de se basear por isso, entendeu? Eles não vão além. [...] eu acho que é muito do senso crítico estrutural dos pais também.”. Ainda que a docente tenha demonstrado cuidado com as palavras ao relatar a preferência de alguns dos seus estudantes quanto à escolha de entretenimento televisivo, o que supostamente seja porque ela intencionou silenciar termos que, de alguma forma, o discriminasse; no final do discurso, a professora se refere à preferência do aluno como carente de senso crítico e pontua que isso decorre de herança familiar.

Percebe-se o discurso que estruturalmente é reproduzido nas instituições escolares a partir da distinção sociocultural dos estudantes, em contribuição à desigualdade social (BOURDIEU, 2012), e que, dessa forma, desconsidera os saberes do educando em favor de abordagens educativas alheias à realidade dele (FREIRE, 2014). Nesse sentido, Freire (2014, p. 32) instiga a pensar: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Pertinente a isso, Freitag (1993, p. 214) pontua que, em relação ao Brasil: “A escola, apesar de ser um mecanismo de seletividade e de reprodução das classes sociais [...], funciona, no nível da formação de estruturas formais de consciência, como instrumento de democratização.”.

A professora, do 5º ano, Begonia esclarece que não desenvolveu nenhuma pesquisa com os estudantes nesse ano letivo porque eles apresentam dificuldades quanto ao acesso à internet e às aulas *on-line* em decorrência de fatores ligados ao baixo poder aquisitivo de suas famílias: “[...] nós não chegamos a fazer esse trabalho, porque (...) tem coisas que não dá pra desenvolver na forma remota (...) principalmente com a nossa clientela [...] o celular é (...) um na casa e vai com os pais e quando chega não dá pra fazer tudo isso.”. Esse discurso defende, como fator determinante à referida restrição de ensino e aprendizagem tecnológica, aspectos ligados à estrutura de classe dos alunos. Em contraponto a isso, em similar situação educacional, pertinente à aprendizagem de crianças moradoras de periferia acerca do desenvolvimento da

consciência moral, cognitiva e linguística, Freitag (1993) compreende que as limitações condicionadas por questões socioeconômicas e culturais podem ser superadas pelos estudantes se eles obtiverem as condições favoráveis no ambiente escolar.

Em sequência, a professora Begonia menciona que os seus alunos, apesar de cursarem o 5º ano, em decorrência da aula *on-line*, ainda estão aprendendo conhecimento pertinente ao 4º ano, por isso, ela faz a seguinte justificativa: “[...] a gente tá revisando, a gente começa pelo elementar [...] procurar a palavra, significado de palavras, né, no dicionário [...]”.

Nesse aspecto, mesmo que a professora não tenha mencionado a relação entre a defasagem dos seus alunos com a utilização incipiente do livro didático, ela suscita que isso tenha contribuído para que o livro didático não tenha posição de destaque em sua prática pedagógica, haja vista que esteja utilizando-o de forma complementar, como expresso na formação discursiva: “[...] eu tenho outros instrumentos, até a própria internet que vai servir pra me embasar mais pra desenvolver o meu trabalho.”.

Ainda assim, a professora Begonia compreende a relação existente entre o livro didático e a pesquisa na internet e, nesse aspecto, traz ênfase ao papel do professor quando menciona que “[...] o livro didático pra mim ele pode estimular o uso da internet, pra estimular o aluno pra ir buscar mais conhecimento, mas também vai depender muito de como o professor vai orientar esse trabalho.”.

Mesmo que a professora Microlicia não tenha identificado a relação do livro didático com a pesquisa na internet, quando menciona: “[...] eu nunca observei [...] nos livros didáticos [...] ideias de pesquisa [...]”, ela compreende que o livro didático oferece uma rica fonte de conhecimento ao estudante, por isso o descreve como: “[...] uma riqueza de informações, de conhecimentos, de imagens, de conteúdo [...] reunidos num só documento [...]”.

Além disso, por considerar o livro didático essencial à sua prática, Microlicia questiona o motivo de alguns docentes o preterirem em favor da produção de atividades com base em conteúdos retirados da internet: “Você vai produzir as suas atividades, ótimo! [...] Porque você tá pegando o tema e você analisando a necessidade do aluno ali. Mas você que tá construindo de fato? Ainda tem isso, né. Ou você tá pegando da internet e colocando ali pros alunos?”.

Essa reflexão crítica da professora é condizente com o alerta dado por Demo (2015, p. 96) ao professor, para que ele não permita que as “novidades tecnológicas” sejam utilizadas nos afazeres velhos e o levem “[...] a reprodução de tudo que se encontra na internet sem esforço.”.

Ainda em relação à utilização do livro didático, a docente Microlicia explica como se apresenta a divisão de grupos de professores em relação à preferência quanto à utilização desse item didático-pedagógico na escola em que trabalha: “[...] existe esse grupo [...] de profissionais

que talvez usem [...] passando página 1, 2, 3, 4 e 5, na sequência, e engessem o planejamento com o livro didático [...]; o outro grupo dos que, por verem esses profissionais [...], acham que o livro didático, então, tem que ser abolido [...].” Além disso, quanto à gestão do uso do livro no contexto escolar, a professora faz declaração alarmante: “[...] eu já trabalhei de fato em escola assim que você não pode usar o livro didático, você é desmotivado a usar o livro didático, não é que você não pode, você é desmotivado a usar livro didático [...]”. Esse discurso traz uma denúncia, apontando para um aspecto que exige estudos que mostrem o processo compreendido desde a escolha do livro pelas docentes até a coordenação e acompanhamento do uso dele no contexto escolar do EF I.

As docentes Caliandra, Andira, Justícia e Friderícia mencionam que notaram que existem, no conteúdo do livro didático, orientações que tratam da pesquisa na internet, diferentemente das professoras Chresta, Aspília, Schubertia, Dalechampia, Begonia e Microlicia, que não perceberam tais apontamentos, sendo que ambos os grupos não se recordam de que nele se aborde o plágio.

Na unidade analítica 4, intenciona-se identificar e analisar o sentido no discurso docente em relação à ideia de mencionar o plágio no contexto do EF I. Nesse aspecto, a “língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevaletentes” (SOUZA, 2014, p. 13). Quanto a isso, questiona-se: qual sentido se impôs nas formações discursivas das docentes? Qual discurso visa proteger os estudantes quanto à adoção e compreensão do termo plágio e, também, quanto ao uso da internet? Qual discurso exprime o estranhamento de uma ideia externa em relação à prática pedagógica já estabelecida? Qual discurso apoia-se na justificativa de preservar o tratamento igualitário para todos os estudantes e, por isso, evita atividades de pesquisa na internet?

“Plágio?”, “Não houve [...] nenhum tipo de episódio, né, nesse sentido”, “Pra eles não tem muito sentido”, “Nunca pensei nessa questão”, “[...] com relação ao 1º ano a gente não tem muito essa vivência, né, de pesquisa na internet ou de plágio [...]”. (Professora Chresta, 1º ano).

“É um termo muito abstrato pra eles”. “Eu acredito que elas não se preocupam com isso não.”, “Essa coisa de plágio é uma coisa que você se preocupa depois, quando você tá mais velho”, “[...] meus alunos ainda não fazem pesquisa na internet, porque eles ainda não escrevem (riso).”, “[...] com idade maior, sim! No meu não faz muito sentido. Ele só precisa saber, conhecer as letras, associar os sons.”. (Professora Aspília, 1º ano).

“Esse tema a gente nunca abordou”, “É um assunto que pra eles não”, “Até então eu não tinha pensado sobre esse assunto.” “Eles não conseguem entender”, “[...] a gente precisa abordar esse tema [...]”, “[...] hoje eu tô vendo a importância desse tema.”, “A gente sabe que muitos deles não têm esse acesso tão facilitado [...]”, “Como eu não

faço a pesquisa na internet, não tenho como eu responder essa pergunta [...] porque a gente não faz a pesquisa [...]”, “[...] prefiro não, por causa da idade mesmo das crianças.”, “[...] nós temos crianças que não têm acesso nenhum à internet.”, “Essa questão não tem como eu responder.”. (Professora Chubertia, 2º ano).

“Nunca abordei essa palavra com os meus alunos”, “Eu nunca tinha feito alguma entrevista falando sobre plágio.”, “Eu acho que ninguém se atenta a isso, sabia?”, “Primeira vez que eu vejo isso.”, “Eu acho que nem o professor se atenta [...] a mostrar que aquilo ali é um plágio”, “[...] a gente sempre pede pra criança pesquisar [...]”., “[...] muitos alunos não têm acesso a internet [...]”, “[...] eu não peço muita cópia, muita coisa de internet, é mais dele mesmo.”, “[...] a gente não tem muito recurso.”, “Eles ainda não têm maturidade ainda para saber o que é essa palavra.”. (Professora Dalechampia, 2º ano).

“Não, nesse ano não.”, “Nunca teve a oportunidade”, “No fundamental II [...] pode haver professores que falem mais sobre esse tema”, “Do 1º ao 5º ano são poucas pesquisas que se realiza”, “[...] falei só pra: Ah, pesquisa tal coisa. Mas eu não dei uma orientação, porque é complicado em relação [...] aos recursos que ele tem, muitas vezes nem todos tem a internet [...]” “[...] diante da dificuldade de uns saberem muita coisa e outros não saberem nada, eu prefiro hoje dá o meu conteúdo do que mostrar essa diversidade que eles poderiam ter [...]”, “Eles serem crianças”. (Professora Andira, 3º ano).

“Plágio?”, “Ainda não”, “No 3º ano a gente não”, “Relacionando o EF I, eu diria EF II, Ensino Médio...”, “No EF I, não”, “A gente ainda usa pouco esse recurso de pesquisa na internet”, “Porque a gente quer que o aluno, primeiro, aprenda a pesquisar nos impressos”, “No 3º ano a gente não usa tanto esse recurso”, “A gente ainda não utilizou o recurso on-line”, “Até porque eu falei que existe toda dificuldade, pois nem todos têm acesso”. (Professora Caliandra, 3º ano).

“A palavra plágio?”, “Uso mais a palavra cópia”, “Acho que na faixa etária dos meus, não”, “Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia”, “A gente não tem tanto costume de utilizar a palavra plágio”, “Nunca tinha pensado (riso)”, “Agora, eu vejo que tem sentido”, “Acho que vou começar a mudar”, “Assim que eu pegar o material na internet eu vou colocar o site”, “A gente precisa rever esses conceitos”, “Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia”, “A gente precisa ter cuidado” “A gente pede para que o aluno pesquise”, “Ele elabore um texto autoral”, “Elaborar o texto dele, sem cópia da internet”. (Professora Justicia, 4º ano).

“Este ano não”, “Nem um texto eles conseguem fazer”, “Específico dessa turma, é como se eles estivessem [...] no 2º”, “Palavras mínimas eles não compreendem”, “Nesse contexto em específico tá complicado”, “Eu acho que nós temos que indicar [...] sites que sejam fidedignos.”, “[...] o ano passado eu fazia isso muito com os meus alunos, este ano um pouco menos porque eles são imaturos assim, eu acho até difícil trabalhar isso com eles.”, “[...] hora que eu tiver essa concretude já começar a trabalhar nesse sentido.”. (Professora Fridericia, 4º ano).

“Nunca falei”, “Essa sua pesquisa sobre o tema, que me fez abrir os olhos”, “Eu nunca vi [...] a importância diretamente de tratar isso em sala de aula”, “[...] me fez refletir de como eu preciso, é mais um ponto da moral [...] que eu preciso abordar com os meus alunos, independente da faixa etária [...]”, “[...] não tem ali acesso à internet, a gente sabe que, né, ainda há alunos que nem acesso [...] da internet do celular tem [...] ou tinha.”, “[...] eu dava outras opções: Ô, você pesquisa [...] em livros didáticos antigos ou com familiares, com colegas [...]”, “[...] eu oriento, justamente pra [...] evitar essa, essa cultura do copia e cola [...]”, “[...] eu oriento como fazer uma pesquisa na internet sim!”. (Professora Microlicia, 5º ano).

“O termo o quê?”, “Ah, plágio!”, “Não, com os meus alunos atuais não”, “Nesse período de ensino remoto [...] não foi falado esse assunto [...] porque é difícil”, “Quando você começou a entrevista eu nem pensei [...] eu falei: Ai, mas tá distante a minha realidade!” “Mas agora [...] eu vejo que é um assunto tão comum, só que ele tá vestidinho de outra forma (riso).”, “O que que os nossos alunos fazem? O que nós fazíamos também, a gente. A pesquisa é só copiar. A gente copia, assina o nome. “Aqui, professora!” E entrega.” “Aí o aluno copia e não muda as palavras! Não, não muda nenhuma não, é aquilo lá que tá lá. E aí vem, e aí isso pra mim é plágio.”, “Até para colorir [...] nosso estímulo era cópia! A gente pegava uma flor, botava ela do lado e pegava outra, a gente tinha que fazer igualzinho a outra. Isso é plágio! (risos)”, “[...] a gente começava lá na infância.”, “Menina, faz igual sua colega, faz bonito, faz lá igualzinho!”, “[...] são coisas tão sutis [...]”, “[...] tem que começar lá, lá do Ensino Fundamental.”, “[...] não desenvolvemos nenhuma pesquisa [...]”, “[...] se fosse o contrário, em sala de aula caberia a mim, se pedir alguma pesquisa, orientá-los [...] dar a fonte, o autor [...]”. (Professora Begonia, 5º ano).

As professoras Chresta, Aspilia, Dalechampia, Andira e Caliantra demonstram desinteresse quanto à possibilidade de mudanças do que normalmente é mencionado em suas aulas, sobretudo acerca do termo plágio. Quanto a isso, respectivamente, dizem: “Pra eles não tem muito sentido”; “Essa coisa de plágio é uma coisa que você se preocupa depois, quando você tá mais velho”; “Eles ainda não têm maturidade ainda para saber o que é essa palavra.”, “No fundamental II [...], pode haver professores que falem mais sobre esse tema”, “É só um novo nome para aquilo que eles já sabem o que é.”. Essas formações discursivas coincidem em evidenciar o interdiscurso (PÊCHEUX, 2014) resistente à possibilidade de iniciação ao processo de conscientização quanto ao plágio.

As docentes Schubertia, Justicia, Begonia e Microlicia, ainda que digam concordar com a necessidade da abordagem orientativa quanto à cópia indevida no contexto do EF I, não apresentaram exemplos práticos de orientações dadas aos estudantes acerca do plágio e da autoria relacionados à pesquisa na internet.

Nesse sentido, no discurso da professora Justicia, em relação ao plágio, o interdiscurso se mostra conservador⁴, quando a docente demonstra considerar a abordagem ao plágio como inadequada aos seus estudantes, mencionando: “Acho que na faixa etária dos meus, não”. E semelhante interdiscurso mantém-se em relação à pesquisa na internet, na formação discursiva em que a docente pondera: “Tem aqueles alunos que vão somente fazer a cópia”, “A gente precisa ter cuidado.”. Entretanto, ainda assim, a docente do 4º ano apresentou a possibilidade de incluir em suas práticas pedagógicas a abordagem do tema plágio.

A professora, do 5º ano, Begonia correlaciona sua experiência, enquanto estudante, com aquilo que acontece atualmente em sala de aula: “O que que os nossos alunos fazem? O que

⁴ Refere-se ao posicionamento do sujeito no discurso que visa conservar as práticas pedagógicas culturalmente concebidas como suficientes às demandas educacionais dos estudantes do EF I, e, por isso, não é receptível à possibilidade de mudanças a esse respeito.

nós fazíamos também [...]. A pesquisa é só copiar. A gente copia, assina o nome. ‘Aqui, professora!’ E entrega [...]. Aí o aluno copia e não muda as palavras! Não, não muda nenhuma não, é aquilo lá que tá lá. E aí vem, e aí isso pra mim é plágio.”. Esse discurso aponta para uma prática pedagógica que persiste no decorrer do tempo e que acontece até atualmente, de acordo com a experiência relatada pela docente.

A professora diz se tratar de uma cópia equiparada ao plágio aquela que se realiza por meio de atividade de pesquisa que objetiva apenas reproduzir informações. Isso remete à educação bancária e ao instrucionismo, respectivamente criticados por Freire (2014) e Demo (2015). Diante disso, ainda que o discurso da docente transpareça ser favorável à conscientização do plágio no âmbito do EF I, nele percebe-se a naturalização diante da forma de ensino que historicamente prefere a atividade de cópia em detrimento do exercício de pesquisa, indicando, assim, o interdiscurso conservador.

A professora Schubertia, do 2º ano, além de não trabalhar o plágio com os estudantes, também se restringiu quanto às respostas pertinentes à pesquisa na internet: “Como eu não faço a pesquisa na internet, não tenho como eu responder essa pergunta [...]”. Ainda que, em decorrência da ausência de experiências concretas com os estudantes acerca da temática desta pesquisa, a docente não tenha respondido a todas as perguntas, ela revelou interesse e vontade de tratar disso com a sua turma, como dito no discurso: “[...] hoje eu tô vendo a importância desse tema.”

Semelhantemente, a professora, do 5º ano, Microlicia mencionado que nunca abordou o plágio com sua turma e não apresentou, pontualmente, exemplos práticos de pesquisa na internet realizados com os estudantes, pois enfatiza, primeiramente, a dificuldade do aluno em relação ao acesso à rede, como descrito nas formações discursivas: “Nunca falei”, “Eu nunca vi [...] a importância diretamente de tratar isso em sala de aula”, “[...] a gente sabe que, né, ainda há alunos que nem acesso [...] da internet do celular tem [...]”. Apesar disso, ela demonstrou abertura e disposição ao tema desta pesquisa, apontando para a relação do tema plágio com a conscientização moral do aluno: “[...] me fez refletir de como eu preciso [...] é mais um ponto da moral [...] que eu preciso abordar com os meus alunos, independente da faixa etária [...]”.

