



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MORALIDADE E PLÁGIO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO

Mariana Santolin Romaneli

Vitória  
2014

MARIANA SANTOLIN ROMANELI

MORALIDADE E PLÁGIO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar

UFES  
Vitória, setembro de 2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

R758m Romaneli, Mariana Santolin, 1987-  
Moralidade e plágio : um estudo com alunos do ensino  
médio / Mariana Santolin Romaneli. – 2014.  
148 f. : il.

Orientador: Heloisa Moulin de Alencar.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e  
Naturais.

1. Plágio. 2. Estudantes do ensino médio. 3. Internet. 4.  
Honestidade. 5. Moralidade. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências  
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

# **MORALIDADE E PLÁGIO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**MARIANA SANTOLIN ROMANELI**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 24 de Outubro de 2014, por:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, UFES

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Souza Borges – UVV

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Broetto Rossetti – UFES

*Aos meus pais José Antonio e Rita de Cácia,  
que em meio a simplicidade, me ensinaram sobre a importância da honestidade e da justiça.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, criador de tudo, que me permitiu sair do interior de Castelo- ES, fazer graduação em Psicologia e me conduziu para o Mestrado.

A meus pais, **José Antonio e Rita de Cácia**, que sempre compreenderam que a minha ausência era para um bem maior. Como minha mãe sempre diz: “é uma missão, minha filha!”. Muito obrigada por todo amor, carinho, respeito e auxílio durante estes oito anos de ausência física. Saibam que sempre estiveram em meu coração.

A minha maninha, **Aline Santolin Romaneli**, sempre seremos a dupla “café com leite”. Obrigada por preencher a ausência que eu deixei em casa com a minha partida. Obrigada pelo carinho, brincadeiras e pelo apoio.

A **família, Santolin e Romaneli**, as minhas avós, tias, tios e primos, que sempre torceram por mim. Em especial a **tia Rosa, tia Zélia e tia Maria Elena**, por estarem sempre interessadas em como estava meu mestrado, mesmo não entendendo muito bem do que se tratava.

A minha prima e amiga, **Lívia Santolin Borges**, ter-te durante estes oitos anos em Vix foi um presente de Deus. Obrigada por ser uma companheira de todas as horas e momentos e por fazer meus dias mais alegres.

*A mi amor mas lindo del mundo, Manuel Abraham Contreras, que aunque estuviera viviendo tan lejos, a 6 mil km de distancia, siempre estaba preocupado por mi y me preguntaba como me iba en la maestria. Gracias por tranquilizarme y decirme, siempre de una forma tierna: “Bonita, tranquila, va funcionar!!”*

A **Heloisa Moulin de Alencar**, minha orientadora, sou grata pela paciência e compreensão durante a elaboração dessa dissertação. Obrigada por fazer parte da minha vida acadêmica desde a graduação, na iniciação científica, por me orientar há quase 6 anos de forma tão dedicada e honesta. Sou muito feliz por ter sido sua orientanda. Saiba que é um exemplo de profissional a ser seguida, pois se destaca pela sua seriedade, disponibilidade, paciência e humildade.

A **Janaína Rosa da Silva e Ana Amélia Silva**, obrigada pelos almoços, cafés e conversas. Sou agraciada por tê-las conhecido. **Jana**, saiba que é uma grande amiga e que estudarmos juntas sempre foi um motivador para mim. Como nós dizíamos: “quando uma de nós desanima, a outra motiva!!!”

A meus amigos, **Rita de Cássia Feroni, Sandrelia Bernardo, Claudio Henrique Horst, Cristiano Caliman, Edmilson Rodrigues, Jéssica Vignatti e Abrhaam Navarro**.

Obrigada pelas conversas e saídas em diversos momentos. Creio que a amizade de vocês sempre me fez muito feliz! Em especial ao amigo **Roni Ziviani**, obrigada por estar comigo durante alguns momentos difíceis desta dissertação, por acreditar em mim nos momentos que eu mesmo pensava que não conseguiria.

As minhas amigas de Castelo, trigêmeas (**Bárbara, Fabíola e Liliana Magnago Pedruzzi**), **Mariana Scolforo Louzada** e **Stela Manhoni**. Sou grata pela amizade de vocês desde quando éramos crianças, são muito importantes para mim!

As amigas e companheiras de iniciação científica, **Barbara Frigini De Marchi, Leandra Couto** e **Mayara Gama de Lima**. Obrigada pelas conversas e auxílio em diferentes partes da dissertação. A **Barbara Frigini De Marchi**, pela ajuda durante o piloto e a categorização dessa dissertação. Saiba que foi muito importante sua participação e nossas conversas durante o trabalho realizado. A **Leandra Couto**, pela análise final e orientações e a **Mayara Gama de Lima** pelo auxílio na categorização da dissertação e pelas conversas.