Inicialmente, todas as docentes apresentaram resistência à mudança, variando apenas em nível de intensidade, quanto à negação da ideia de trabalhar o plágio em sala de aula. Apesar disso, as professoras Schubertia, Justicia, Begonia e Microlicia se dispõem à possibilidade de colocar isso em prática, ponderando que a condição do atual momento pandêmico e ou as limitações dos estudantes frente a questões técnicas e de acesso à internet são condicionantes

para que isso não ocorra. Dessa forma, prepondera o sentido ideológico (PÊCHEUX, 2014; SOUZA, 2014) conservador nas formações discursivas das docentes.

4.2 INDICADORES ENCONTRADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os dados obtidos estão organizados por categorias e subcategorias (BARDIN, 2016) em tabelas intituladas com base na identificação da disciplina do livro didático e do nome fictício da docente que o utiliza, com o objetivo de informar a detecção ou a ausência dos termos procurados e a quantificação dos que foram localizados no conteúdo do livro didático.

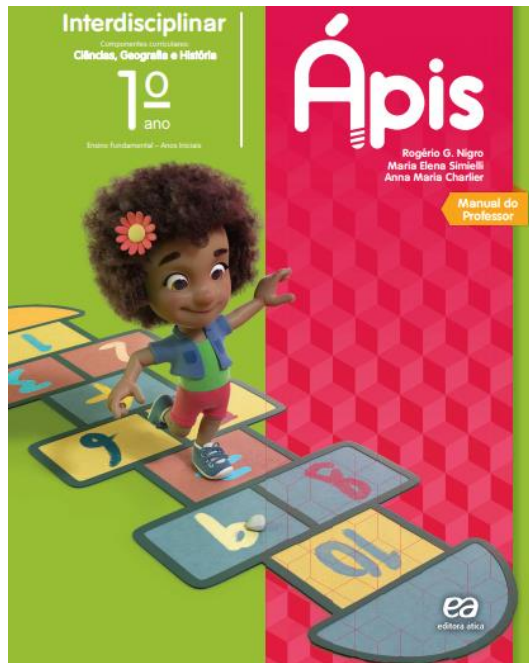
As categorias foram escolhidas com base nos termos-chave pertinentes à temática da pesquisa, e as subcategorias remetem aos termos considerados sinônimos ou relacionais suscitados a partir das entrevistas com as docentes. Exemplo disso se refere ao termo cópia, o qual repetidamente se mostrou como resposta ao significado do plágio no discurso das professoras. A partir disso, com base nos objetivos específicos, pretendeu-se descobrir se, no livro didático, havia apontamentos coincidentes com as respostas das docentes.

Para cada participante da pesquisa, são apresentadas 3 tabelas correspondentes às disciplinas Português, Matemática e Interdisciplinar. Essas disciplinas são, como medida analítica e explicativa dos dados encontrados, expressas por meio da apresentação dos indicadores encontrados correspondentes e complementares às referidas tabelas ligadas às docentes e às séries que elas lecionam.

Dessa forma, segue abaixo uma sequência de análises de conteúdo dos livros didáticos, na modalidade Manual do Professor, organizados de acordo com a unidade de contexto referente às séries, do 1º ao 5º ano, e correlacionados à identificação nominal fictícia das docentes que deles se utilizam.

4.3 LIVROS DIDÁTICOS DO 1º ANO – PROFESSORA ASPILIA

Figura 11 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 1º ano – Coleção Ápis



Fonte: Nigro, Simielli e Chalier (2017a).

Tabela 1 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 1º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE ASPILIA						
INTERDISCIPLINAR – 1º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Rogério G. Nigro, Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier						
2ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-		3	6	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Crítica	Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-	-	1	1	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 12 – Capa do livro didático de Matemática – 1º ano – Coleção Ápis



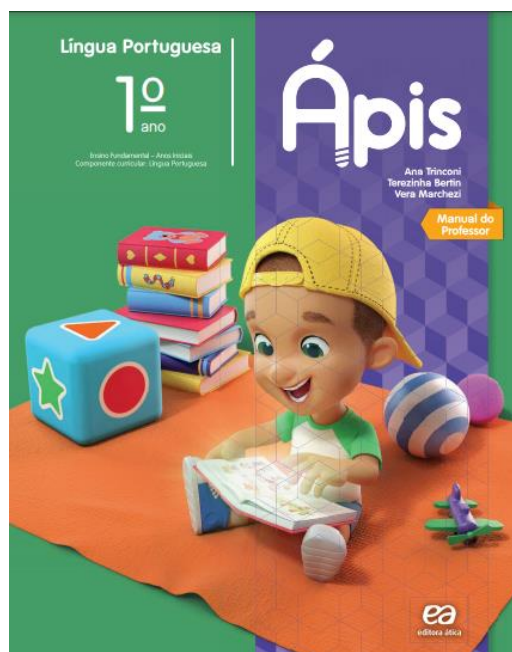
Fonte: Dante (2017a).

Tabela 2 – Dados do livro didático de Matemática – 1º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE ASPILIA						
MATEMÁTICA – 1º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Luiz Roberto Dante						
3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		-	12	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Crítica	Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	2	-	1	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 1º ano – Coleção Ápis



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a).

Tabela 3 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 1º Ano – Coleção Ápis

LIVROS DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE ASPILIA						
LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi						
3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	3		2	27	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Crítica	Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	3	-	-	-	14	7

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro didático (do professor) Interdisciplinar da Coleção Ápis (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a) é composto pelos componentes curriculares Geografia, Ciências e História, com 204 páginas. Sua organização comporta a parte inicial, denominada de “Orientações Gerais”, que se refere a quatro capítulos com informações ao docente acerca de princípios, fundamentação teórica, metodologia e normas tangentes à prática professoral no âmbito do 1º ano do EF. Além disso, a segunda parte consiste nas “Orientações por Página”, referentes a

textos orientativos direcionados ao docente e específicos para cada atividade sequencialmente apresentada no decorrer do livro do aluno.

Quanto aos dados analisados nesse livro, as unidades de registros relativos aos temas plágio, autoria, pesquisa na internet e autonomia foram organizadas sistematicamente em categorias e subcategorias, correlacionadas à unidade de contexto pertinente à atividade da docente do 1º ano do EF I, para que possibilitasse a descrição e a quantificação das menções aos termos temáticos buscados para esta análise.

Em relação ao termo temático categorial plágio, obteve-se a ausência da menção dele no livro didático Interdisciplinar – 1º ano (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a). E, em coincidente situação, os termos pertinentes às subcategorias cópia, próprias palavras e paráfrase e à categoria autoria, semelhantemente, não foram encontrados.

No que tange à categoria pesquisa na internet, foram contabilizadas três menções, sendo que, na página 5 do Manual do Professor, existe referência à página 81 do livro do aluno, direcionando à unidade de contexto “Pesquise”, que apresenta as seguintes atividades: “Imagine que você entrou em uma máquina do tempo, viajou para o passado [...] com a ajuda de um adulto, pesquise na internet, em livros e revistas itens usados pelas pessoas nessa época.” e “Com a ajuda de um adulto, pesquise na internet [...] um brinquedo usado por volta do ano 1990.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. 81). Em sequência, a unidade de contexto “Pesquise” indica o seguinte comando: “[...] pesquise na internet, em revistas ou em jornais, o tempo que leva para cada um dos materiais abaixo se desfazer no ambiente.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. 158). Interrelacionado a isso, existe uma menção quanto à consulta à internet no capítulo “Estrutura Geral da Coleção”, pertencente ao Manual do Professor, que, na unidade contexto “Pesquise”, faz a seguinte recomendação: “[...] as consultas à internet sejam orientadas e supervisionadas por adultos.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. XXII). Todavia, as referidas categoria e subcategoria não apresentaram menções relativas ao plágio e nem orientação e ou indicação para que a fonte consultada na rede fosse informada.

Foram encontradas 6 ocorrências do termo temático referente à unidade de registro pertinente à categoria autonomia. Na página XXI, para orientar o docente quanto à relevância de o estudante adquirir a capacidade de autoavaliação, foi citado um trecho de um texto dos autores Arredondo e Diago (2009 apud NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. XXI), que argumentam: “[...] a autonomia pessoal são passos sucessivos que contribuem decisivamente com um melhor desenvolvimento educacional dos estudantes [...]”. Na página 10, é relatado que um dos objetivos do capítulo 1, intitulado “Nosso Corpo”, é “Auxiliar o estudante na

construção de sua autonomia e de sua identidade.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. 10). A relação da autonomia do aluno e como devem ser organizados os debates em sala são aspectos tratados na página 11: “Evite que as perguntas sejam respondidas em coro. Quando isso acontece, a autonomia e a habilidade de interagir ficam prejudicadas.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. 11). E, nas páginas 48, 130 e 153, a obra relaciona a construção da autonomia do estudante com práticas cotidianas de cuidados com a saúde e higiene do próprio corpo.

Quanto à subcategoria Crítica e moral, ainda que, em relação à autonomia moral, não tenha havido citação, na página XII, que aborda a metodologia voltada ao ensino de Ciências, há uma menção quanto à autonomia crítica, quando a obra afirma que um dos objetivos pertinentes à aprendizagem por meio do componente curricular de Ciências é: “Aprender a aprender e desenvolver autonomia crítica.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017a, p. XII). Nesse sentido, a afirmação dos autores está correlacionada à proposta de uma educação voltada para a pesquisa, como defendida por Demo (2010, p. 65-66):

Em vez de acentuar aula como referência central de ensino e aprendizagem, é imprescindível valorizar pesquisa e elaboração, autoria e autonomia, atividades que naturalmente desembocam na “construção de conhecimento”. [...] cumpre saber o que fazer com conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas, fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva.

O livro do professor da disciplina de Matemática da Coleção Ápis (DANTE, 2017a) possui 276 páginas, com 1ª parte, nominada “Parte Geral”, composta por 6 capítulos, intitulados da seguinte maneira: “Princípios Gerais”, “Fundamentos Teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura Geral da Coleção”, “Referência para aprofundamento do professor” e “Indicação para os alunos”; e, em sequência, 2ª parte, que apresenta, por meio de 8 capítulos, a cópia do livro do aluno acrescida de apontamentos complementares à prática docente.

Referente a esse livro de Matemática utilizado pela docente Aspilia, não existem menções aos termos temáticos relativos à categoria plágio e às subcategorias cópia, paráfrase, autonomia moral e autonomia crítica.

A única menção de termo temático da categoria autoria está na unidade de contexto “Bibliografia”, da seguinte forma: “[...] a bibliografia utilizada na elaboração dos livros [...] serve para reconhecer a autoria do texto consultado e para conferir maior credibilidade àquilo que o autor escreve.” (DANTE, 2017a, p. 206). Após essa orientação, é sugerido ao docente que: “Aproveite para trabalhar interdisciplinaridade [...]. A questão do direito autoral também permite fazer integração com o tema contemporâneo ética.” (DANTE, 2017a, p. 206). Em

relação a isso, a obra coincide com a proposta da presente pesquisa, tendo em vista que o plágio é um dos eixos formadores da integridade ética na pesquisa, ressaltando-se que o autor abordou esse tema em um livro de matemática, sobretudo, em um conteúdo didático destinado a estudantes do 1º ano.

Quanto à subcategoria próprias palavras, as menções desse termo ocorreram na página XV, na unidade de contexto “Um exemplo para ser debatido em aula”, em que é apresentado um problema matemático com o seguinte questionamento: “Como você retomaria o problema de Laura usando as suas próprias palavras?” (DANTE, 2017a, p. XV). Na página 81, na unidade de contexto “Sólidos Geométricos”, o autor orienta o docente com a seguinte instrução: “Peça a eles que descrevam com as próprias palavras algumas características similares e diferentes entre os objetos.” (DANTE, 2017a, p. 81). Nesse sentido, esse livro analisado traz contribuição quanto ao exercício do uso de vocabulário próprio. A competência relativa à capacidade de o aluno defender o ponto de vista é almejada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), no que tange às “Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental”.

Ainda que não tenha havido a menção exata referente ao termo temático categorial pesquisa na internet, em 2 vezes foram apresentadas inferências pertinentes a essa categoria na unidade de contexto “Atividade”: “Aproveite essa atividade para trabalhar com os alunos as previsões do tempo (extraído de jornais ou da internet) [...]” (DANTE, 2017a, p. 21). Na subcategoria consulta na internet, na unidade de contexto “Computador / Internet”, há uma sugestão para que o docente se utilize de recursos didáticos pedagógicos disponíveis na rede por meio da: “[...] busca na internet para procurar endereços de grupos, universidades e profissionais que trabalham com Educação Matemática.” (DANTE, 2017a, p. XXIX). Desse modo, compreende-se que, nesse livro, as abordagens referentes à pesquisa na internet, além de escassas, remetiam à atividade docente.

O termo temático categorial autonomia foi mencionado 12 vezes, as quais, a seguir, estão apresentadas, respectivamente, relacionadas às unidades de contexto correspondentes. A unidade de contexto “Princípios Gerais” menciona: “Desde muito cedo os alunos devem ser incentivados a exercer as habilidades de pensar [...] a autonomia na tomada de decisões e habilidade de resolver problemas [...]” (DANTE, 2017a, p. V). Na unidade de contexto “Algumas orientações metodológicas”, o autor cita as seguintes orientações: “Estimular os alunos e pensar, raciocinar, criar, relacionar ideias, descobrir e ter autonomia de pensamento.” (DANTE, 2017a, p. VIII); “Pouco a pouco, eles desenvolvem individualmente a autonomia de pensamento.” (DANTE, 2017a, p. VIII); e “Utilizar jogos [...] desenvolvem a autonomia e o pensamento lógico.” (DANTE, 2017a, p. X). Em relação à unidade de contexto “Temas

contemporâneos”, a obra cita que: “As aulas de matemática devem incentivar a criação de estratégias pessoais, argumentação, criatividade [...] o desenvolvimento da autonomia.” (DANTE, 2017a, p. XI). A unidade de contexto “Trabalho interdisciplinar” menciona: “[...] desenvolver habilidades e conceitos diversificados [...] ampliando com maior autonomia as percepções do mundo em que vivem.” (DANTE, 2017a, p. XXII). Em relação à unidade de contexto “Postura do professor”, o autor diz: “Ao priorizar a construção do conhecimento pelo fazer e pensar dos alunos [...] desenvolver a autonomia de cada aluno [...]” (DANTE, 2017a, p. XXIII). Na unidade de contexto “Algumas ideias para utilização dessa coleção”, aborda: “Autonomia do professor para trabalhar com essa coleção.” (DANTE, 2017a, p. XXII) e “Dessa atividade resultará a aprendizagem não só de conteúdos [...] ela ajudará a desenvolver a autonomia, o ‘aprender a aprender’.” (DANTE, 2017a, p. XXIII). Na unidade de contexto “O uso do caderno”, o autor diz: “[...] ele terá mais prazer em estudar pelo caderno, além de estar desenvolvendo autonomia.” (DANTE, 2017a, p. XXVI). A unidade de contexto “Glossário ou dicionário matemático” instrui o seguinte: “[...] incentivar os alunos a recorrer constantemente a esse glossário [...] tenham uma aprendizagem significativa e desenvolvam a autonomia.” (DANTE, 2017a, p. XXVII). A unidade de contexto “Jogos, divertimentos e quebra cabeças” indica que: “Ao participar de um jogo, cada aluno desempenha papel ativo na construção de seu conhecimento, desenvolvendo raciocínio e autonomia [...]” (DANTE, 2017a, p. XXIX). Referente à unidade de contexto “Sala-ambiente de Matemática/laboratório de ensino de Matemática / matemateca”, o autor sugere ao docente que: “Quando possível, você pode e deve organizar na escola um laboratório de ensino de Matemática [...] o espírito investigativo e a autonomia.” (DANTE, 2017a, p. XXIX). Portanto, percebe-se que esse livro prepondera o desenvolvimento autônomo do estudante a partir do estímulo do pensamento próprio e investigativo; semelhantemente, Freire (2014) defende a emancipação do estudante por meio da educação que o estimula não somente a ler o mundo, mas a dialogar com ele, para assim transformá-lo.

O livro (do professor) da disciplina de Português da Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a) possui 348 páginas, distribuídas em duas partes compreendidas em: “Parte geral” (“Princípios Gerais”, “A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “Fundamentos teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura geral da coleção”, “Sugestões de leitura para aprofundamento do professor”) e “Parte específica” (“Estrutura específica do 1º ano”, “Quadro de conteúdos do 1º ano”, “Oficinas do Projeto de leitura do 1º ano”, “Estrutura específica do 1º ano”, “Habilidades abordadas no 1º ano”, “Bibliografia”, “Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações

específicas”). Além disso, o livro do aluno é composto por 22 unidades (“Capa de Livro”, “Letra de canção”, “História em Quadrinhos”, “História em Quadrinhos”, “Texto Instrucional 1”, “Texto Instrucional 2”, “Pintura 1”, “Pintura 2”, “História em verbos”, “Cantiga popular”, “Lista”, “Fábula”, “Bilhete”, “Convite”, “Cartaz”, “Poema”, “História”, “Texto Informativo”, “Poema”, “Receita” e “Legenda”).

Nesse livro de Português do 1º ano, não há citação em relação aos termos temáticos referentes à categoria plágio e às subcategorias paráfrase, próprias palavras, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Em relação à subcategoria cópia, três menções ao referido termo foram citadas nas páginas XLV, 64 e 124. Quanto a isso, a unidade de contexto “Habilidades abordadas no 1º ano” pontuou a cópia enquanto “Objeto do Conhecimento” proposto pela BNCC, relacionado à habilidade: “(EF01LP18) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XLV). Na unidade de contexto “Atividades”, novamente há referência à habilidade EF01LP18 da BNCC: “A cópia de palavras e/ou textos breves [...] é uma habilidade a ser desenvolvida nessa fase de alfabetização.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 64). Ainda nessa unidade de contexto, na página 124, a obra diz: “Esta atividade é uma cópia dirigida [...] que estimula a habilidade de copiar textos [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 124). No entanto, as citações acerca da referida subcategoria não mostraram relação semântica com o plágio.

O termo correspondente à categoria autoria foi mencionado três vezes. Da seguinte maneira, na unidade de contexto “Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto”, em relação a uma das etapas para a aplicação de um projeto de leitura, o texto orienta: “Chamar a atenção para a importância do título da história e da autoria que devem aparecer em destaque.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XLIII). Na unidade de contexto “Leitura”, citando a habilidade EF01LP11 da BNCC: “Reitera-se o exercício de habilidade de localização das informações sobre autoria [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 191). Ainda nessa mesma unidade de registro, uma orientação semelhante aparece na página 206: “Ajudar os alunos a localizar a autoria da história nos dados do livro.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 206). Dessa forma, as menções tangenciam instruções pertinentes à compreensão em relação ao significado e ao sentido da palavra autoria.

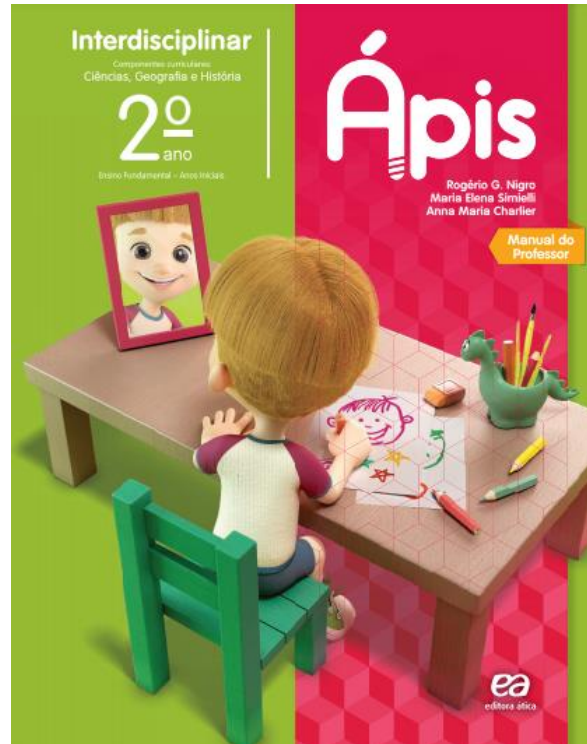
As duas menções em relação à categoria pesquisa na internet ocorreram na unidade de contexto “Planejamento e Pesquisa”, indicando: “Pesquisem outras imagens e mais informações sobre ele em livros ou na internet [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI,

2017a, p. 217); e, na unidade de contexto “Aí vem... poema”, citando uma orientação norteada pela habilidade EF01LP44 da BNCC: “Pesquisar e selecionar na biblioteca ou na internet o texto de Mario Quintana [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 279). Além disso, mesmo que as citações a seguir não contenham o termo temático pesquisa na internet, foram detectadas inferências em relação a esse tema, as quais são mencionadas da seguinte forma: na unidade de contexto “Atividade oral e escrita”, “A cantiga é de domínio público [...] pode ser encontrada em diversos vídeos em sites especializados na internet.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 54); e, também, na unidade de contexto “Com toda a turma”, “Tragam para a sala de aula fotos e desenhos de passarinhos que encontrarem [...] na internet.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 214)

O termo temático pertinente à categoria autonomia contabilizou 27 menções, sendo elas detectadas nas partes referentes ao livro do professor e também ao livro do aluno, nas páginas VII, XII, XVII, XVIII, XXII, XXII, XXIII, XXIV, XXXIII, 11, 13, 15, 17, 151, 89, 141, 189, 205, 210, 242, 258 e 271, que apresentam menções associadas à prática do docente em relação ao estímulo à autonomia dos estudantes no que tange ao desenvolvimento da comunicação, com ênfase na leitura e na escrita de textos. Como exemplo disso, na unidade contexto “Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária”, a obra diz que: “Escrever ortograficamente [...] É uma das condições para a autonomia de escrita.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XVIII). A unidade de contexto “Fluência em leitura” menciona que: “[...] É essencial que o aluno seja incentivado a [...] a formular suas hipóteses de leitura [...] para sua maior autonomia [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XXII). Em relação à unidade de contexto “Estrutura específica do 1º ano”, os autores afirmam que: “O 1º ano é marcado por mudanças importantes [...] à apropriação do sistema alfabético, que ocupa espaço relevante rumo a sua autonomia de escrita e leitura” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XXXIII). Na unidade contexto “Portfólio”, foi dito que: “[...] O objetivo é fornecer ao professor um portfólio que revele parte do desenvolvimento de cada aluno quanto à [...] sua progressiva autonomia na escrita de pequenos textos.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 258). No sentido de autonomia relativa à produção textual, em defesa da educação por meio da pesquisa, Demo (2015, p. 40) aponta para seguinte estratégia didática: “c) exercitar na formulação própria o bom uso da lógica, da argumentação, da crítica e da autocrítica [...]”.

4.4 LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO – PROFESSORA SCHUBERTIA

Figura 14 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 2º ano – Coleção Ápis



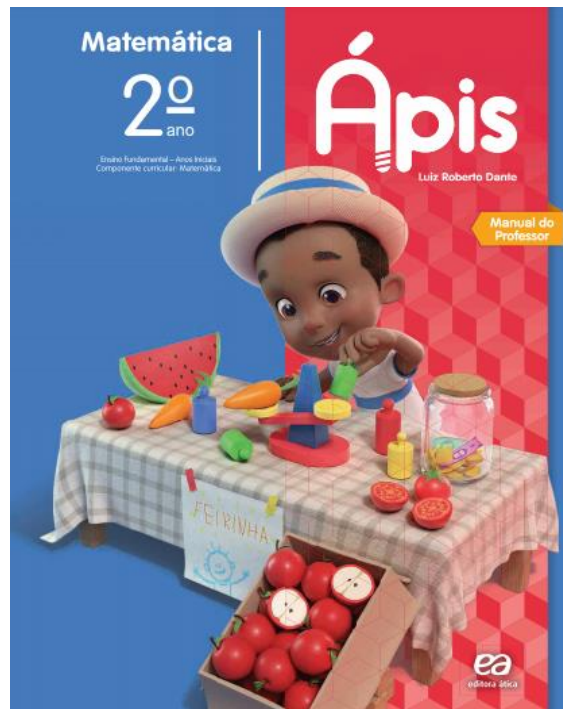
Fonte: Nigro, Simielli e Charlier (2017b).

Tabela 4 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 2º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE SCHUBERTIA						
INTERDISCIPLINAR – 2º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Rogério G. Nigro, Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier						
2ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		2	1	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	2	-	-	2	1	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 15 – Capa do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Ápis



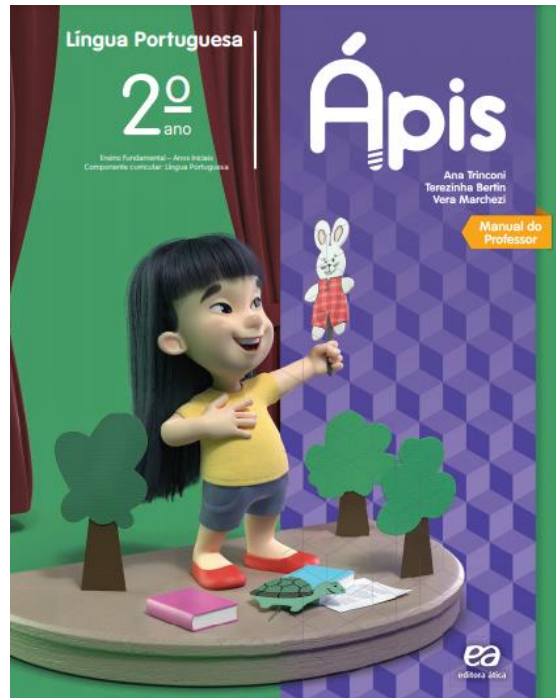
Fonte: Dante (2017b).

Tabela 5 – Dados do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE SCHUBERTIA						
MATEMÁTICA – 2º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Luiz Roberto Dante						
3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		-	13	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	1	3	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 16 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 2º ano – Coleção Ápis



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b).

Tabela 6 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 2º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE SCHUBERTIA						
LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi						
3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		-	39	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	2	1	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro (do professor) interdisciplinar, 2º ano, da Coleção Ápis (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 17) abarca os componentes curriculares Geografia, Ciências e História, é apresentado por meio de 244 páginas e está organizado em duas partes. A primeira parte, identificada como Manual do Professor, está disposta em “Orientações Gerais” por meio de quatro capítulos com informações ao docente acerca de princípios, fundamentação teórica, metodologia e normas tangentes à prática professoral no âmbito do 2º ano do EF. A segunda parte traz a cópia do livro do aluno, acrescido de informações e apontamentos complementares à prática docente e composto por quatro unidades subdivididas em 12 capítulos.

Os termos temáticos não identificados no conteúdo do livro Interdisciplinar do 2º ano se referem às categorias plágio e pesquisa na internet e às subcategorias paráfrase, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

O termo referente à subcategoria cópia registra duas menções, nas páginas 17 e 18. Quanto à unidade de contexto “Orientações didáticas”, existe, no livro do aluno, a seguinte citação: “[...] Se achar proveitoso, peça-lhes que tragam uma cópia da Certidão de nascimento ou RG.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 17). E, na unidade de contexto “Pesquise”, a obra apresenta o seguinte comando: “Peça a um adulto responsável por você uma cópia da sua certidão de nascimento.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 18). Todavia, as referidas menções não apontam correlação com o tema plágio.

Em relação à categoria pesquisa na internet, ela foi localizada em duas atividades, nas páginas 189 e 191. A unidade de contexto “As ruas ontem e de hoje” indica os termos da seguinte maneira: “[...] o que mudou na rua onde mora. [...] com a ajuda de um adulto, pesquise na internet as mudanças e as permanências que ocorrem.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 189). A outra ocorrência está na unidade de contexto “Orientações didáticas”: “Se possível, pesquise na prefeitura, em arquivos, na biblioteca ou na internet se a cidade possui mapas antigos e atuais.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 191). Semelhantemente, há menções que sugerem a pesquisa na internet, como o exemplo contido na unidade de contexto “Atividade complementar”, que orienta “Peça aos estudantes que tragam imagens de diferentes cidades [...] retiradas de jornais, revistas ou internet.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 96), e na unidade de contexto “Manhã, tarde e noite”, que diz: “[...] procure em revistas, jornais ou na internet imagens que representem profissões que podem ser exercidas durante o dia, durante a noite [...]” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. 177). Em relação à subcategoria consulta da internet, na unidade de contexto “Estrutura geral da coleção”, os autores dizem: “Outra recomendação é que as consultas à internet sejam orientadas e supervisionadas por adultos.” e, também, “Novamente, recomendamos que as consultas à

internet sejam orientadas e supervisionadas por adultos.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. XXII). No entanto, as referidas categoria e subcategoria não apontam relação com o plágio e a relevância da informação da fonte consultada.

O termo temático em relação à categoria autonomia foi identificado na unidade de registro “Avaliação”, quando orienta o docente quanto à importância de o estudante adquirir a capacidade de autoavaliação. Em consonância com isso, na subcategoria autonomia crítica, na unidade de contexto “Metodologia para o ensino de Ciências”, foi pontuado que um dos objetivos do ensino de ciências consiste em: “Aprender a aprender e desenvolver autonomia crítica.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017b, p. XII). O que remete ao pensamento de Freire (2014, p. 28), quando diz:

[...] Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiências da produção de certos saberes e que estes não a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

O livro do professor da disciplina de Matemática 2º ano da Coleção Ápis (DANTE, 2017b, p. 185) possui 292 páginas e é constituído por parte inicial (Manual do Professor), denominada de “Parte Geral”, que possui seis capítulos, intitulados da seguinte maneira: “Princípios Gerais”, “Fundamentos Teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura Geral da Coleção”, “Referência para aprofundamento do professor” e “Indicação para os alunos”. Além disso, a segunda parte traz a cópia do livro do aluno, composto por oito unidades.

Não foram localizados os termos temáticos das categorias plágio e pesquisa na internet, assim como também das subcategorias paráfrase e consulta na internet, no conteúdo do livro de matemática do 2º ano da coleção Ápis.

Existe uma menção ao termo temático cópia, na unidade de contexto “Por que nós crescemos?”, quanto a uma sugestão dada ao docente em relação a uma atividade direcionada aos estudantes, dita assim: “[...] proponha a eles que levem para a escola suas impressões plantares de recém-nascido e providencie uma cópia.” (DANTE, 2017b, p. 185). Todavia, a referida menção não apresentou correlação semântica com plágio.

Quanto à categoria autoria, na página 218, na unidade de texto “Bibliografia”, houve uma menção relacionada a um apontamento ao docente para que instrua o estudante em relação à citação de referências, expresso da seguinte forma: “Comente com os alunos que uma bibliografia [...] serve para reconhecer a autoria do texto consultado e conferir a credibilidade [...]” (DANTE, 2017b, p. 218). Em sequência, ainda que não haja menção ao termo plágio,

existe inferência acerca de uma sugestão de abordagem do tema autoria correlacionando-o com direitos autorais e ética, como transcrito a seguir: “Aproveite para trabalhar interdisciplinaridade [...]. A questão do direito autoral também permite fazer integração com o tema contemporâneo ética.” (DANTE, 2017b, p. 218). Em consonância com essa sugestão, Paulo Freire (2014, p. 34-35) defende que:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

O termo referente à subcategoria próprias palavras foi mencionado três vezes nas páginas XV, 51 e 212. Quanto a isso, na unidade contexto “O cubo”, foi dito: “[...] pergunte aos alunos, por exemplo, o que significa aresta [...] Eles devem criar uma definição [...] com as próprias palavras.” (DANTE, 2017b, p. 51). A unidade de contexto “Vamos ver de novo” diz o seguinte: “Peça a eles que confeccionem um cartaz [...] com as próprias palavras [...]” (DANTE, 2017, p. 51). Na unidade de contexto “As etapas numa resolução de problema”, referente ao comando de uma atividade matemática, a obra questiona: “Como você retomaria o problema de Laura usando as próprias palavras?” (DANTE, 2017, p. XV). Dessa forma, infere-se que o livro oferece estímulo quanto à escrita autoral, o que, conseqüentemente, desestimula a prática do plágio. Pedro Demo pondera, quando o ensino de matemática negligencia o estímulo da argumentação própria do estudante, que “A maioria dos professores de matemática não tem ideia de pesquisa e formulação própria [...] os alunos é apenas extensão [...]” (DEMO, 2015, p. 37).

Ainda que não haja citação dos termos temáticos referentes à categoria pesquisa na internet e à subcategoria consulta na internet, na página XXVIII, há uma sugestão de busca na internet por contribuição, recursos didáticos e suporte pedagógico, oferecidos por instituições e profissionais, que são disponibilizados na rede: “Você também pode usar programas de busca na internet para procurar endereços de grupos, universidades e profissionais que trabalham com a Educação matemática.” (DANTE, 2017b, p. XXVIII). Nesse sentido, Lévy (1999, p. 172) sugere, em relação à atualização das práticas pedagógicas, que:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno.

O termo temático pertinente à categoria autonomia foi mencionado 13 vezes nas páginas V, VIII, X, XI, XXII, XXIII, XXVI, XXVIII, XXIX e 77. Nessas ocorrências, houve abordagem da importância e de sugestões quanto ao ensino e à aprendizagem direcionados ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, como exemplificadamente foi mencionado na unidade de contexto “Postura do professor”, que pontua: “Cabe a ele desenvolver a autonomia de cada aluno, instigando-os a refletir, investigar e descobrir, criando na sala de aula uma atmosfera de busca e cooperação [...]” (DANTE, 2017b, p. XXII), e na unidade de contexto “Algumas orientações metodológicas”, que diz que o docente precisa: “Estimular os alunos a [...] ter autonomia de pensamento. Em vez de meramente imitar e repetir e seguir o que o livro apresentou (...).” (DANTE, 2017b, p. VIII). Pertinente a isso, Paulo Freire (2014, p. 56) critica a abordagem docente que visa apenas transferir conteúdo: “[...] ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos [...]”.

Mesmo que não haja menção do termo temático autonomia moral nesse livro didático, a unidade de contexto “Algumas orientações metodológicas”, que relaciona o recurso didático dos jogos com o desenvolvimento autônomo do estudante, faz a seguinte referência à referida subcategoria: “Os jogos [...] Envolvem ainda a compreensão e aceitação de regras; promovem o desenvolvimento socioafetivo [...] desenvolvem a autonomia [...]” (DANTE, 2017b, p. X). Dessa forma, a obra sugere uma alternativa prática de como estimular e propiciar a construção do desenvolvimento autônomo dos estudantes, o que coincide com a “construção da consciência” pertinente à autonomia moral, como mencionado por La Taille (2007, p. 26): “[...] para o autônomo, sempre segundo a definição piagetiana, é necessária a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral.”.