Aos membros do **LAPSIM (Laboratório de Psicologia da Moralidade)**, por toda a contribuição durante as discussões das reuniões do grupo. Em especial, a **Marcelo Menezes Salgado**, que forneceu contribuições muito importantes durante o Exame de Qualificação. E a **Alice Melo Pessotti**, por compartilharmos de semelhante tema, obrigada pelas dicas e por enviar artigos.

A **Luciana Souza Borges**, que tive a felicidade de ter como minha coorientadora no meu primeiro ano de iniciação científica, obrigada por todo o ensinamento.

Aos professores **Claudia Broetto Rossetti** e **Sávio Silveira de Queiroz**, agradeço pelos importantes direcionamentos no Exame de Qualificação.

Aos bibliotecários, **Clóvis José Ribeiro Júnior, Irenice Ferreira do Nascimento Farias (Irene)** e **Luiz Pedro Borges**, e aos estagiários **Patrícia Souza Santos** e **Lorraine Henringer de Oliveira**, da Biblioteca Setorial de Educação, obrigada por me auxiliarem durante os meses que passei frequentando a biblioteca todos os dias. Foram muito solícitos e disponíveis quando eu necessitava, além de torcerem pelo meu sucesso no mestrado!!

As auxiliares de serviços gerais do Cemuni VI, **Elizabete Cardoso de Oliveira** e **Terezinha Peixoto Rodrigues**, obrigada pelos cafés e conversas no corredor. Chegar de manhã com um bom dia tão alegre foi motivador para minhas horas de estudo.

Aos auxiliares de serviços gerais do prédio da Educação, **Lucinete Lima Nascimento (Ligeira)**, **Raquel de Oliveira** e **Adenir Alves Pimentel**, do mesmo modo agradeço pelos cafés, balas, pipocas e chás, enfim. Por me ensinarem a partilhar e a fazerem os meus dias de estudo tão alegres.

A **Cynthia Alves e Suellen Cruz**, por me auxiliarem na digitação das entrevistas. Sem a ajuda de vocês, esse trabalho seria mais penoso.

A **Maria Lúcia Fajóli**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e à estagiária **Camila Reis** que sempre estiveram disponíveis para sanar dúvidas e resolver questões.

Aos **estudantes que participaram dessa pesquisa**, aprendi muitos com vocês. Escutar as demandas adolescentes me propiciou muito mais do que apenas um conhecimento sobre o meu tema. Obrigada por serem sinceros comigo e, em meio à entrevista, desabafarem sobre seus medos e anseios.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. MORAL E ÉTICA .....</b>	<b>19</b>
<b>3. DESONESTIDADE ACADÊMICA: PLÁGIO .....</b>	<b>28</b>
<b>4. OBJETIVOS .....</b>	<b>45</b>
<b>5. MÉTODO.....</b>	<b>46</b>
5. 1 Participantes .....	46
5. 2 Instrumentos .....	48
5. 3 Procedimentos .....	49
5. 4 Tratamento e Análise dos dados.....	51
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>52</b>
6. 1 Juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio.....	55
6. 2 Juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio ....	74
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES IMPRESSOS.....</b>	<b>135</b>
A.Termo de consentimento para a instituição.....	135
B.Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis dos participantes.	138
C.Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa.....	141
D.Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes maiores de 18 anos.	143
E. Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	145
<b>APÊNDICES DIGITALIZADOS .....</b>	<b>148</b>
DA. Instrumento integral da dissertação.	
DB. Exemplo de quatro entrevistas dos participantes.	
DC. Tabela dos dados analisados	

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Dados dos participantes da pesquisa.....	46
<b>Tabela 2.</b> Justificativas para o juízo do comportamento de plágio do personagem da história-fictícia.....	57
<b>Tabela 3.</b> Justificativas para não punir o personagem da história-fictícia de plágio.....	75
<b>Tabela 4.</b> Punições acadêmicas sugeridas pelos alunos ao protagonista da história-fictícia de plágio.....	81
<b>Tabela 5.</b> Justificativas para a forma de punição sugerida para o personagem da história-fictícia de plágio.....	86

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Quadro demonstrativo da história-fictícia sobre plágio.....	49
---	----

## LISTA DE SIGLAS

**ES** Espírito Santo

**LAPSIM** Laboratório de Psicologia da Moralidade

**QI** Quociente de Inteligência

**LDA** Lei do Direito Autoral

**ABNT** Associação Brasileira de Normas Técnicas

**PDS** Plagiarism Detection System/Sistema de Detecção de Plágio

**UFF** Universidade Federal Fluminense

**APA** American Psychological Association

**FCS** Ferramenta de Comunicação Síncrona

**CEP** Comitê de Ética em Pesquisa

**UFES** Universidade Federal do Espírito Santo

**Inep** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**SEDU** Secretaria de Educação

**EM** Ensino Médio

**PMV** Prefeitura Municipal de Vitória

**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais

**EVM** Educação em Valores Morais

Romaneli, M. S. (2014). *Moralidade e Plágio: um estudo com alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES.