O livro do professor do componente curricular Português, do 2º ano, da Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 42) possui 348 páginas e apresenta Manual do Professor, composto por “Parte geral”, organizada em quatro capítulos, denominados “Princípios gerais”, “A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “Fundamentos Teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura geral da coleção” e “Sugestão de leitura para aprofundamento do professor”; além de “Parte específica”, organizada em “Estrutura específica do 2º ano”, “Quadro de conteúdo do 2º ano”, “Oficinas do Projeto de leitura do 2º ano” e “Habilidades abordadas no 2º ano. Além disso, essa edição traz a réplica do livro do aluno com adaptações orientativas à prática docente, composto por 12 unidades.

Os termos que não foram localizados no conteúdo desse livro se referem às categorias plágio e pesquisa na internet e às subcategorias paráfrase, consulta da internet, autonomia crítica e autonomia moral.

As menções temáticas no que tange à subcategoria cópia ocorreram duas vezes, ambas na unidade de contexto “Escrita de texto”, sendo que a primeira se refere a: “Estimular a participação de todos nas sugestões de reescrita. Orientar a cópia da versão final.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 42), e a segunda aponta que: “A cópia é também uma oportunidade para que os alunos pensem sobre segmentação e espaço entre as palavras.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 42). Contudo, as menções relativas ao termo temático cópia não apresentaram correlação com plágio.

Nesse aspecto, acerca da alfabetização, ainda que o uso da cópia seja recurso educativo para que o aluno assimile visualmente o posicionamento e a organização das palavras no texto, é necessário o devido cuidado quanto a sua utilização. Isso porque, de acordo com Temple (2007), a alfabetização que prima pelo auxílio pedagógico da cópia acaba restringindo-se ao desenvolvimento das habilidades motoras do estudante referentes à escrita e, assim, esquivando-se do auxílio ao processo referente à capacidade de compreender o que foi copiado. Por isso, esse recurso contribui para que os estudantes não sejam, de fato, alfabetizados, mas se tornem apenas “copistas”, que, conforme aludido pela autora: “[...] são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas na essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia.” (TEMPLE, 2007, p. 49).

Quanto à categoria autoria, na unidade de contexto “Habilidades abordadas no 2º”, a obra, referente ao objetivo da BNCC e habilidade relacionada à reescrita de texto, faz o seguinte apontamento: “(EF02LP27) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica e de inclusão e autoria.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. XLV).

O termo temático referente à categoria autonomia apareceu 39 vezes, nas páginas VI, XII, XVII, XVIII, XXII, XXIII, XXIV, XXXIII, XLIII, 23, 34, 36, 41, 53, 56, 57, 68, 69, 70, 75, 77, 90, 92, 98, 111, 114, 115, 120, 132, 134, 139, 154, 160, 183 e 255. Com isso, essas ocorrências abrangem indicações orientativas ao docente acerca de como trabalhar o desenvolvimento da autonomia do estudante correlacionada à prática de leitura e escrita. Exemplo disso, na unidade de contexto “Leitura”, os autores citam que: “O texto em estudo [...] ajuda a exercitar a leitura oral com vistas ao desenvolvimento paulatino da autonomia e da fluência leitoras. (Referência: BNCC – EF02LP09).” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 36). A unidade de contexto “Prática da oralidade” orienta: “Esta atividade tem por objetivo motivar para o exercício da leitura silenciosa e [...] voz alta, com autonomia e fluência. (Referência: BNCC-EF02LP09).” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 41).

Quanto à unidade de contexto “Produção de texto”, a obra apresenta a seguinte indicação: “Se os alunos já tiverem certa autonomia de escrita, pedir a eles que registrem o texto, empregando a letra maiúscula adequadamente.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 160). A unidade de contexto “Oficinas do projeto de leitura do 2º ano”, com base na BNCC, orienta: “(EF02LP09) Ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. XLIII). Relativo à unidade de contexto “Práticas de escrita”, os autores mencionam que “Proficiência e autonomia, ao se produzirem textos – orais ou escritos –, são alguns dos grandes objetivos do ensino da língua portuguesa [...]”. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. XVII).

4.5 LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO – PROFESSORA DALECHAMPIA

Figura 17 – Capa do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Bem-me-Quer



Fonte: Bordeaux, Rubinstein, França, Ogliari e Miguel (2017a).

Tabela 7 – Dados do livro didático de Matemática – 2º ano – Coleção Bem-me-Quer

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE DALECHAMPIA						
MATEMÁTICA – 2º ANO – COLEÇÃO BEM-ME-QUER						
Autoria: Ana Lúcia Bordeaux, Cléo Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari e Vânia Miguel 4ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		-	6	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 18 – Capa do livro didático de Português – 2º ano – Coleção Itororó



Fonte: Jacintho (2017a).

Tabela 8 – Dados do livro didático de Português – 2º ano – Coleção Itororó

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE DALECHAMPIA						
PORTUGUÊS – 2º ANO – COLEÇÃO ITORORÓ						
Autoria: Editora Moderna – Edição: Mônica Franco Jacintho 1ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	11		-	8	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acerca do livro Interdisciplinar, 2º ano, da Coleção Ápis (NIGRO; SIMIELLI; CHARLIER, 2017b), utilizado pela docente Dalechampia, já mencionados anteriormente na apresentação e discussão de dados do livro utilizado pela professora Schubertia, por isso não serão citados novamente.

O livro do componente curricular de Matemática, referente ao 2º ano, da Coleção Bem-me-Quer (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017a, p. 219), utilizado pela professora Dalechampia, possui 292 páginas e se divide em Manual do Professor, constituído por seis capítulos (“Fundamentação Teórica-Metodológica”, “Organização da Obra”, “Importância da leitura complementar”, “Texto para reflexão e aprofundamento”) e em complemento à segunda parte, corresponde ao livro do aluno composto por 12 capítulos (“Números até 20”, “Adição”, “Subtração”, “Figuras Geométricas”, “Mais números”, “Medidas de comprimento e de massa”, “Localização, caminhos e visualização”, “Adição: soma até 99”, “Subtração com números até 99”, “Multiplicação”, “Divisão” e “Medidas de tempo e de capacidade”).

Quanto aos termos temáticos, nesse livro não existe referência às categorias plágio, cópia, autoria e pesquisa na internet e, também, às subcategorias próprias palavras, paráfrase, consulta na internet, autonomia moral e autonomia crítica.

Ainda que o termo temático pertinente à categoria pesquisa na internet não tenha sido mencionado, na unidade de contexto “Orientações”, há uma sugestão para pesquisa por meio de *link*: “Se os alunos quiserem fazer uma pesquisa sobre o relógio de sol, sugerimos o site

[http://chc.org.br/acervo/como-foi-criado-o-relogio-de-sol/\[...\]](http://chc.org.br/acervo/como-foi-criado-o-relogio-de-sol/[...])". (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017a, p. 219).

O termo pertinente à categoria autonomia foi mencionado seis vezes, nas páginas V, VIII, XL, XLIII e XLIV, em sugestões e orientações ao docente acerca de como desenvolver a autonomia no educando, como o exemplo referido na unidade de contexto "Princípios Metodológicos": "[...] a Educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações ao aluno. Deve garantir-lhe autonomia intelectual [...]" (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017a, p. V). A unidade de contexto "Os jogos nas aulas de matemática" correlaciona o desenvolvimento da consciência autônoma à aplicação de jogos na sala de aula: "O jogo reduz as consequências dos erros e dos fracassos do jogador, permitindo que ele desenvolva [...] a autonomia." (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017a, p. XLIV).

O livro de Português, do 2º ano, da coleção Itororó (JACINTHO, 2017a), composto por 260 páginas, apresenta Manual do Professor, com "Parte Geral" ("A Base Nacional Comum Curricular e a proposta desta coleção" e "Estrutura da obra e orientações de trabalho") e "Parte específica", com oito unidades ("Casas", "Brincadeiras", "Animais", "Alimentos", "Nomes", "Nosso corpo", "Plantas" e "Escola"). E integrado a essas partes o livro do aluno, com oito unidades organizadas e nomeadas similarmente à "Parte específica" acima descrita.

Os termos temáticos não identificados no conteúdo desse livro se referem àqueles pertinentes às categorias plágio e pesquisa na internet e às subcategorias cópia, próprias palavras, paráfrase, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Mesmo que os termos temáticos referentes às subcategorias próprias palavras e paráfrase não tenham sido mencionados, nesse exemplar de livro didático, na unidade "Estudo da língua", há sugestão ao docente para que os estudantes sejam orientados em relação à escrita textual: "Eles também podem criar as próprias frases [...]". (JACINTHO, 2017a, p. 35).

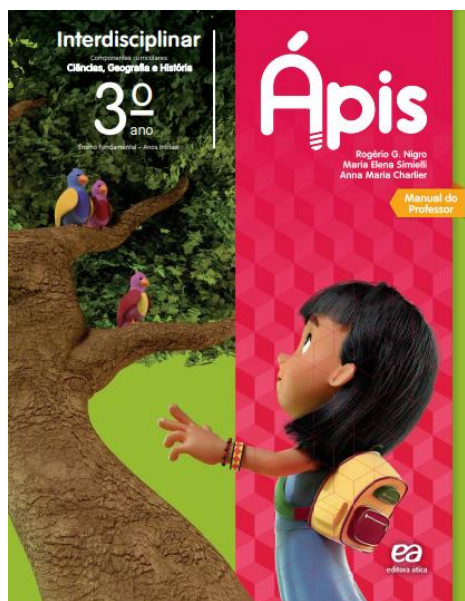
As 10 vezes que o termo temático categorial autoria foi mencionado nas páginas XIII, 18, 38, 62, 87, 106, 128, 147, 176 e 178 foram para, repetidamente, referenciar a habilidade da BNCC referente à reescrita de texto, como o exemplo contido na unidade de contexto "Produção de texto": "(EF02LP27) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo às convenções de disposição gráfica e de inclusão de título e autoria." (JACINTHO, 2017a, p. 106).

Em relação ao termo da categoria autonomia, ele foi identificado 8 vezes, nas páginas VIII, IX, XVI, XIX, 13, 64, 80 e 135, coincidentemente, relacionados à habilidade da BNCC pertinente à leitura e escrita de textos, como informado na unidade de contexto "Para ler mais": "(EF02LP09) Ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade

adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta.” (JACINTHO, 2017a, p. 106). Em relação a uma das competências objetivadas pela BNCC quanto à disciplina da língua portuguesa no âmbito do ensino fundamental, a unidade de contexto “Língua Portuguesa” orienta: “Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.” (JACINTHO, 2017a, p. XVI).

4.6 LIVROS DIDÁTICOS DO 3º ANO – PROFESSORA CALIANDRA

Figura 19 – Capa do livro didático Interdisciplinar – 3º ano – Coleção Ápis



Fonte: Nigro, Simielli e Charlier (2017c).

Tabela 9 – Dados do livro didático Interdisciplinar – 3º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE CALIANDRA						
INTERDISCIPLINAR – 3º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Rogério G. Nigro, Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier						
2ª Edição, 2017						
CATEGORIAS:	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-		3	1	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	1	-	-	2	1	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 20 – Capa do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Ápis



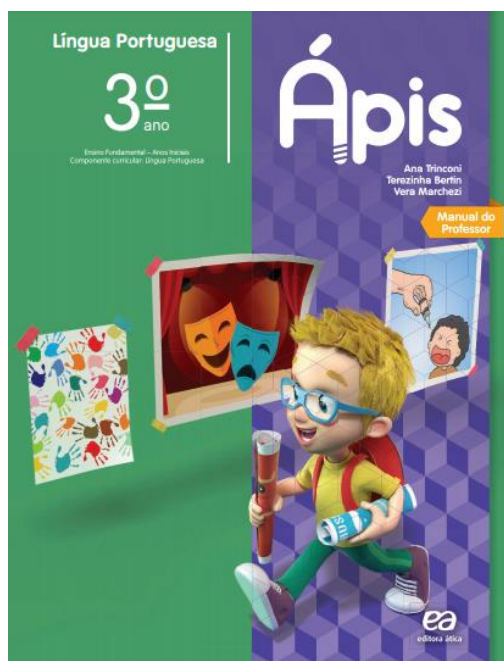
Fonte: Dante (2017c).

Tabela 10 – Dados do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE CALIANDRA MATEMÁTICA – 3º ANO – COLEÇÃO ÁPIS Autoria: Luiz Roberto Dante 3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS:	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		2	21	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	1	4	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 21 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 3º ano – Coleção Ápis



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017c).

Tabela 11 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 3º ano – Coleção Ápis

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE CALIANDRA						
LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO – COLEÇÃO ÁPIS						
Autoria: Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi						
3ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na Internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	6		3	38	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na Internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	2	2	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro do professor da disciplina Interdisciplinar, 3º ano, da Coleção Ápis (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c) é composto pelos componentes curriculares Geografia, Ciências e História e contém 340 páginas divididas em duas partes. A primeira é referente ao Manual do Professor, com as “Orientações Gerais” compostas por quatro capítulos com informações ao docente acerca de princípios, fundamentação teórica, metodologia e normas relacionadas à prática professoral do 3º ano do EF I. A segunda parte traz as “Orientações por Página” em

conjunto com o conteúdo do livro do aluno, o qual contém quatro unidades distribuídas em 12 capítulos.

Nesse livro didático não houve menção ao termo temático categorial plágio, o que, coincidentemente, também ocorreu com os termos temáticos das subcategorais próprias palavras, paráfrase e autonomia moral.

Em relação ao termo temático subcategorial cópia, existe um apontamento que sugere atividade que demanda reprodução de uma ilustração na unidade de contexto “Orientações didáticas”: “Providencie para os estudantes cópias ampliadas das ilustrações para que eles façam as dobraduras.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 41). Quanto a esse comando, ressalta-se que a imagem apresenta a devida informação pertinente à fonte de origem. Contudo, a menção não apresentou sentido ligado a plágio.

O termo temático referente à categoria autoria não foi identificado nesse livro, tendo em vista que ele esteve presente apenas para identificar a fonte de algumas imagens contidas nas páginas 20, 112, 155, 161 e 162. Como exemplo disso, na unidade de contexto “A história da bicicleta”, a informação se refere a uma fotografia que ilustra o texto, expressa da seguinte maneira: “Autoria desconhecida / Arquivo da editora” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 161). Dessa forma, nenhuma dessas citações correspondem à unidade de registro temática categorial intencionada nessa análise, a qual relaciona o termo autoria à prática professoral, mediante o uso do livro didático, ao ensino e à aprendizagem do estudante.

Quanto à categoria pesquisa na internet, foram localizadas, nas páginas 135, 158 e 169, citações que indicam pesquisa na rede, como os exemplos da unidade de contexto “Pesquise”, que menciona: “Vamos pesquisar em jornais, revistas ou na internet uma imagem de uma bonita floresta [...]” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 135), e da unidade de contexto “Orientações didáticas”, que sugere: “[...] peça a eles que façam uma pesquisa na internet ou em departamentos da prefeitura sobre os meios de transporte [...]” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 158). Essa mesma unidade de contexto orienta: “Para entender melhor como vivem os povos [...] os estudantes podem fazer uma pesquisa na internet [...]” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 168). Além disso, mesmo que o livro não tenha apresentado o termo pesquisa, compreende-se a ocorrência de inferências para a referida atividade nas seguintes citações: “Com a ajuda de um adulto, procure na internet [...]” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 13). A unidade de contexto “Diferentes trabalhos” indica: “Os grupos podem [...] buscar na internet.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. 109).

Em relação à subcategoria consulta na internet, na página XXI, existe uma menção, na unidade de contexto “Estrutura geral da coleção”, que ressalta a importância do

acompanhamento supervisionado durante o tempo em que o estudante acessa a internet, da seguinte maneira: “Outra recomendação é que as consultas à internet sejam orientadas e supervisionadas por adultos.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. XXII). No entanto, em nenhuma das menções relativas às referidas categoria e subcategoria, há orientações acerca do plágio e da relevância da citação da fonte pesquisada.

No que tange ao termo temático relativo à categoria autonomia, existe uma menção na unidade de contexto “Avaliação”. Numa orientação relativa à avaliação e autoavaliação do estudante, foi utilizado trecho de um texto dos autores Arredondo e Diago (2009 apud NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. XXI) para ressaltar que: “[...] a autonomia pessoal são passos sucessivos que contribuem decisivamente com o melhor desenvolvimento educacional do estudante [...]”. Nesse sentido, em relação à subcategoria autonomia crítica, a unidade de contexto “Metodologias para o ensino de Ciências” aborda a aprendizagem resultante do estudo de ciência e instiga: “Aprender a aprender e desenvolver autonomia crítica.” (NIGRO; SIMIELLI; CHALIER, 2017c, p. XII). Em defesa da educação por meio da pesquisa, Pedro Demo (2015, p. 35) menciona que:

A elaboração própria implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência, que, como sempre, também começa do começo. Este começo normalmente é a cópia. No início da criatividade há treinamento, que depois se há de jogar fora. A maneira mais simples de aprender, é imitar. Todavia, este aprender que apenas imita, não é aprender a aprender. Por isso, pode-se também dizer que a maneira mais simples de aprender a aprender é não imitar.

O livro do professor da disciplina de Matemática, do 3º ano, Coleção Ápis (DANTE, 2017c, p. 190) é composto por 300 páginas e inicialmente apresenta a “Parte Geral”, organizada em seis capítulos nominados de: “Princípios Gerais”, “Fundamentos Teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura Geral da Coleção”, “Referência para aprofundamento do professor” e “Indicação para os alunos”. Correspondentemente, acrescenta-se a essa parte inicial o livro do aluno, composto por oito unidades intituladas: “Números até 1000”, “Geometria”, “Adição e subtração”, “Grandezas e medidas tempo e dinheiro”, “Multiplicação”, “Divisão”, “Grandezas e medidas: comprimento, massa e capacidade” e “Números maiores do que 1000”.