## RESUMO

Nosso objetivo foi compreender o juízo da representação da ação de plágio de estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio, provenientes de escolas públicas e particulares de Vitória, Espírito Santo. Participaram 40 discentes entre 16 a 18 anos, que frequentavam três escolas públicas e duas privadas da cidade de Vitória-ES, divididos igualmente quanto a sexo e tipo de instituição. Nosso instrumento de pesquisa foi a um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo uma história-fictícia que envolveu o comportamento de plágio. As entrevistas foram realizadas individualmente, em consonância com o método clínico piagetiano e, como procedimento de análise dos protocolos, utilizamos a sistematização de categorias proposta por Delval. Avaliamos os juízos dos adolescentes com relação a representação da ação de plágio do personagem da história-fictícia contada, nos seguintes aspectos: se consideravam a ação certa ou errada, se o plagiário deve ou não ser punido e qual (is) a (s) penalidade (s) sugerida (s). Foram solicitadas as justificativas de todos os aspectos anteriormente mencionados. A partir dos dados encontrados, constatamos que a maior parte dos estudantes: 1) considerou que o plágio é uma atitude errada; 2) justificou ser errado, principalmente pela “negligência do aluno no cumprimento do trabalho”, pela “possibilidade de consequência negativa” e pela “ação ser incorreta”; 3) afirmou que o personagem “deve ser punido”; 4) analisou, como castigo para este ato, “fazer um novo trabalho”, uma “conversa” e “receber nota zero no trabalho” plagiado e, por fim, 5) justificou as sanções sugeridas em virtude da “oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição” da “adequabilidade da punição” e da “possibilidade de consequência negativa para o aluno”. Por outro lado, as razões dos poucos escolares que consideravam que o personagem da história “não deve ser penalizado” foram a favor da “ausência de especificação e/ou proibição pelo docente” e por causa do plágio ser um “fato rotineiro”. De maneira geral, os dados de nossa pesquisa mostram que os participantes sabem que é errado plagiar, reconhecem que não se deve fazer este ato e a maioria dos estudantes penalizou a conduta investigada. Esse trabalho pode contribuir para a ampliação dos estudos na área da moralidade e colaborar com subsídios teóricos para a elaboração de projetos de educação em valores morais que contemplem, de

uma forma geral, o enfrentamento da desonestidade acadêmica e, especificamente, o plágio. Consideramos que a inserção desse conteúdo nas propostas de educação em valores morais contemporâneas poderá enriquecer a formação moral dos estudantes. Assim, esperamos, a partir dos resultados encontrados na presente pesquisa, subsidiar e promover a realização de outros estudos e propiciar discussões e ações sobre o referido tema, principalmente na Psicologia e na Educação.

**Palavras-chave:** Moralidade, Plágio, Alunos do Ensino Médio.

Romaneli, M. S. (2014). *Plagiarism and Morality: a study with high school students*. Master's Thesis, Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Vitória, ES.

### **ABSTRACT**

Our purpose was to understand the judgment of plagiarism actions from students of the second and third years of high school, from public and private schools in Vitória, Espírito Santo. Subjects were 40 students between 16-18 years who attended three public and two private schools in Vitória-ES, equally divided as to sex and type of institution. Our survey instrument corresponded to a semistructured interview script, containing a fictitious story which involved the behavior of plagiarism. The interviews were conducted individually, in line with the Piagetian clinical method and we used the systematization of categories proposed by Delval as a procedure to analyze the protocols. We evaluated judgments of the adolescents regarding the action of plagiarism of the character of the story-told in the following respects: if he/she considered action as the right or wrong action, whether the plagiarist should or should not be punished and which penalty (ies) were suggested. The justifications of all aspects mentioned above were solicited. From the data we found that most students: 1) consider that plagiarism is a wrong attitude; 2) justify it being wrong especially for the "negligence of the student's in the fulfillment of his/her work", the "possibility of negative consequences" and for the "action being incorrect"; 3) state that the character "should be punished"; 4) analyzed as punishment for this act: "making a new work", "having a conversation" and "receiving a score of zero on the plagiarized work", and finally, 5) justified the sanctions suggested because of the "opportunity for the student to learn and / or reflect with the punishment", the "appropriateness of punishment" and "the possibility of negative consequences for the student". On the other hand, the reasons of the few students who felt that the character of the story "should not be punished" were in favor of a "lack of specification and / or prohibition by the teacher" and stated that it was because plagiarism is "common." In general, the data from our study show that participants know that plagiarism is wrong, recognize that one should not commit this act and most students penalized the conduct investigated. This work may contribute to the expansion of studies in the area of morality and contribute to the theoretical basis for the development of education projects in moral values that include in a general way academic dishonesty and specifically plagiarism. We believe that the inclusion of this content in the proposals for education in contemporary moral values can enrich the moral formation of students. So, we hope from the results found in this study,

to support and promote further studies and provide discussions and actions on the said topic, especially in Psychology and Education.

**Keywords:** Morality, Plagiarism, High School Students.

## 1. INTRODUÇÃO

Visando contribuir para a ampliação de pesquisas no campo da moralidade, dedicamos a presente dissertação de mestrado ao estudo do plágio. Nosso interesse surgiu, inicialmente, pelo fato de termos encontrado constantemente na mídia notícias referentes à desonestidade no sistema educacional, seja em universidades brasileiras ou internacionais. Como exemplo, podemos mencionar um caso denunciado (Bonella, 2012, dezembro 12), em que vagas de cursos de medicina estavam sendo vendidas a preços de até 80 mil reais, em vários estados do nosso país. O esquema funcionava por meio da cola, mediante o uso de equipamentos eletrônicos, como, por exemplo, mensagens de celulares e pontos eletrônicos escondidos nos ouvidos dos vestibulandos durante a prova (meios pelos quais todo o gabarito era fornecido). No que se refere aos casos ocorridos no exterior, temos o exemplo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, onde vários estudantes estavam sendo investigados por suspeitas de terem colado e/ou plagiado respostas em um exame final da instituição (Allain, 2012, setembro 05).

Pedimos licença para apresentarmos como surgiu o interesse pelo assunto, mediante experiências pessoais. Tivemos a oportunidade de, durante a graduação, quando trabalhávamos fiscalizando simulados e provas em uma escola privada da capital, tanto no ensino fundamental quanto no médio, vivenciar situações em que os alunos usavam de várias artimanhas para trapacear nas avaliações. Assim, surgiu nosso interesse de pesquisar sobre desonestidade acadêmica, especificamente a cola e o plágio. Esclarecemos ao leitor que coletamos dados tanto dos comportamentos de cola como de plágio, contudo, nesta dissertação, apenas analisaremos as respostas referentes ao plágio. Segue em apêndice digitalizado o instrumento completo dos dados coletados no mestrado (Apêndice DA).

Em nossa revisão de literatura, pudemos confirmar que um estudo sobre tal temática torna-se importante para a academia, já que pesquisas a respeito de plágio com adolescentes sob a ótica da Psicologia da Moralidade não foram, por nós, encontradas. Por outro lado, são poucos os estudos com adolescentes e fraude acadêmica, como assinalam Anderman Griesinger e Westerfield (1998). Além disso, verificamos que pesquisas brasileiras são ainda escassas (Barbastefano & Souza, 2007; Brito & Purificação, 2005; Bonette & Vosgerau, 2010; Chacarolli & Oliveira Neto, 2010; Dias, 2013; Fachini & Domingues, 2008; Neuenfeldt, Schuk, Conto & Mittelstadt, 2010; Silva, Rocha, Otta, Pereira & Bussab, 2006; Tomazelli, 2011; Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz & Barrichello, 2014). Destacamos, então, a importância e a relevância da pesquisa de mestrado ora apresentada. Do mesmo

modo, ressaltamos a notoriedade da Psicologia da Moralidade, que se apresenta como campo de saber propício para discussões sobre o tema.

Um de nossos interesses, que surgiu no decorrer da revisão de literatura, diz respeito ao fato de que o comportamento de desonestidade acadêmica ocorre desde o ensino básico, seja fundamental e/ou médio, e se estende até o ensino superior (Barbastefano & Souza, 2007; Bonette & Vosgerau, 2010; Brito & Purificação, 2005; Conradson & Hernández-Ramos, 2004; Diniz & Munhoz, 2011b; Freitas, 2012; Garschagen, 2006; Lambert, Hogan & Barton, 2003). Outro interesse se refere a autores que destacam que o melhor indicador de comportamento futuro é a ação já realizada. Para os discentes que plagiaram no ensino básico, seja fundamental ou médio, algum ato de trapaça escolar, há maior possibilidade de cometerem na universidade (Baldwin, Dougherty, Rowley e Scwaarz, 1996; Fonseca, 2009; Lambert et al., 2003). Para finalizar, a terceira reflexão versa sobre o fato de que o comportamento de fraude escolar aumenta progressivamente durante a adolescência, de forma que, aos 17/18 anos, cerca de 70% dos adolescentes declaram ter colado alguma vez no ano anterior (Fonseca, 2009). Perante esses resultados, consideramos que: se o comportamento presente pode influenciar a ação futura, isso implica em afirmar que a conduta de desonestidade acadêmica realizada no ensino médio poderia se estender também ao ensino superior. Assim, se na universidade há uma grande porcentagem de plágio, como a bibliografia evidencia (Barbastefano & Souza, 2007; Garschagen, 2006; Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996; Silva, 2008), nosso interesse, então, refere-se a estudar o juízo dos adolescentes, que estão no período escolar anterior ao ingresso na faculdade, isto é, o ensino médio.