Os termos temáticos não identificados no conteúdo desse livro didático são relativos à categoria plágio e às subcategorias consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Pertinente à subcategoria cópia, foi localizada a seguinte menção na unidade de contexto “Sugestão de atividade”: “Se conhecerem alguém que viveu nesses bairros, também podem pedir cópias de fotos da região.” (DANTE, 2017c, p. 190). A unidade de contexto “Mais atividades e problemas”, apesar de não haver citado o termo temático cópia, traz inferência

correspondente a essa subcategoria, quando diz: “Alguns deles podem ter copiado a receita de um livro de receitas, outros da internet [...]” (DANTE, 2017c, p. 188). Quanto a isso, não foram encontradas abordagens relacionadas ao plágio ou apontamentos orientativos quanto à citação de fonte.

As informações referentes ao único termo temático da categoria autoria e pertinentes à subcategoria próprias palavras localizadas foram mencionadas anteriormente, na análise do livro de Matemática indicado pela professora, do 2º ano, Schubertia (DANTE, 2017b); dessa forma, não serão repetidas.

As duas menções pertinentes à categoria pesquisa na internet apareceram nas unidades de contexto “Um pouco da história dos números” e “Tecendo saberes”, sendo elas: “[...] Como esse tema costuma despertar a curiosidade dos alunos, sugira leituras e pesquisas na internet sobre ele.” (DANTE, 2017c, p. 15) e “[...] peça que pesquisem imagens antigas do bairro na internet e em livros.” (DANTE, 2017c, p. 190). Nesse aspecto, na unidade de contexto “Mais atividades e problemas”, ainda que não tenha sido citado o termo pesquisa, infere-se a sugestão pertinente à pesquisa na internet, da seguinte maneira: “Peça aos alunos que procurem, em livros, revistas, jornais ou na internet, imagens [...] das figuras geométricas.” (DANTE, 2017c, p. 60).

A autonomia enquanto habilidade estimulada nas resoluções das atividades matemáticas abordadas nesse livro didático totalizaram 21 menções ao termo, registradas nas páginas V, VI, VII, VIII, X, XXII, XXIII, XXIV, XXVI, XXVII, XXIX, 25, 29, 55, 71, 105 e 137. Como exemplo disso, a unidade de contexto “Ordem dos números naturais” orienta: “Verifique se são capazes de resolver a atividade com autonomia e, caso haja necessidade, retome as explorações anteriores.” (DANTE, 2017c, p. 25); e a unidade “Adição sem reagrupamento” diz que: “Conforme efetuam diversas adições, vão ganhando autonomia para efetuá-las diretamente pelos algoritmos [...]” (DANTE, 2017c, p. 71). Na unidade de contexto “Algumas orientações metodológicas”, a obra pontua potencialidades educacionais referentes ao ensino da Matemática: “Estimular os alunos a pensar, raciocinar, criar, relacionar ideias, descobrir e ter autonomia de pensamento.” (DANTE, 2017c, p. VIII).

O livro do professor do componente curricular Português, do 3º ano, da Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c) possui 340 páginas e apresenta Manual do Professor, composto por “Parte geral”, organizada em cinco capítulos denominados “Princípios gerais”, “A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “Fundamentos Teóricos”, “Avaliação”, “Estrutura geral da coleção” e “Sugestão de leitura para aprofundamento do professor”; e por “Parte específica”, organizada em “Estrutura específica

do 3º ano”, “Quadro de conteúdo do 3º ano”, “Oficinas do Projeto de leitura do 3º ano” e “Habilidades abordadas no 3º ano. A segunda parte da obra traz a réplica do livro do aluno, com adaptações orientativas à prática docente, composto por 12 unidades.

Os termos que não foram localizados no conteúdo desse livro se referem à categoria plágio e às subcategorias paráfrase, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Em relação à subcategoria cópia, o termo foi citado em dois momentos na unidade de contexto “Prática de oralidade”, que diz: “Leve uma cópia da notícia para a sala de aula” e “[...] as cópias das notícias poderão ser expostas em painel [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 208). Na unidade de contexto “Para que serve a ordem alfabética?”, há a seguinte menção: “[...] providenciar para os alunos uma cópia do diário de classe (caderneta) para que encontrem o próprio nome [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 254). Porém, apesar dessas menções, não há orientações acerca de plágio e necessidade de informar a fonte de pesquisa.

O termo temático da categoria autoria foi encontrado seis vezes nas unidades de contexto: “Oficina 4”, “Habilidades abordadas no 3º ano”, “Leitura: fábula”, “Prática de oralidade” e “Tecendo saberes”, nas quais, respectivamente, temos: “Esopo [...] Acredita-se que tenha viajado para o Egito e a Ásia contando histórias [...] São mais de 580 fábulas atribuídas a sua autoria.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 52); “[...] ‘O criador de abelhas’; ‘Os dois amigos e o urso’; ‘O irmão e a irmã’, entre outras. Todas têm autoria atribuída a Esopo [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 59); “Câmara Cascudo [...] define conto popular com estas palavras: ‘[...] é preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria’ [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 144); “[...] são criações anônimas (sem autoria ou autoria desconhecida)” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. XLI); e “(EF35LP11) Reescrever o texto [...] obedecendo as convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. XLIV).

Em relação à subcategoria próprias palavras, o termo foi mencionado duas vezes na unidade de contexto “Produção de textos”, como citado a seguir, respectivamente: “Vocês serão os narradores, por isso podem falar, com suas próprias palavras o que aconteceu de importante em cada uma das partes.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 128) e “Você será o narrador, por isso pode falar, com suas próprias palavras, o que aconteceu.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 146).

O termo temático da categoria pesquisa na internet foi citado três vezes, nas páginas 101, 202 e 214. Em sugestões de pesquisa a conteúdos pertinentes a notícias, selos postais e

dinossauros, exemplo disso, referente à unidade de contexto “Prática de oralidade”, sugere-se: “[...] orientar os alunos a fazer uma pesquisa na internet, em sites de clubes, dos correios [...].” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 101).

Foi mencionado o termo referente à categoria autonomia 38 vezes, nas páginas VI, VII, XII, XVII, XVIII, XXII, XXIII, XXIV, XLV, 17, 32, 37, 44, 48, 65, 67, 69, 70, 91, 93, 117, 120, 127, 137, 145, 161, 201, 215, 236, 249, 266 e 281. Essas menções permeiam indicações orientativas ao docente quanto à relevância do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, sobretudo, em relação à habilidade de produção de textos e de leituras, orientada pela BNCC (BRASIL, 2018). Para exemplificação disso, a unidade de contexto “Princípios Gerais” ressalta que: “A educação brasileira tem urgência de reverter o quadro de carências na formação da criança [...] à maior autonomia para o desenvolvimento em relação [...] competência comunicativa [...].” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. VI). A unidade de contexto “Aí vem...” menciona que: “[...] estimular a leitura de textos de diferentes extensões com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão). (Referência: BNCC – EF35LP05)” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c, p. 17).

4.7 LIVROS DIDÁTICOS 3º ANO – PROFESSORA ANDIRA

Figura 22 – Capa do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Bem-me-Quer



Fonte: Bordeaux, Rubinstein, França, Ogliari e Miguel (2017b).

Tabela 12 – Dados do livro didático de Matemática – 3º ano – Coleção Bem-me-Quer

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE ANDIRA						
MATEMÁTICA – 3º ANO – BEM-ME-QUER						
Autoria: Ana Lúcia Bourdeaux, Cléia Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari e Vânia Miguel 4ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	2		1	5	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	1	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acerca do livro Interdisciplinar, 3º ano, da Coleção Ápis (NIGRO; SIMIELLI; CHARLIER, 2017c), utilizado pela docente Andira, já foram mencionados anteriormente na apresentação e discussão de dados do livro utilizado pela professora Caliandra, por isso não serão citados novamente.

O livro didático de Matemática, do 3º ano, da Coleção Bem-me-Quer (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b), utilizado pela professora Andira, possui 306 páginas, apresenta Manual do Professor constituído por quatro capítulos (“Fundamentação Teórica-Metodológica”, “Organização da Obra”, “Importância da leitura complementar” e “Texto para reflexão e aprofundamento”). Em complemento a essa parte, acrescenta-se o livro do aluno, composto por 11 capítulos (“Números”, “Localização e Caminhos”, “Números maiores que 100”, “Adição e subtração”, “Medidas de tempo”, “Adição e subtração”, “Medidas de tempo”, “Sólidos geométricos”, “Multiplicação”, “Medida de comprimento, massa e capacidade” e “Figuras geométricas planas”).

No conteúdo desse livro didático não foram identificados termos temáticos referentes às categorias plágio e autoria e às subcategorias cópia, paráfrase, próprias palavras, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Mesmo que haja ausência da menção dos termos temáticos relativos à categoria autoria e às subcategorias paráfrase e próprias palavras, há uma citação na unidade de contexto “Princípios Metodológicos” que se correlaciona semanticamente a essas referidas categorias e subcategorias, sendo ela: “Saber explicitar o próprio pensamento, persistindo na construção de

ideias próprias.” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b, p. VI).

Quanto à categoria pesquisa na internet, o termo pesquisa correlacionado à internet foi citado apenas uma única vez na unidade de contexto “Atividade Complementar”, quando os autores mencionam que: “Essa pesquisa pode ser feita na internet ou em outras mídias.” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b, p. 22). Contudo, na unidade contexto “Atividade complementar”, existe a seguinte sugestão quanto ao uso da internet na escola: “Se na escola houver acesso à internet, sugerimos que você proponha atividades do *site* brincando com as horas [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b, p. 119).

Em relação à categoria autonomia, o termo temático foi mencionado cinco vezes, nas páginas V, VIII, XL, XLIII e 111. Essas menções tratam acerca da autonomia do estudante relacionada ao desenvolvimento de habilidades intelectuais por meio da leitura. Exemplo disso foi apontado na unidade de contexto “Princípios Metodológicos”: “[...] a Educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações ao aluno. Deve garantir-lhe autonomia intelectual [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b, p. V). Na unidade de contexto “Importância da leitura complementar”: “[...] o estímulo ao desenvolvimento do hábito da leitura é uma das tarefas mais importantes do professor [...] pois dará ao aluno autonomia para buscar e analisar informações [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017b, p. XLIII).

As informações referentes aos dados do livro de Português, 3º ano, da Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017c), utilizado pela docente Andira, já foram apresentadas anteriormente na apresentação e discussão de dados da professora Caliandra, por isso não serão aqui repetidos.

4.8 LIVROS DIDÁTICOS DO 4º ANO – PROFESSORA FRIDERICIA

Figura 23 – Capa do livro didático de Ciências, História e Geografia – 4º ano – Coleção Encontros



Fonte: Mendes, Jakievicius e Giansanti (2018a).

Tabela 13 – Dados do livro didático de Ciências, História e Geografia – 4º ano – Coleção Encontros

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE FRIDERICIA						
CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 4º ANO – COLEÇÃO ENCONTROS						
Autoria: Denise Mendes, Mônica Jakievicius e Roberto Giansanti						
2018						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	4		5	10	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	4	-	-	1	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 24 – Capa do livro didático de Matemática – 4º ano – Coleção Bem-me-quer



Fonte: Bordeaux, Rubinstein, França, Ogliari e Miguel (2017c).

Tabela 14 – Dados do livro didático de Matemática – 4º ano – Coleção Bem-me-quer

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE FRIDERICIA						
MATEMÁTICA – 4º ANO – COLEÇÃO BEM-ME-QUER						
Autoria: Ana Lúcia Bordeaux, Cléo Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari e Vânia Miguel 4ª Edição, 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-		1	4	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	2	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro do professor de Ciências, História e Geografia, 4º ano, da Coleção Encontros (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a) possui de 370 páginas, organizadas em duas partes, sendo a primeira composta por “Orientações Gerais para a coleção”, “Texto de Ampliação”, “Quadros programáticos”, “Bibliografia consultada e recomendada”, “Quadros de conceitos do volume”, “Fichas de avaliação individual” e “Ficha de autoavaliação”. E, integrada a essa, a segunda parte se refere ao livro do estudante, dividido em cinco volumes.

Os termos temáticos não identificados nesse livro didático referem-se à categoria plágio e às subcategorias próprias palavras, paráfrase, autonomia crítica e autonomia moral.

O termo temático referente à subcategoria cópia foi mencionado quatro vezes, nas páginas 54, 168, 173 e 23, como na unidade contexto “As origens da minha família”: “Você vai colar cópias das fotografias suas em quadrinhos [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 54). No entanto, nenhuma dessas menções está relacionada ao tema plágio.

Em relação à categoria autoria, foram encontradas quatro vezes menções a ela relacionada, nas páginas 63, 74, 193 e 204. Nesse sentido, na unidade de contexto “Sugestão de atividade”, a obra aponta: “Com os alunos, ouça a canção “São Salvador”, de autoria do compositor baiano Dorival Caymmi.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 63). Semelhantemente, na unidade de contexto “Que tal ouvir?”, os autores sugerem: “Com seus colegas, ouça a canção “Vatapá de autoria do cantor e compositor baiano Dorival Caymmi.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 74). Na unidade contexto “Texto de ampliação”, o livro informa acerca da edificação “Casa de Câmara e Cadeia”, apontando: “De autoria do capitão-general Luís da Cunha Meneses [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 193). A unidade de contexto “Auxiliando seu trabalho” explica que: “Os documentos apresentados nessa seção são de autoria do pintor alemão Johann Moritz Rugendas [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 204). No entanto, as referidas menções de autoria não apresentaram associação ao tema plágio.

O termo temático da categoria pesquisa na internet foi encontrado nas páginas 140, 143, 228 e 271. Nessas ocorrências são apresentadas sugestões quanto a pesquisas na rede, como, por exemplo, foi dito na unidade de texto “Auxiliando o seu trabalho”: “[...] estimule um trabalho em grupos, com pesquisas em sala de aula, em livros, internet [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 140), “Se os alunos quiserem pesquisar [...]. Há *sites* na internet, mas escolha aqueles com informações confiáveis [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 143) e “[...] proponha pesquisa na internet para ampliar a diversidade de paisagens que integram cada uma das regiões.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 228). Inclusive, nas páginas 113, 53 e 123, há referência a atividades pertinentes à pesquisa na internet, como aponta a unidade de contexto “Oficina”: “Procure na internet ou em jornais impressos imagens feitas por satélite que mostrem o Brasil.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 113). Entretanto, as referidas sugestões não expressam orientações relativas ao plágio. Ainda nesse sentido, referente ao termo temático da subcategoria consulta na internet, existe uma menção na página 218, na unidade de contexto

“Auxiliando o seu trabalho”, que diz: “A consulta ao CEP correto pode ser feita por internet [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 118).

O termo temático categorial autonomia foi citado 10 vezes, sobretudo no que tange às orientações ao docente quanto à relevância de abordagens e de atividades estimulantes para o desenvolvimento autônomo dos estudantes, como mencionado a seguir: “Sugere-se que os alunos elaborem um projeto de pesquisa. Esse procedimento é importante para que adquiram autonomia para pesquisar.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. 301). A unidade de contexto “Competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), cita: “Desenvolver autonomia e senso crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção no espaço [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a, p. XXIV).

O livro didático de Matemática, do 4º ano, da Coleção Bem-me-Quer (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c), utilizado pela professora Fridericia, possui 306 páginas e está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por quatro capítulos (“Fundamentação Teórica-Metodológica”, “Organização da Obra”, “Importância da leitura complementar” e “Texto para reflexão e aprofundamento”). A segunda parte corresponde ao livro do aluno, composto por 10 capítulos (“Números”, “Adição e subtração”, “Sólidos geométricos”, “Multiplicação”, “Medidas de tempo, de temperatura e de comprimento”, “Divisão”, “Figuras planas e caminhos”, “Frações”, “Medidas de massa e de capacidade” e “Números decimais”).

Os termos temáticos que não foram encontrados nesse livro didático se referem às categorias plágio e autoria e às subcategorias paráfrase, próprias palavras, consulta na internet e autonomia crítica.

Em relação à subcategoria cópia, nas páginas 59 e 60, há duas menções nas unidades de contexto “Atividade complementar” e “Orientações”, citadas, respectivamente, da seguinte forma: “As peças do Material Dourado podem ser substituídas por cópias de notas ou moedas [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. 59) e “Você encontrará dinheirinho [...] ofereça cópias aos alunos para que representem as operações [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. 60).

O termo temático da categoria pesquisa na internet foi citado apenas uma vez, na página 126, na unidade de contexto “Orientações”, que orienta: “Os alunos podem pesquisar na internet qual é a previsão do tempo [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. 126). Entretanto, existem sugestões e orientações referentes à pesquisa na internet nas páginas 32, 171 e 229, como, por exemplo, na unidade de contexto “Orientação”,

que diz: “Eles poderão encontrar imagens na internet ou em revistas.” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. 171).

O termo temático da categoria autonomia, citado quatro vezes, foi apresentado na unidade de contexto “Princípios Metodológicos”, da seguinte maneira: “[...] a Educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações ao aluno. Deve garantir-lhe autonomia intelectual [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. V). Além disso, na unidade de contexto “Desenvolvimento da linguagem matemática”, a obra aponta: “[...] autonomia na leitura [...] é necessário propiciar-lhes frequentemente momentos diversificados e significativos de leitura [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. VIII). Correlacionado a isso, o termo da subcategoria autonomia moral foi citado uma única vez na unidade de contexto “Orientações”, como transcrito a seguir, em forma de uma sugestão prática ao docente de como estimular no aluno o desenvolvimento da consciência em relação às próprias atitudes pertinentes ao contexto escolar:

[...] você pode aproveitar para levar os alunos a refletir e discutir sobre as atitudes de um bom aluno. Pode ser criada com os alunos uma ficha de autoavaliação com algumas das atitudes propostas por eles para que avaliem a própria conduta, desenvolvendo a autocrítica e a autonomia moral. (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c, p. 229).

As informações referentes aos dados do livro de Língua Portuguesa, 4º ano, da Coleção AJS (CAMPEDELLI, 2017), utilizado pela docente Fridericia, serão apresentadas posteriormente, na apresentação e discussão de dados da professora Justicia, tendo em vista que ambas utilizam o mesmo recurso didático.

4.9 LIVROS DIDÁTICOS DO 4º ANO – PROFESSORA JUSTICIA

Figura 25 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa – 4º ano – Coleção AJS



Fonte: Campedelli (2017).

Tabela 15 – Dados do livro didático de Língua Portuguesa – 4º ano – Coleção AJS

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE JUSTICIA						
LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ANO – COLEÇÃO AJS						
Autoria: Samira Campedelli 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	14		5	28	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS:	-	1	1	1	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações referentes aos dados do livro de Ciências, História e Geografia, 4º ano, da Coleção Encontros (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018a), utilizado pela docente Justicia, já foram apresentadas anteriormente na apresentação e discussão de dados da professora Fridericia, por isso não serão repetidas aqui. Coincidente situação ocorreu em relação ao livro de Matemática, 4º ano, da Coleção Bem-me-Quer (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017c).

O livro do professor de Português, 4º ano, da Coleção AJS (CAMPEDELLI, 2017), utilizado pela professora Justicia, é composto por 386 páginas e está dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao Manual do Professor, que possui quatro capítulos (“Visão Geral da Obra”, “Pressupostos teórico-metodológico”, “Relação com a BNCC” e “Avaliação”). E somada a essa, a segunda parte refere-se à cópia do livro do aluno, acrescido de orientações ao docente, composto por 13 capítulos.

Os termos temáticos não identificados nesse livro se referem às categorias plágio e cópia e, também, às subcategorias autonomia moral e autonomia crítica.

O termo temático pertinente a categoria autoria foi mencionado 14 vezes. Na parte introdutória do livro do aluno, o texto de apresentação ressalta esse termo, assim: “Nestas páginas você encontrará [...] desafios a sua criatividade ao produzir textos de sua autoria [...]” (CAMPEDELLI, 2017, p. 2). Nesse aspecto, as menções desse termo temático apresentaram enfoque na autoria relacionada à reescrita de textos e associada ao desenvolvimento de habilidades de produção textual, com base na BNCC. Dessa forma, ainda que a obra não tenha mencionado o termo plágio, tais apontamentos à autoria remetem a ele, porque dão ênfase à relevância da observação e identificação do autor. Como exemplo disso, apresenta-se os seguintes trechos, respectivamente, com as correspondentes unidades de contexto. Na unidade de contexto “Produção de texto”, há o seguinte comando de atividade: “[...] colocar elementos essenciais de um livro [...] e o sumário – com o título de cada crônica, a autoria e a página em que são encontradas no livro.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 262). A unidade de contexto “BNCC” cita a seguinte habilidade: “(EF35LP11) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo as convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 28). E, ainda que, na unidade de contexto “Produção de texto”, não tenha havido menção do termo temático autoria, foi mencionado um alerta direcionado ao docente para que tenha cuidado quanto à importância da citação do autor de fotos que são coletadas pelos estudantes por meio da internet: “Professor, tenha o cuidado de anotar o autor das fotos [...] oriente a seleção dentre as de uso gratuito. Isso faz parte dos créditos das imagens utilizadas.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 102).

Quanto à subcategoria paráfrase, existe uma única menção numa orientação relativa ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, a qual, na unidade de contexto “Conhecimentos linguísticos e gramaticais”, aponta para o seguinte objetivo: “Os recursos expressivos (Metáforas, discurso direto ou indireto, paráfrases, pontuação, citações).” (CAMPEDELLI, 2017, p. XII). Além disso, o termo temático da subcategoria próprias palavras se apresentou na unidade de contexto “Discurso direto e discurso indireto” da seguinte maneira: “Quando o

narrador utiliza suas próprias palavras para relatar o que as personagens disseram, temos o discurso indireto.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 252).

O termo temático categorial pesquisa na internet foi citado cinco vezes, nas páginas 34, 35, 79, 145, 148 e 291, em orientações ao docente e ao aluno quanto a indicações para a pesquisas na rede. A exemplo disso, a unidade de contexto “Para ler” diz: “Professor, sugerimos [...] que os alunos, com o seu acompanhamento [...] façam uma breve pesquisa na internet [...]” (CAMPEDELLI, 2017, p. 35). Correlacionado a isso, nas páginas 78, 271, 290, 292, 300, 315 e 327, existem apontamentos que se referem à atividade de pesquisa na rede, como a unidade de contexto “Os golfinhos de Noronha” menciona: “Procure, na internet e em livros, mais imagens do lugar e compartilhe-as com seus colegas.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 300).

Nesse mesmo aspecto, o termo temático da subcategoria consulta na internet foi citado uma única vez no sentido de orientar o docente em relação a uma atividade que requer consulta de palavras inglesas, como citado na unidade de contexto “Para ler”: “[...] consultem a internet e outros materiais que possam conter anúncios publicitários [...]” (CAMPEDELLI, 2017, p. 247).

O termo temático autonomia foi citado 28 vezes. Um exemplo dessas menções refere-se à unidade de contexto “Objetivos da unidade”, que orienta: “Criar contextos para que se aproprie de ações de respeito, autonomia e responsabilidade na tomada de decisões.” (CAMPEDELLI, 2017, p. 83). Além disso, a habilidade pertinente à leitura foi enfaticamente lembrada em todos os capítulos do livro por meio da unidade de contexto “BNCC”: “(EF35LP05) Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência [...]” (CAMPEDELLI, 2017, p. 191).

4.10 LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO – PROFESSORA BEGONIA

Figura 26 – Capa do livro didático de Ciências, História e Geografia – 5º ano – Coleção Encontros



Fonte: Mendes, Jakievicius e Giansanti (2018b).

Tabela 16 – Dados do livro didático de Ciências, História e Geografia – 5º ano – Coleção Encontros

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE BEGONIA						
CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 5º ANO – COLEÇÃO ENCONTROS						
Autoria: Denise Mendes, Mônica Jakievicius e Roberto Giansanti						
2018						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	1		4	6	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 27 – Capa do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Eu gosto



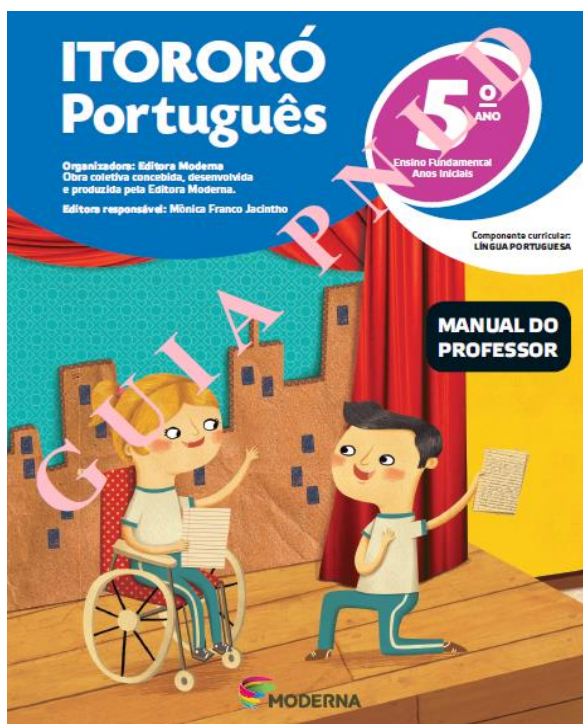
Fonte: Munhoz, Nazareth e Toledo (2018).

Tabela 17 – Dados do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Eu gosto

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE BEGONIA						
MATEMÁTICA – 5º ANO – COLEÇÃO EU GOSTO						
Autoria: Aída Ferreira Munhoz, Helenalda Nazareth e Marília Toledo 2018						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-		1	2	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	1	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 28 – Capa do livro didático de Português – 5º ano – Coleção Itororó



Fonte: Jacintho (2017b).

Tabela 18 – Dados do livro didático de Português – 5º ano – Coleção Eu gosto

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE BEGONIA						
PORTUGUÊS – 5º ANO – COLEÇÃO ITORORÓ						
Autoria: Editora Moderna – Edição Mônica Franco Jacintho 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	9		2	-	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-	1	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro do professor de Ciências, História e Geografia, 5º ano, da Coleção Encontros (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b) possui de 386 páginas e está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por “Orientações Gerais para a coleção”, “Texto de Ampliação”, “Quadros programáticos”, “Bibliografia consultada e recomendada”, “Quadros de

conceitos do volume”, “Fichas de avaliação individual” e “Ficha de autoavaliação”. A segunda parte se refere à cópia do livro do aluno, dividido em cinco volumes.

Os termos temáticos não identificados nesse livro didático referem-se à categoria plágio e às subcategorias próprias palavras, paráfrase, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

O termo da subcategoria cópia foi mencionado três vezes, sendo que apenas uma ocorrência, na página 59, apresentou o significado de reprodução textual. A unidade de contexto “Auxiliando o seu trabalho” lembra ao docente que se atenha a “[...] conferir os textos escritos para verificar se estão adequados e não são cópias simples do texto.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 59). Nessa mesma unidade, o assunto é novamente tratado por meio da seguinte advertência ao estudante em relação à referida atividade: “Não vale copiar!” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 59). Entretanto, não foi apresentada orientação quanto ao plágio e, ou mesmo, quanto à relevância de citar o autor do texto. Já as outras menções, na unidade de contexto “Auxiliando seu trabalho”, foram citadas numa sugestão de atividade a ser realizada com os estudantes referente à produção de um folheto, ditas da seguinte forma: “A escola poderá contribuir com cópias para a comunidade. Caso [...] seja possível produzir um grande número de cópias [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 159).

Também na unidade de contexto “Auxiliando seu trabalho”, há uma menção do termo temático pertinente à categoria autoria, que orienta: “[...] diferentes linguagens capacita o aluno para leitura e interpretação dos textos de acordo com seu contexto de produção, autoria [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 219). E correlacionada a essa, ainda que não haja menção aos termos pertinentes a subcategorias próprias palavras e paráfrase, a unidade de contexto “Auxiliando o seu trabalho” orienta que: “[...] cada estudante procure formular suas próprias respostas.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 76).

As menções relativas ao termo temático da categoria pesquisa na internet ocorreram quatro vezes, na unidade de contexto “Auxiliando o seu trabalho”, como mencionadas a seguir: “Proponha aos alunos que façam um mural com recorte e colagem de notícias recentes sobre dinossauros. Peça a eles que pesquisem na internet [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 19); “[...] notícias sobre a vida de dinossauros. Estimule os alunos a pesquisar na internet e conhecer mais sobre esses seres.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 21); “Peça que pesquisem matérias na tv ou na internet e abra a discussão.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 97); “[...] a classe poderá

pesquisar e fazer um mural com notícias de jornais, revistas e internet sobre a região em que vivem.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. 232).

O termo temático referente à categoria autonomia foi citado seis vezes, sobretudo em relação aos objetivos requeridos pela BNCC, como referido na unidade de contexto “Pressupostos teóricos metodológicos”, conforme as seguintes citações: “Agir pessoal e coletivamente com respeito e autonomia [...]” e “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. VIII). Nesse mesmo aspecto, foi dito, na unidade de contexto “Fundamentos da abordagem interdisciplinar da coleção”, que: “[...] o fortalecimento da autonomia individual do estudante passa pela construção de sua identidade pessoal e coletiva [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. XII). Na unidade de contexto “Competências gerais da base comum curricular”, a obra aponta: “[...] alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. XXIII). Relacionado aos objetivos de uma das disciplinas tratada no livro, na unidade contexto “Competências específicas do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, o texto indica: “Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico [...]” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. XXV). Em conclusão às citações referentes ao termo temático autonomia, existe a seguinte orientação na unidade de contexto “Textos de ampliação”: “[...] teremos de encontrar as condições adequadas para que os alunos [...] adquiram autonomia para que se configure um cenário em que seja possível estabelecer relações com a teoria.” (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b, p. XXVI).

O livro (do professor) componente curricular de Matemática, 5º ano, da Coleção Eu gosto (MUNHOZ; NAZARETH; TOLEDO, 2018), com 290 páginas, está organizado em duas partes. A primeira, intitulada de “Orientações Gerais”, é subdividida em seis capítulos (“Apresentação da coleção”, “Ensinar e aprender Matemática”, “Concepções norteadoras”, “A avaliação em Matemática”, “Os conteúdos propostos” e “Estrutura da coleção”). E somado a isso, a segunda parte corresponde à réplica do livro do aluno, composta por 10 capítulos (“Os números naturais”, “Localização espacial”, “Figuras geométricas”, “Números racionais”, “Quadriláteros e ângulos”, “Operações com racionais: representação decimal”, “Ampliação e redução de figuras”, “Pensamento algébrico”, “Grandezas e medidas” e “Probabilidade e estatística”).

No conteúdo desse livro, os termos temáticos não identificados são referentes às categorias plágio e autoria e às subcategorias próprias palavras, paráfrase, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

Quanto ao termo temático pertinente à categoria pesquisa na internet, ele foi, uma única vez, citado da seguinte maneira na unidade de contexto “Atividades”: “Como em todas as atividades de natureza interdisciplinar [...] com pesquisa em livros, vídeos ou internet.” (MUNHOZ; NAZARETH; TOLEDO, 2018, p. 185).

O termo temático da subcategoria cópia foi mencionado na página 135, na unidade de contexto “Sugestões de atividades”, nessa explicação quanto à execução de uma atividade relacionada a desenho geométrico: “[...] Utilizando papel quadriculado [...] os alunos poderão reproduzir essas figuras [...] eles poderão também fazer cópias deformadas [...]” (MUNHOZ; NAZARETH; TOLEDO, 2018, p. 135).

Em relação à categoria autonomia, esse termo temático foi mencionado duas vezes, sendo uma vez na unidade contexto “Orientações gerais”, ao pontuar acerca das competências da BNCC correlacionadas ao ensino de Matemática no EF: “Agir individual ou cooperativamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade [...] com base em princípios éticos, democráticos [...]” (MUNHOZ; NAZARETH; TOLEDO, 2018, p. XI). E, também, na unidade de contexto “Atividades”, que ressalta: “Este jogo exige do aluno diversos cálculos mentais, o que lhe dá mais destreza e autonomia.” (MUNHOZ; NAZARETH; TOLEDO, 2018, p. 116).

O livro (do professor) componente curricular Língua Portuguesa, 5º ano, da Coleção Itororó (JACINTHO, 2017b) possui 290 páginas, e foi organizado em duas partes, sendo que a primeira apresenta conteúdo orientativo à prática docente, identificada de “Parte Geral” (“A Base Nacional Comum Curricular e a proposta desta coleção”, “Estrutura da obra e orientações de trabalho”); e a segunda, intitulada de “Parte específica”, corresponde ao livro do aluno, o qual possui 9 capítulos (“Arte”, “Pequenos animais”, “Vocações”, “Nossos povos”, “Esportes”, “Heróis e vilões”, “Viagens e transportes”, “Energia” e “Planeta Terra”).

Nesse livro didático, os termos temáticos não identificados se referem às categorias plágio e autonomia e às subcategorias cópia, próprias palavras, consulta na internet, autonomia crítica e autonomia moral.

O termo temático da categoria autoria foi localizado nove vezes, coincidentemente, em citações relativas à habilidade da Base Nacional Comum Curricular pertinente às orientações de reescrita de texto, como mencionado na unidade de contexto “Produção de texto”: “(EF35LP11) Reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão e obedecendo as convenções de disposição gráfica, inclusão de título, de autoria.” (JACINTHO, 2017b, p. 21).

Quanto ao termo da categoria pesquisa na internet, ele foi registrado duas vezes. Na unidade de contexto “Desafio”, foi mencionado: “Oriente os alunos a fazer a pesquisa [...] em

sites confiáveis da internet ou em livros sobre curiosidades [...]” (JACINTHO, 2017b, p. 167). E, também, a unidade contexto “Sugestão de atividade” diz: “Pergunte-lhes como eram noticiadas as ocorrências importantes [...] Peça-lhes que pesquisem em livros ou na internet [...]” (JACINTHO, 2017b, p. 235).

O termo temático subcategorial paráfrase foi citado uma única vez na unidade de contexto “Vamos explorar o texto”, assim: “Esse exercício de paráfrase leva os alunos a desenvolverem o poder de síntese, clareza e precisão vocabular [...]” (JACINTHO, 2017b, p. 176). Ainda que não haja menção acerca da subcategoria próprias palavras, na unidade de contexto “Expressão oral”, houve referência ao tema, tendo em vista a seguinte orientação acerca de reescrita textual: “Oriente-os a manter um elo entre a criação própria e a história original, introduzindo-os na prática da intertextualidade.” (JACINTHO, 2017b, p. 11)

As menções ao termo temático da categoria autonomia contido nesse livro didático ocorreram 10 vezes, em trechos que abordavam as competências e as habilidades requeridas pela Base Nacional Comum Curricular, correlacionadas ao contexto do ensino fundamental, sobretudo em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, como, por exemplo, foi citado na unidade de contexto “Desenvolvimento de competências”: “[...] tendo o professor como leitor [...] como escriba –, ele também reflete sobre o sistema escrito de modo que possa conquistar sua autonomia como leitor e produtor de texto.” (JACINTHO, 2017b, p. XIX).