Dessa forma, em relação a uma história-fictícia sobre plágio, perguntamo-nos: qual será o juízo dos estudantes pertencentes aos últimos anos do ensino médio (segundo e terceiro anos), a respeito do plágio? Quais as justificativas para a possível aprovação e/ou reprovação para tal comportamento? Será que os discentes elegem algum tipo de punição ao protagonista da história? Se sim, qual o tipo de sanção é sugerida? E por quê? Perguntas essas que motivaram nossa investigação.

Posto isso, cabe ressaltar, ainda, que tal estudo é importante, pela possibilidade de contribuir para o fornecimento de dados dos juízos dos adolescentes, no que se refere à temática estudada. Essas informações contribuirão para a reflexão teórica da moralidade nos escolares, possibilitando a elaboração de projetos de Educação em Valores Morais nas instituições, com a finalidade de trabalhar questões referentes ao plágio, além de fomentar

discussões sobre como se tem dado a aprendizagem e a educação dos adolescentes antes do ingresso na universidade.

Com a definição da desonestidade acadêmica como tema de nossa pesquisa, iniciamos a revisão de literatura, a fim de encontrarmos trabalhos que se relacionassem com esse assunto. Primeiramente, fizemos uma seleção das bases pesquisadas. Para a dissertação, investigamos nas bases Cimpec, Apa, Bvs-psi, *Elsevier*, *Web of Knowledge*, Scielo, Banco de dissertações e teses (Bdtd), Dedalus, *Scopus*, *Science Direct*, *SciVerse*, *google acadêmico* e no banco de teses da Capes. Empregaremos, no entanto, outras referências, também consideradas relevantes, pertencentes ou não a área da Psicologia da Moralidade, que foram encontradas a partir dos trabalhos empregados.

Com a escolha dessas bases, portanto, selecionamos as palavras: “desonestidade”, “honestidade”, “desonestidade acadêmica”, “honestidade acadêmica”, “plágio”, dentre outras, e as combinações: “honestidade/desonestidade/plágio X adolescência”, “honestidade/desonestidade/plágio X justiça”, “honestidade/desonestidade/ plágio X moral”, “honestidade/desonestidade / plágio X ética”. Em inglês, usamos os descritores: “*honesty*”, “*integrity*”, “*cheat*”, “*plagiarism*”, e as combinações “*honesty/ plagiarism/ cheat X teenagers*”, “*honesty/ plagiarism/ cheat X moral*”, dentre outras. Lembramos, ainda, que o período escolhido referente à data de publicação dos periódicos pesquisados foi de 2000 a fevereiro de 2014.

Durante nossa revisão bibliográfica, averiguamos que os comportamentos de desonestidade acadêmica estão sendo estudados, em maior quantidade, na área da Educação, sendo 48% dos trabalhos na referida área, enquanto na Psicologia encontramos 15,4% das pesquisas. Apesar da importância do tema, constatamos, em nossa busca, a existência de poucos trabalhos sobre a desonestidade acadêmica no ensino médio. Como podemos perceber, 46% das pesquisas encontradas foram feitas na universidade, seja na graduação ou na pós-graduação. Ao passo que 22% foram de estudos direcionados somente ao ensino médio<sup>1</sup>. Sendo assim, dada a relevância do tema e sua relação com a Psicologia da Moralidade, pretendemos investigar, em nossa dissertação de mestrado, o juízo de estudantes do segundo e terceiro anos de ensino médio sobre a desonestidade acadêmica, no que diz respeito ao plágio.

---

<sup>1</sup> Estes estudos abordam apenas o ensino médio. Há outros estudos que abordam o ensino médio e o fundamental ou outra série concomitantemente, os quais não apresentamos nesta porcentagem.

A partir de agora, apresentaremos os capítulos que compõem esta dissertação. No segundo capítulo, **Moral e Ética**, abordaremos temas vinculados à moralidade e à contemporaneidade. Traçaremos um panorama geral sobre a Psicologia da Moralidade e desenvolvimento moral, propostos por Piaget e Kohlberg, além dos conceitos de moral e ética desenvolvidos por La Taille.