4.11 LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO – PROFESSORA MICROLICIA

Figura 29 – Capa do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Bem-me-quer



Fonte: Bordeaux, Rubinstein, França, Ogliari e Miguel (2017d).

Tabela 19 – Dados do livro didático de Matemática – 5º ano – Coleção Bem-me-quer

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO PELA DOCENTE MICROLICIA						
MATEMÁTICA – 5º ANO – BEM-ME-QUER						
Autoria: Ana Lúcia Bordeaux, Cléo Rubinstein, Elizabeth França, Elizabeth Ogliari e Vânia Miguel 2017						
CATEGORIAS	Plágio	Autoria		Pesquisa na internet	Autonomia	
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-		3	5	
SUBCATEGORIAS	Cópia	Próprias palavras	Paráfrase	Consulta na internet	Autonomia Crítica	Autonomia Moral
Nº DE TERMOS ENCONTRADOS	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados coletados no livro interdisciplinar, de Ciências, História e Geografia, 5º ano, da Coleção Encontro (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018b), utilizado pela docente Microlicia, não serão mencionados nessa seção porque já foram apresentados anteriormente na apresentação e discussão de dados da professora Begonia.

O livro (do professor) do componente curricular Matemática, 5º ano, Coleção “Bem-me-quer” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d), com 290 páginas, está organizado em: primeira parte, intitulada de “Orientações Gerais”, subdividida em quatro capítulos (“Fundamentação teórico-metodológica”, “Organização da obra”, “Importância da leitura complementar” e “Textos para reflexão e aprofundamento”); e segunda parte, que traz a cópia do livro do aluno, composto por 11 capítulos (“Números e sistemas de numeração”, “Adição e subtração de números naturais”, “Figuras geométricas”, “Multiplicação e divisão de números naturais”, “Múltiplos e divisores”, “Retas e ângulos”, “Frações e porcentagem”, “Números decimais”, “Medidas de comprimento, de superfície e de volume”, “Figuras planas” e “Mais medidas”).

Em relação a esse livro didático, os termos temáticos não identificados se referem às categorias plágio e autonomia e às subcategorias cópia, próprias palavras, paráfrase, autonomia crítica e autonomia moral.

O termo temático categorial pertinente à categoria pesquisa na internet foi mencionado três vezes. Como exemplo disso, na unidade de contexto “Atividade complementar”, há as seguintes orientações: “Pesquise em revistas, jornais ou internet fotografias de objetos cuja forma é parecida com o da esfera[...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. 207) e “Proponha aos alunos que pesquisem, em jornais, revistas ou internet [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. 202). Ainda em relação a esse termo temático, a unidade de contexto “Orientações” apresenta a seguinte sugestão: “Você pode propor que os alunos pesquisem em livros ou na internet diferentes tipos de balanças [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. 222).

Nesse livro de matemática, o termo temático da categoria autonomia foi citado cinco vezes, nas páginas V, VIII, XL, XLIII, XL e 64. A unidade de contexto “Organização da obra” aponta o desenvolvimento da consciência autônoma por meio da aplicação de jogos na sala de aula, quando diz que: “Jogos (..) despertam o interesse, desenvolvem a autonomia, a interação social, a construção de valores morais [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. XL). Na unidade de contexto “Princípios Metodológicos”, os autores afirmam: “[...] a Educação não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações ao aluno. Deve garantir-lhe autonomia intelectual [...]” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. V). A unidade de contexto “Orientações” menciona que: “Sabemos que memorizar tabuadas é fundamental para que

multiplicações sejam efetuadas com autonomia e/ou rapidez.” (BORDEAUX; RUBINSTEIN; FRANÇA; OGLIARI; MIGUEL, 2017d, p. 64).

As informações referentes os dados do livro (do professor) do componente curricular Língua Portuguesa, 5º ano, da Coleção Itororó (JACINTHO, 2017b), utilizado pela docente Microlicia, já foram mencionadas anteriormente na apresentação e discussão de dados da professora Begonia, em decorrência disso aqui não serão repetidas.

4.12 REFINAMENTO DA DISCUSSÃO DOS DADOS

Sabendo-se que, na perspectiva das docentes entrevistadas, a palavra cópia corresponde sinonimamente ao plágio, cabe indicar que o livro de português do 1º ano (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a) utilizado pela professora Aspilia, em uma orientação para que o estudante copiasse pequenos textos, explica, com base na habilidade EF01LP18 da BNCC, que: “A cópia de palavras e/ou textos breves [...] é uma habilidade a ser desenvolvida nessa fase de alfabetização.” (BRASIL, 2018). Dessa forma, observa-se que esse livro aborda a cópia, porém não a associa ao plágio, haja vista que aponta o exercício de copiar como favorável ao processo de aprendizagem pertinente à alfabetização.

Desse modo, ressalta-se a necessária utilização da cópia, no que tange ao processo de decodificação e assimilação da organização das palavras na construção textual, como parte do processo de alfabetização, conforme menciona o referido livro (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 42): “A cópia é também uma oportunidade para que os alunos pensem sobre segmentação e espaço entre as palavras.”. Assim, a cópia mostra-se como meio pedagógico contributivo para que os estudantes sejam alfabetizados.

Nesse contexto, ainda, a cópia revela-se como um útil recurso de instrução pedagógica relativa ao modo como se deve escrever e organizar palavras em um texto e, também, possibilita o controle padronizador para a garantia da qualidade educacional referente aos resultados planejados tanto no âmbito da escola quanto do sistema de ensino. Entretanto, quando a utilização pedagógica da cópia extrapola a fase de alfabetização, e continua demasiadamente nas práticas professorais e estudantis por toda a educação básica (TEMPLE, 2007), ao ponto de anular a oportunidade de o aluno exercer a própria autoria, torna-se empecilho ao desenvolvimento autoral, o que conseqüentemente, contribui para a prática do plágio (CHAURASIA, 2016).

Similarmente a esse pensamento, a professora Begonia, do 5º ano, a partir da própria experiência, conclui que a prática pedagógica voltada à cópia contribui para que o plágio seja ensinado na escola:

O nosso estímulo era cópia! A gente pegava uma flor, botava ela do lado e pegava outra, a gente tinha que fazer igualzinho a outra. Isso é plágio! (risos) E a gente começava lá na infância. Menina, faz igual sua colega, faz bonito, faz lá igualzinho! Então assim, são coisas tão pequeninhas e são coisas tão sutis [...]. É tanto que a criança às vezes ela deixa de fazer porque o fazer dela, a forma dela, ela termina achando feio. Porque ela não tem a capacidade fazer igual a mim. Sendo que a forma dela é a forma dela. Tem que ser valorizada! Mas a gente começa aí. Aí nós somos condicionados a deixar nossa criatividade e ir plagiando tudo, a vida do outro, a vida do outro (riso). (Professora Begonia, 5º ano).

Sendo a cópia precursora do plágio (CASTRO, 2019), e sabendo-se que a utilização dela é necessária no processo de alfabetização (BRASIL, 2018), tem-se uma questão complexa a ser resolvida. Isso porque, de um lado estão práticas pedagógicas que ensinam o aluno a copiar em vez de ler e escrever (TEMPLE, 2007) e de outro estão as orientações normativas que objetivam a autonomia e a autoria dos estudantes (BRASIL, 2018). A solução para isso demandará a difícil tarefa de equilibrar a aplicação pedagógica da cópia na alfabetização de uma forma que a escola não ensine os alunos a serem copiadores de palavras e incapacitados para compreendê-las, como analfabetos funcionais (TEMPLE, 2007).

Por isso, os estudos acerca do plágio enquanto resultado de decisões e práticas estratégicas educacionais equivocadas são necessários, pois urge olhar para as causas materializadas no cotidiano escolar, principalmente, referente às ações professorais que instruem mecanicamente por meio da cópia, em vez de instigar e valorizar a autoria da criança.

No âmbito do EF, é notória a ligação entre cópia e pesquisa na internet enquanto ato de busca e consulta de informação (ZILIO, 2016), como mencionado no discurso da professora Delachampia, do 2º ano, o qual equipara a pesquisa na internet à cópia que não exige a citação da fonte pesquisada. Sabe-se que a pesquisa na internet também pode significar processo investigativo que leva à aprendizagem, como na concepção da docente Microlicia, que, apesar de não ter solicitado pesquisa aos estudantes no ano em que ocorreu a entrevista, solicita, quando orienta alunos acerca da pesquisarem na internet, que eles não se contentem com as informações adquiridas em apenas uma fonte, mas que busquem em vários outros *sites*.

A partir desses discursos, percebe-se dois tipos de pesquisa, em concordância com os exemplos mencionados pelas referidas docentes entrevistadas, sendo um que objetiva apenas o “copiar e colar” e o outro requer investigação, interpretação e seleção de dados. Pertinente a essas concepções, Zilio (2016) explica que significar a pesquisa como “copia e cola” a

desmerece, haja vista que, muito além disso, essa atividade permite que o estudante “aprenda a aprender” e não apenas a copiar.

Nesse aspecto, percebe-se que a pesquisa na internet, enquanto consulta, está relacionada ao objetivo de copiar, o que, conseqüentemente, resultará em plágio, enquanto a pesquisa que instiga o estudante a investigar e a comunicar seus achados possibilita a produção autoral.

Na percepção da professora do 3º ano Andira, o plágio, quando relacionado à pesquisa na internet por estudantes e professores, é claramente associado à cópia e naturalizado no meio docente:

“[...] tudo é copiado. Hoje em dia, a internet é a porta pra você ter diversas informações [...] é mais fácil pegar pronto do que de fato ir lá e escrever [...] colocar sobre a sua, com suas próprias palavras. E até mesmo os professores fazem isso, eu mesma direto pego atividade pronta da internet, só organizo, só formato e tá ok (riso). Nem sempre eu coloco a referência de onde eu tirei. E ainda pior, que tem alunos que falam assim: “Ixi, professora!” Eu já ouvi falar, né, nunca aconteceu comigo, ainda bem. Que fala assim: “Nossa, professora, já vi essa atividade na internet!” (risos). Ainda bem que nunca aconteceu comigo. (Professora Andira, 3º ano).

Mesmo declarando que realiza cópias sem informar a fonte, a educadora demonstra desinibição em declarar que copia indiscriminadamente, o que demonstra que o plágio, de acordo com o discurso da referida docente, é algo comum para ela e, também, no seu meio profissional. E isso se tornou tão alarmantemente escancarado que até o alunado percebe e chama atenção para isso, como exemplo dado pela docente: “Ixi, professora! [...] já vi essa atividade na internet!”.

Demo (2015) alerta que os docentes não pesquisadores são reprodutores que ensinam a reproduzir. Em decorrência disso, a aula em que o professor ensina a copiar, visa apenas “transmitir conteúdo”, não permite que o estudante desenvolva habilidade de reconstruir conhecimento com autonomia, assim o aluno estaria fadado ao ciclo de copiar, memorizar e reproduzir na prova.

Quanto ao desenvolvimento da consciência moral do estudante, sabe-se que o aluno do EF I ainda se encontra em estágio heterônomo (FREITAG, 1993), por isso depende da regulação externa (FREITAG, 1993; LA TAILLE, 2007) advinda, principalmente, do professor para agir adequadamente no âmbito estudantil em relação a dilemas morais, como, por exemplo, acerca do comportamento do educando em relação à possibilidade da prática do plágio. Nessa situação, entre plagiar ou não, o estudante heterônomo obtém do professor não somente o enfoque e a explicação acerca das regras reguladoras que objetivem a conduta correta, mas,

fundamentalmente, ele se inspira no modelo referencial docente para agir corretamente. Exemplo disso refere-se ao docente que inspira o aluno à prática da pesquisa por meio do “questionamento reconstrutivo”, como defende Demo (2010).

A professora Fridericia, quando instigada a pensar numa possível solução para um exemplo de abordagem do plágio no contexto do EF I, sugeriu a aplicação de uma situação conflitiva com os alunos, que poderia ser utilizada com o objetivo de estimulá-los a pensar acerca do plágio relacionado a uma regra contextualizada, a interação e ao convívio social em sala de aula: “Por exemplo, eu pego o texto do Heitor, a produção do Heitor, e coloco o nome do João. Gente, isso é certo, isso é errado? Me deu esse *insight* aqui, me deu esse *insight* agora (risos).”

Nesse exemplo prático de como poderia ocorrer a abordagem do tema plágio no âmbito do EF I, respeitando e considerando a fase heterônoma como etapa para a iniciação da construção da base moral na criança, essencialmente necessária à formação da personalidade ética (LA TAILLE, 2007), a professora Fridericia sugeriu uma situação de conflito, que, de acordo com Vinha e Tognetta (2009), favorece a construção da consciência moral dos estudantes, tendo em vista que estimula o aluno a compreender o sentido da regra a partir das interações sociais.

O livro interdisciplinar utilizado pela professora Begonia, do 5º ano, inferiu o sentido semântico do plágio na palavra cópia, tendo em vista que, em uma atividade de produção textual, faz alerta o aluno: “Não vale copiar!”. Com isso, o livro utilizado por essa docente, além de orientar acerca da autoria, também pontua uma regra, o que demonstra a intenção do enunciado da obra de explicar e, ao mesmo tempo, instigar a reflexão moral do estudante, em consonância com os autores La Taille (2007) e Vinha e Tognetta (2009), para que assim ele entenda que o ato de apenas copiar mecanicamente, sem exercício autoral, representa uma atitude inadequada.

Isso coaduna com a proposta desta dissertação, a qual compreende que o problema do plágio estudantil no contexto do EF I requer abordagem dialógica que leve o estudante a compreender, a partir da prática reflexiva (FREIRE, 2014), o despertar para o exercício autoral ligado ao senso de cidadania (DEMO, 2015). Nesse aspecto, isso não ocorrerá por meio da submissão acrítica às regras (LA TAILLE, 2007; VINHA; TOGNETTA, 2009), por isso a importância de a escola promover as condições ideais para o estímulo da construção da consciência moral, pertinente à democracia (FREITAG, 1993).

O livro de português utilizado pela professora Aspilia, do 1º ano, trouxe uma abordagem educativa em relação à autoria quando apresenta um apontamento para que o docente ajude o

aluno a: “[...] localizar a autoria da história nos dados do livro.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 206). Dessa forma, o livro indiretamente ofereceu contribuição para que os estudantes, a partir da compreensão de autoria, possam evitar o plágio (DINIZ; TERRA, 2014).

Quanto ao exercício autoral, o livro de português do 4º ano da professora Justícia e, também, o livro de português do 5º ano da professora Begonia, quando orientam acerca de produção textual, indicam para que o estudante redija com as próprias palavras e citam o termo paráfrase. Dessa forma, ainda que essas obras não contenham explicações diretas acerca do plágio, indiretamente elas trazem essa temática ao cotidiano dos estudantes, a partir do estímulo à prática da escrita autoral.

Acerca da relação do discurso, considerando as atividades em sala de aula, com o conteúdo do livro didático sobre a abordagem dos temas plágio e pesquisa na internet, ressaltam-se que a docente Andira, do 3º ano, além de dizer que o aluno tem dificuldade de realizar atividades do livro, ainda menciona que as professoras de Atividades não solicitam pesquisa na internet porque isso demandaria que, no mínimo, o estudante já estivesse alfabetizado para assim conseguir: “[...] pesquisar, ir atrás, escrever”. Desse modo, a professora Andira evidencia a relação do analfabetismo com as dificuldades relativas à habilidade dos estudantes na eficaz utilização do livro didático e na pesquisa na internet.

Nesse sentido, a referida educadora percebe que a maior dificuldade na profissão docente está relacionada ao despreparo formativo dos professores em relação à alfabetização dos alunos. Por isso, a professora Andira, do 3º ano, percebe e menciona que a “defasagem” escolar é um fator limitante a sua prática professoral, considerando que, em vez de abordar o conteúdo da série que leciona, ela precisa se esforçar para alfabetizar e, ao mesmo tempo, cumprir com as metas curriculares exigidas. Em relação a esse aspecto, a professora Begonia, apesar de lecionar para o 5º ano, revelou que aborda com os alunos conhecimentos referentes ao 4º ano.

Logo, considera-se que a defasagem escolar ligada ao processo de alfabetização seja fator limitante para que as professoras não incluam às suas práticas pedagógicas a pesquisa na internet, não abordem o plágio e não aproveitem melhor o potencial educativo do livro didático. Por isso, cabe investigar se o livro referente à fase inicial de alfabetização está alinhado pedagogicamente ao trabalho docente, a fim de descobrir se ele oferece o suporte necessário para garantir a efetiva qualidade de ensino, sobretudo, em relação à alfabetização.

Dessa forma, diante dos pontos relacionais entre o discurso docente, o conteúdo do livro didático, a pesquisa na internet e as percepções desta pesquisadora, ressalta-se a necessidade de

investigações acerca do processo de alfabetização do estudante relacionado às temáticas cópia/plágio e autoria a partir do 1º ano do EF I. Faz-se necessário, ainda, averiguar como o livro didático tem auxiliado o professor nas demandas requeridas para a alfabetização a partir dessa série. Além disso, é urgente a realização de estudos que investiguem: processos dentro da escola de escolha, coordenação e uso do livro didático por professores e alunos; plágio e autoria na produção docente de material didático; e plágio/cópia e pesquisa na internet na perspectiva do aluno do EF I.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu a constatação de que o fenômeno do plágio não se restringe ao contexto acadêmico. Ainda que a revisão de literatura tenha mostrado predomínio de pesquisas referentes a essa temática relacionadas ao contexto do ensino superior, compreende-se que o plágio se apresenta em todo o sistema de ensino (RODRIGUES; LOPES, 2019).

Assim, para obter a visão do “plágio estudantil” de forma sistêmica, sugestiona-se imaginá-lo por meio de uma analogia, na qual o sistema de ensino seja representado por uma gigantesca árvore, composta por raízes (EF I e EF II); tronco (Ensino Médio); e copa (Ensino Superior e Pós-graduação). Nesse sentido, o plágio só se torna aparente no topo dessa árvore, porque é a partir daí que geralmente ele tem sido detectado, lá nas folhas de aparência questionável, isso é, em artigo, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. Os olhares das pesquisas se voltam para o alto da árvore, como se o plágio estivesse distante da realidade escolar, no entanto, ele também está na base. Por isso, defende-se investigá-lo a partir do EFI, porque supõe-se que a solução para esse fenômeno esteja na raiz.

Em relação aos objetivos deste estudo, foi identificada, nos discursos de todas as docentes participantes da pesquisa, a utilização da palavra cópia como sendo definição para o termo plágio. As professoras, unanimemente, não mencionam o plágio em suas práticas pedagógicas, com a justificativa de que isso exigiria dos estudantes nível de discernimento relativo à idade e a aspectos cognitivos e linguísticos, pois consideram esse tema incondizente para os alunos do EF I.

De acordo com o discurso das docentes entrevistadas, os condicionantes limitadores, relativos à abordagem do plágio e à aplicação da pesquisa na internet em atividades pedagógicas, referem-se à idade/série; à crença de o EF I não estar preparado para a abordagem dessas temáticas; à pandemia; à inabilidade técnica informacional; ao desprovimento de dispositivos digitais; e à dificuldade ou nenhum acesso à internet. Quanto a isso, 6 das 10 docentes não perceberam a relação do plágio com o livro didático e a produção autoral dos estudantes.

As informações quanto ao plágio não foram identificadas no conteúdo dos livros didáticos analisados, já referências à autoria e à pesquisa na internet foram localizadas. Nessas obras, as orientações relativas à pesquisa na internet correspondem à “checagem” de informações, o que sugestiona o motivo para não apresentarem detalhes quanto ao processo de estudo, análise de dados, escrita autoral e plágio.

Ressalta-se que, na perspectiva das professoras do EF I, o plágio é uma cópia que se tornará uma prática indevida quando e se o estudante tiver idade e ambiente condizentes para isso. Nesse aspecto, suspeita-se que o “plágio estudantil” se mantém “camuflado” com a aparência de “mera cópia” no decorrer de toda a educação básica, para, enfim, a partir do ensino superior, ser considerado uma prática indevida.

Por isso, defende-se a relevância de novos estudos sobre a temática plágio no âmbito do EF I, haja vista que investigar a partir dessa etapa mostra-se como um meio profícuo de elucidação de possíveis causas geradoras de resultados negativos quanto à aprendizagem, sobretudo em relação à autonomia autoral dos estudantes, construída a partir do processo educativo estimulante do pensamento crítico, reflexivo e investigativo.

Por fim, acerca da AD docente das participantes deste estudo, sobressalta-se o discurso conservador, haja vista que os sentidos transparecidos na materialidade discursiva, a partir do lugar de fala pertinente ao ensino e à aprendizagem no âmbito do EF I de escolas públicas do DF, sobre plágio, pesquisa na internet, livro didático e autoria ressaltam a evidência de interdiscursividade de práticas tradicionais de ensino, sobretudo no que tange ao uso da cópia como meio auxiliar pedagógico referente ao instrucionismo. Com isso, notou-se a incidência do sentido ideológico que revela a resistência professoral em relação à possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas quanto à menção do termo plágio em sala de aula, tendo em vista que ele, nesse contexto educacional, confunde-se com a cópia, enquanto recurso facilitador da instrução pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Sirlei de Fátima. **Estudo evolutivo das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ALVES, Robson José G. **A Webquest como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLUM, Susan D. **My Word!:** Plagiarism and College Culture. Nova York: Cornell University Press, 2011. E-book.
- BORDEAUX, Ana Lúcia; RUBINSTEIN, Cléa; FRANÇA, Elizabeth; OGLIARI, Elizabeth; MIGUEL, Vânia. **Bem-me-Quer – Matemática: 2º Ano**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2017a.
- BORDEAUX, Ana Lúcia; RUBINSTEIN, Cléa; FRANÇA, Elizabeth; OGLIARI, Elizabeth; MIGUEL, Vânia. **Bem-me-Quer – Matemática: 3º Ano**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2017b.
- BORDEAUX, Ana Lúcia; RUBINSTEIN, Cléa; FRANÇA, Elizabeth; OGLIARI, Elizabeth; MIGUEL, Vânia. **Bem-me-Quer – Matemática: 4º Ano**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2017c.
- BORDEAUX, Ana Lúcia; RUBINSTEIN, Cléa; FRANÇA, Elizabeth; OGLIARI, Elizabeth; MIGUEL, Vânia. **Bem-me-Quer – Matemática: 5º Ano**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2017d.
- BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A Miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas do Livro: dados estatísticos**. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CAMPEDELLI, Samira. **Meu Livro de Língua Portuguesa: 4º Ano**. 1. ed. São Paulo: Editora AJS, 2017.

CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira. **A abordagem do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental e na visão dos autores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CASTRO, Sirlene Rodrigues Ferreira; LOPES, Carlos. O plágio nos livros didáticos e na visão dos autores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 224-242, 2019.

CHAURASIA, Anurag. Stop teaching Indians to copy and paste. **Nature News**, London, v. 534, n. 7609, 2016. doi: 10.1038/534591a.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual Infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese**, v. 22, n. 1, p. 95-105, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/entese/article/view/11157/9736>. Acesso em: 02 out. 2020.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Ápis: 1º Ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017a.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Ápis: 2º Ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017b.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Ápis: 3º Ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017c.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2010. E-book.

DEMO, Pedro. O olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 15-26, 19 ago. 2011a.

DEMO, Pedro. Pastiche, Plágio: autorias de la nueva generación. **Meta: Avaliação**, v. 03, n. 08, p. 125-144, 2011b.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciências: Metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011c. E-book.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DINIZ, Débora; TERRA, Ana. **Plágio: Palavras Escondidas**. Brasília: Letras Livres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014. E-book.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Currículo em movimento da Educação Básica**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Edital nº 09, de 08 de março de 2019. **Diário Oficial do DF**, Brasília, DF, nº 47, p. 59, 12 mar. 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/edital-prod-material-ditatico_12mar19.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FERNANDES, Vera Lucia Penzo. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **Ouvirouer**, v. 6, n. 1, p. 46-61, 2010.

FLORES, Filipe P. **Desenvolvimento Educacional com o direcionamento na Educação em Ciências no uso da pesquisa na internet: Avaliando novas perspectivas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Villa das Letras, 2014.

FREITAG, Barbara. **Sociedade e Consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Barbara. **O Indivíduo em Formação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola em ambientes não escolares.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBIETA, Andrea; HINOSTROZA, J. Enrique; LABBÉ, Christian; CLARO, Magdalena. The role of the Internet in teachers professional practice: activities and factors associated with teacher use of ICT inside and outside the classroom. **Technology, Pedagogy and Education.** London, v. 26, n. 4, p. 425-438, 2017.

JACINTHO, Franco Mônica (Ed.). **Itororó Português: 2º Ano.** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2017a.

JACINTHO, Franco Mônica (Ed.). **Itororó Português: 5º Ano.** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2017b.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2006.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e Plágio: Um guia para Estudantes, Professores, Pesquisadores e Editores.** São Paulo: Atlas, 2012.

KROKOSZ, Marcelo. **Outras Palavras: Análise dos conceitos do plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

LIMA, Cassia Aparecida T. R. **O papel do professor de língua portuguesa como mediador para a construção de autoria nas produções de textos de alunos do EF II**. 2015.

Dissertação (Mestrado Profissional em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

LIMA, Daniela de Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina. **Narrativa Transmídia**. Praticando a Leitura e a Escrita de gêneros textuais. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

LIMA, Lucas Peixoto de Lima; AQUINO, Ellen Larissa de Carvalho; MILL, Daniel. A influência dos algoritmos inteligentes no processo de aprendizagem autônomo. **Revista Eptic**. Sergipe, v. 22, n. 2, p. 128-147, maio/ago. 2020.

LOPES, Carlos. O plágio como questão pública. *In*: NOVO, Ana; SIMÃO, João; PEREIRA, Pedro (org.). **Plágio e Integridade Acadêmica na Sociedade da Informação**. Universidade Aberta de Portugal, 2020.

MAFRA, Mário Sérgio. Entrevista. [Entrevista cedida a] André Lúcio Bento. **Revista Informação Continuada**, Ano 1, n. 1, p. 24-26, nov./2019. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/revista-informacao-continuada/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MEDEIROS, João de Deus. **Guia de campo: vegetação do Cerrado 500 espécies**. Brasília: MMA/SBF, 2011.

MELO, Fernanda Garcez de. Estado e Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n 03, p. 547-562, 2016.

MENDES, Denise; JAKIEVICIUS, Mônica; GIANANTI, Roberto. **Encontros: Ciências, História e Geografia: 4º Ano**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2018a.

MENDES, Denise; JAKIEVICIUS, Mônica; GIANANTI, Roberto. **Encontros: Ciências, História e Geografia: 5º Ano**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2018b.

MICHAELIS, Dicionário Escolar Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

MUNHOZ, Aínda Ferreira; NAZARETH, Helenalda; TOLEDO, Marília. **Matemática Coleção Eu Gosto: 5º Ano**. 1. ed. São Paulo: Editora IBEP, 2018.

NIGRO, Rogério G.; SIMIELI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **Interdisciplinar Ápis: 1º Ano - componentes curriculares: Ciências, Geografia e História**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017a.

NIGRO, Rogério G.; SIMIELI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **Interdisciplinar Ápis: 2º Ano - componentes curriculares: Ciências, Geografia e História**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017b.

NIGRO, Rogério G.; SIMIELI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **Interdisciplinar Ápis: 3º Ano - componentes curriculares: Ciências, Geografia e História**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017c.

NUNES, Alia Barrios; BRANCO, Angela Uchoa. Desenvolvimento moral: Novas Perspectivas de Análise. **Psicol. Argum.**, v. 25, n. 51, p. 413-424, 2007.

OLIVEIRA, Elida. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **G1**, 08 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORLANDI, Eni. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão Digital e Educação: A nova cultura da sala de aula**. Rio de Janeiro, RJ: Editora PUC – Rio, 2016.

SILVEIRA, José Carlos; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan Von. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível? **Ciência & Educação. Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 1, p. 9-25, 2018.

SOUZA, Sérgio A. Freire. **Análise de Discurso: Procedimentos metodológicos**. Manaus: Instituto Census, 2014. E-book.

TEMPLE, Giuliana Carmo. **Alunos copistas: uma análise do processo de Escrita a partir da perspectiva Histórico-Cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Língua Portuguesa Ápis: 1º ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017a.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Português Ápis: 2º ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017b.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Português Ápis: 3º ano**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017c.

TRIVIÑOS, Algusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 01, p. 09-25, 2009.

VOLTA às aulas: ano letivo retorna na rede pública do DF com atividades a distância e controle de presença. **G1**, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito->

federal/noticia/2020/07/13/volta-as-aulas-ano-letivo-retorna-na-rede-publica-do-df-com-controle-de-presenca.ghtml. Acesso em: 14 jul. 2020.

ZILIO, Katia Cristina S. **O processo busca/pesquisa na internet:** gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você é convidado (a) a participar da pesquisa **Plágio e pesquisa na internet: do discurso do docente do ensino fundamental ao conteúdo do livro didático**, de responsabilidade da pesquisadora **Vanessa Sousa Soares** e seu orientador, **Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa**, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). A pesquisa tem como finalidade compreender a abordagem dos docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental acerca do plágio associado à pesquisa na internet em suas atividades pedagógicas, incluindo referências ao conteúdo do livro didático.

Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora (xx) xxxx-xxxx.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema apresentado. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas por você serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores na temática, garantindo o anonimato do (a) participante (a).

Você não terá nenhum tipo de despesa para participação desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, RG _____, órgão expedidor: _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília-DF, _____ de _____, 2020.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Aspectos socioeconômico e cultural (Perguntas de natureza interrogativa / consequência)

1. Qual a idade?
2. Além do celular, quais outros tipos de dispositivos que você possui para acessar a internet?
3. O que faz para se manter atualizado(a)?
4. Gosta de ler livros? Qual gênero? Quantos livros lê por ano?
5. Possui assinatura para acesso a filmes, revistas e ou livros?
6. Dentre as opções culturais no DF, qual programa costuma realizar?
7. Já disponibilizou recursos próprios com o objetivo de melhorar a dinâmica da aula? Se sim, cite exemplo.

Profissão docente (Perguntas de natureza interrogativa/consequência)

8. Fale sobre a sua experiência docente. Como surgiu a vontade de ser professor(a)?
9. Numa comparação das suas experiências escolares no tempo que cursou o EF em relação a sua atual vivência ministrando aulas, notou alguma mudança significativa quanto ao modo de ensino e aprendizagem? Se sim, mencione qual mudança e se ela trouxe melhoria para educação.
10. Há quanto tempo atua na profissão docente? Atuou sempre em escola pública do DF? Quantos anos de SEEDF?
11. Qual a sua formação e a especialização?
12. Gosta dos cursos oferecidos pela EAPE? Fez algum curso específico para o momento de quarentena? Se sim, foi contributivo para a sua prática docente?
13. Acerca do aperfeiçoamento profissional, qual curso deseja fazer? Por quê?
14. Possui outra atividade laboral além de docente?
15. Em relação a sua experiência no magistério, qual dificuldade mais ressaltante nesta profissão? Por quê?
16. Usa a internet para preparar as aulas? Exemplifique o que costuma buscar na rede?
17. Comparando os contextos pré e pós-pandêmico, o que mudou, além da aula a distância, em relação à forma de realizar a aula? Quais programas e ou *apps* costuma utilizar?

18. Utiliza redes sociais para tratar de assuntos escolares com os estudantes? Se sim, isso decorre da necessidade do atual contexto de isolamento, ou já era habitual antes do período pandêmico?
19. Na sua opinião, a adoção às aulas a distância em decorrência da pandemia acarretará mudanças permanentes em relação à forma de dar aula? Que efeito isso surtirá para educação?

Discurso docente relacionado aos eixos: plágio/autoria/moral, pesquisa na internet e livro didático. (Perguntas de natureza interrogativa/consequência/hipotética/descriptiva)

20. Em relação ao desenvolvimento da consciência moral da criança, a idade do aluno interfere para que ele consiga compreender e cumprir regras de conduta durante a aula? Explique a resposta utilizando-se de alguma experiência com estudantes da sua turma.
21. Como as regras referentes às atividades extraclases são informadas aos estudantes?
22. O estudante segue as regras porque as compreende como parte do processo de convivência em grupo ou porque teme uma possível punição?
23. Estimula a autonomia dos estudantes? Se sim, exemplifique.
24. Já solicitou aos estudantes que pesquisassem na internet? Se sim, os orientou acerca de como realizar a pesquisa, ou considera que isso seja desnecessário? Se não, por que não fez?
25. Se os estudantes apresentam algum tipo de dificuldade em relação à habilidade informacional e ou quanto ao acesso à rede para realizar a pesquisa na internet, isso contribui para que eles não realizem atividades relacionadas à pesquisa na internet?
26. A pesquisa na internet pode contribuir para o desenvolvimento autoral do estudante? Se sim, cite um exemplo já realizado, ou que poderia realizar com os seus estudantes.
27. Já orientou o aluno quanto a como usar as próprias palavras para explicar um texto a ser pesquisado na internet ou por meio de material impresso? (paráfrase)
28. Quando sugere um exercício para que o estudante crie algo em casa, e ele traz algo copiado de outra pessoa e ou retirado da internet, como procede a respeito?
29. Defina com suas próprias palavras o significado do termo plágio.
30. O plágio já foi mencionado em sala de aula? Se sim, como abordou esse tema? Se não, por que ainda não falou acerca desse assunto com os estudantes?
31. Será que os estudantes conseguem compreender o que significa o plágio? Por quê?
32. Explique se há alguma relação entre plágio e autoria.

33. Qual a importância do livro didático na dinâmica das aulas relacionadas à autoria e à pesquisa na internet? Cite exemplo.
34. O livro didático tem função essencial na elaboração do plano de aulas ou ele tem função complementar? Por quê?
35. Já observou alguma orientação no interior do livro didático acerca de como o estudante deve proceder em relação ao plágio e ou à pesquisa na internet? Seriam úteis ao estudante essas informações?
36. Onde o estudante poderia obter orientações acerca de como realizar adequadamente a pesquisa na internet e evitar o plágio?
37. Quanto às informações orientativas contidas no livro didático, geralmente os estudantes prestam atenção a isso ou constantemente essa informação passa despercebida? Por quê?
38. Existe alguma relação entre o plágio, a autoria e a pesquisa na internet? Qual?
39. Estudos apontam que o crescimento da prática do plágio está relacionado ao uso da internet. Neste sentido, já pensou que o hábito do plágio, supostamente, se inicie a partir das primeiras atividades escolares, no âmbito do EF I, atualmente relacionadas à pesquisa na internet? Qual a sua opinião acerca disso?