No terceiro capítulo, intitulado **Desonestidade acadêmica: Plágio**, inicialmente apresentaremos as definições, pesquisas e comportamentos envolvidos na desonestidade acadêmica. Por sua vez, apresentaremos os principais temas vinculados ao plágio como: o conceito, os tipos de plágio, os fatores relacionados à ação de plagiar, as medidas de contenção, a legislação vigente e, por fim, algumas pesquisas por nós encontradas.

O quarto capítulo diz respeito aos **Objetivos**. Nele, constam o objetivo geral e os objetivos específicos que regem nossa investigação. No quinto capítulo, **Método**, apresentamos a metodologia de nosso trabalho. Dividimos em seções: 1) participantes, 2) instrumentos, 3) procedimentos e 4) análise dos dados.

No que concerne ao sexto capítulo, denominado **Resultados e Discussão**, esclarecemos que este foi subdividido em duas partes: “*Juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio*” e “*Juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio*”. Nesta seção, descrevemos os dados encontrados à luz da literatura revisada.

Por fim, no sétimo capítulo, intitulado **Considerações finais**, resumimos os principais resultados e apresentamos uma relação entre os dados encontrados nos dois estudos anteriormente descritos. Do mesmo modo, mencionamos os limites desta investigação, as sugestões de novos trabalhos e as implicações práticas do estudo em questão.

## 2. MORAL E ÉTICA

Neste segundo capítulo da presente dissertação, abordaremos temas vinculados à moralidade e a contemporaneidade. Inicialmente, apresentaremos algumas considerações sobre a cultura. Depois, descreveremos a definição dos conceitos de moral e ética, desenvolvidos por La Taille. Por conseguinte traçaremos um panorama geral sobre a Psicologia da Moralidade e desenvolvimento moral, propostos por Piaget e Kohlberg.

Segundo La Taille (2009), estaríamos vivendo em uma cultura contemporânea baseada na vaidade, pois as pessoas estão mais preocupadas com a aparência, com o olhar e admiração dos outros à sua volta. Do mesmo modo, há uma tendência de atrair a atenção do outro, de exibir-se e ostentar. O autor ainda pondera que a vaidade está relacionada com a moral heterônoma, uma vez que existe uma dependência unilateral do juízo alheio.

A “cultura da vaidade” (La Taille, 2009) está relacionada à imagem de sucesso e de vencedor que os indivíduos tendem a associar à sua imagem pessoal. Nesse sentido, os vencedores são valorizados socialmente. Eles se tornam visíveis aos demais, pois conseguiram ir além dos outros e atingiram o sucesso. Por sua vez, os perdedores são os outros que não alcançaram o êxito e admiração alheia, são desprezados, que “vegetam sem possibilidade de ascensão e de visibilidade social” (La Taille, 2009; p.172). La Taille (2009) também aborda a possibilidade de influência no juízo do outro. Fato este que pode ser visto como algo que favoreça no juízo de um determinado sujeito, em razão de ter um outro que o julgue bem, que o admire e ainda que poderá trazer benefícios, para receber e ter privilégios.

Portanto, para La Taille (2009), a cultura da vaidade diz respeito a um grande valor atribuído para impressionar o outro, despertando sua admiração, sendo este um valor associado à imagem que se quer ter de si mesmo. A cultura da vaidade, segundo o autor, estaria ligada à cultura do tédio, que se caracteriza por uma perda do sentido de vida nas pessoas, de projeto pessoais, na qual há uma cultura vazia de sentido, em que os eventos parecem ocorrer em vão e, também, a uma ausência de valores morais. O autor discursa que superar a cultura do tédio acontece pelo estabelecimento da cultura do sentido por meio da virtude da paciência, pois esta nos permite suportar frustrações, ter perseverança e equilíbrio. Ainda acrescenta que, na contemporaneidade, a cultura da vaidade e do tédio se sobrepõe à cultura do sentido e do respeito próprio, resultando na insegurança das relações humanas e na superficialidade no contato com o mundo e com as pessoas. Deste modo, o sujeito tende a se comportar de uma forma a não se sentir um perdedor, buscando, assim, o prestígio dos vencedores, seja a qualquer custo.

No mesmo sentido, outros autores (Bauman, 2004, 2007; Lipovetsky, 2004) reforçam a ideia da ética e da moralidade, discutindo temas como a ética hedonista e a fugacidade da cultura contemporânea. Descrevem ainda a ausência de sentido de sua própria existência, gerando uma desconsideração nas relações sociais, onde há a ideia de cada pessoa obter êxito de acordo com as suas necessidades, independente dos meios utilizados para tal, mesmo que seja por medidas não morais (Lipovetsky, 2004). Completando o discurso do autor, Bauman (2004) nos alerta que, em uma cultura consumista como a que vivemos, há o favorecimento do “produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro” (p.11 e 12). O autor mesmo descreve um anseio sem ansiedade, empenho sem suor e benefícios sem esforço, características essas que podem estar relacionadas à ação de plágio.

Completando a discussão anterior, faz-se necessário refletirmos sobre a possível “crise de valores” ou “valores em crise” (La Taille & Menin, 2009), vivenciada por nossa sociedade pós-moderna. A crise de valores está relacionada à ideia de que os valores morais estariam adoecidos e possivelmente em extinção, caminhando para um fim da moral. Por sua vez, os valores em crise dizem respeito a uma constante mudança de interpretação, com o tempo e com as alterações culturais, contudo os valores não desapareceram. Posto isso, a moral estaria passando por um processo de modificação, pois são valorizadas determinadas virtudes em detrimento de outras.

Dentro do enfoque desta pesquisa, a reflexão trazida por La Taille e Menin (2009) é relevante para a Psicologia da Moralidade, nossa área de investigação, pois pesquisas nesse campo deveriam verificar se realmente este fato está ocorrendo. Os autores também ressaltam que necessitam ser realizados estudos para avaliem a possível relação entre juízo e ação moral, para verificar se os pensamentos dos indivíduos estão ou não condizentes com a conduta.

Quando descrevemos sobre crise de valores e valores em crise, podemos nos reportar a um fenômeno que acontece no Brasil, trata-se do “jeitinho brasileiro”. Para DaMatta (2004), o jeitinho brasileiro refere-se a uma maneira de sobrevivência cultural, passando pelas gerações, com a finalidade de facilitar transpor os percalços que estão no alcance do objetivo final, seja este qual for. O sociólogo brasileiro (DaMatta, 1979) ainda acrescenta que o jeitinho brasileiro é um elemento da criatividade nacional, sendo uma habilidade que “nós temos” para nos adaptarmos a situações desfavoráveis, podendo também ser uma forma de corrupção. Para autores como Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz e Barrichello (2014), a cultura nacional do

jeitinho pode ser utilizada como desculpa para atos de desonestidade acadêmica ou no campo profissional, contudo esses comportamentos podem ser vistos sem a devida importância pela sociedade.

Vieira, Costa e Barbosa (1982) entrevistaram brasileiros sobre o que consistiria o então jeitinho brasileiro. Neste estudo, encontramos como resposta, para a maioria das pessoas, que este se caracteriza como “uma maneira especial, eficiente, rápida e criativa de agir para: controlar e facilitar situações, conseguir e resolver coisas, contornar dificuldades, conseguir favores, buscar amigos, fugir da burocracia, solucionar problemas, acomodar-se, sair de uma situação e burlar a fiscalização” (Vieira et al., 1982, p.21). Acrescenta ainda o uso da “simpatia pessoal, influência de terceiros, um bom papo, um agrado financeiro, arranjo técnico, etc.” (Vieira et al., 1982, p.21). O referido trabalho foi considerado atualmente por autores como Flach (2012), Pedroso, Massukado-Nakatani e Mussi (2009).

Podemos destacar que os próprios brasileiros veem o jeitinho brasileiro como um facilitador de perpassar por complicações, ou resolver algo com o mínimo de esforço. Dessa forma, como dito antes, existe uma naturalização e uma aplicação dessa forma de agir, que está diluída na sociedade e que muitas vezes é realizada sem ser percebida.

Até o presente momento neste capítulo, destacamos temas como: cultura da vaidade, cultura do tédio, individualismo e jeitinho brasileiro. Após termos apresentado as considerações acerca da cultura contemporânea, descreveremos a partir de agora as definições de moral e ética proposta por La Taille (2006) e alguns temas abordados nos estudos do Piaget (1932/1994).

No que concerne à moralidade, esta ganhou a atenção de estudiosos de áreas como Filosofia, Educação, Sociologia e Psicologia. Na Filosofia, podemos destacar autores como Kant (1785/1980), que influenciou os estudos de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992). De acordo com o pensamento kantiano, descrito em um de seus livros, “*Fundamentação da metafísica dos costumes*” (1785/1980), devemos agir de tal modo que a máxima de nossa ação seja elevada à lei universal, para todos os seres humanos, isto é, que nosso comportamento possa ser considerado lei e todos possam agir de tal maneira. Uma vez que esse trabalho se insere na área da Psicologia da Moralidade, apresentaremos, a partir de agora, com maior ênfase na exposição, alguns autores que fundamentaram nosso trabalho: Jean Piaget (1932/1994), Lawrence Kohlberg (1992) e Yves de La Taille (2006).

Discorreremos sobre os termos moral e ética, que, muitas vezes, são empregados como sinônimos, porém alguns autores, como La Taille (2006) e Tugendhat (2007), apresentam diferenças entre tais conceitos. Para Tugendhat (2007), a ética corresponde “à reflexão

filosófica sobre a ‘moral’” (p. 39); já a moral, refere-se a exigências recíprocas que as pessoas se cobram mutuamente, “com referência ao (ou a um) conceito de bem” (p. 91).

Segundo La Taille (2006), cada termo refere-se a uma pergunta. Quanto à moral, sua forma denomina-se ao plano moral e cabe a indagação: “como devo agir?” (p. 31). A moral, para La Taille (2006), está associada a deveres, isto é, ao sentimento de obrigatoriedade, a um dever moral, pois existe um predomínio da vontade moral sobre a vontade individual. Para as pessoas que agem de forma moral, estes respondem de forma mais assertiva ao sentimento de obrigatoriedade. Quanto aos indivíduos que transgridem as regras, La Taille (2006) descreve que estes sujeitos não são desprovidos do sentimento de obrigatoriedade, porém há um conflito entre o prazer e o dever, sendo importante, assim, a força do sentimento de obrigatoriedade para a ação moral humana.

O autor declara que a compreensão das condutas morais dos sujeitos passa pelo conhecimento da perspectiva ética por eles assumida. Deste modo, “a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio” (p.51). Posto isso, os indivíduos que seguem determinada norma, que se sentem na obrigação de seguir uma regra, só assim o fazem porque as entendem como uma demonstração de valor próprio, como uma expressão de sua autoafirmação (La Taille, 2006).

Vimos que moral está relacionada aos deveres e ao sentimento de obrigatoriedade, por sua vez a ética, segundo La Taille (2006), está relacionada à pergunta: “que vida eu quero viver?”, ou que vida “vale a pena ser vivida?” (p. 30). A ética, portanto, diz respeito à felicidade ou à “vida boa” (p.49). Para o autor, qualquer resposta dada a estas indagações é de valor subjetivo, correspondendo ao caminho da vida a ser carregado de um sentido existencial para o sujeito. Outro aspecto citado deste questionamento diz respeito a permitir a “expansão de si próprio” (p.45), termo, segundo La Taille (2006), derivado de Piaget (1954), o qual tem o sentido de ser uma busca de novos horizontes no comportamento do indivíduo e na superação de si mesmo. Assim, no plano ético, há um invariante psicológico que diz respeito à busca de sentido para a vida, o que, por conseguinte, leva a outra invariante, correspondendo ao sentimento de expansão de si próprio, que busca representações de si com valor positivo (La Taille, 2006, 2010). Portanto, segundo La Taille (2010):

para o plano ético: *a busca de uma vida boa implica a busca de uma vida com sentido, e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e*

*manutenção de representações de si com valor positivo* (p.113) [grifos do autor].

Deste modo, o autor conclui que a expansão de si é indispensável para que a vida tenha sentido, ou seja, um significado que seja primordial para uma vida boa e uma vida com algum sentido para o sujeito.

No que se refere ao sujeito moral, este é livre porque é ele quem escolhe agir ou não por dever. Caso contrário, “a noção de responsabilidade não teria sentido” (La Taille, 2006, p.54). Faz-se necessário esclarecer ainda que, mesmo tendo significados distintos, moral e ética são complementares e o sentimento que as une é o autorrespeito, sendo que este “corresponde apenas à auto-estima [*sic*] experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais” (La Taille, 2006, p. 56.). O autorrespeito é um sentimento que conecta os planos morais e éticos. O autorrespeito, ainda, constitui a manifestação da expansão de si, deste modo parte da dimensão ética. Além disso, ele está implicado no sentimento de obrigatoriedade, sendo um motivador para a ação moral, parte esta da dimensão ética. Para concluir, La Taille (2006) completa que respeitar a moral constitui, ao mesmo tempo, o respeitar de si próprio.

Por sua vez, referente ao precursor das pesquisas sobre a moralidade infantil, o epistemólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980), em 1932, lança seu único livro que trata do desenvolvimento moral, “*O juízo moral na criança*”. Este se tornou um clássico da literatura psicológica, devido à sua originalidade e importância, principalmente na área da moralidade. Nessa obra, Piaget (1932/1994) entrevistou crianças de 5 a 12 anos sobre jogos de regras e dilemas morais, abordando situações como roubo, mentira, punição, responsabilidade, justiça e cola. O método de coleta de dados empregado permite ter acesso ao pensamento de cada criança, ou seja, ao seu juízo moral em evidência para a situação exposta.

As pesquisas de Piaget (1932/1994) mostraram que a criança, no decorrer do desenvolvimento da moralidade, passa de um período de anomia para um de heteronomia, podendo chegar à autonomia. Lembramos, ainda, que Piaget (1932/1994), mesmo usando os termos fases, estágios ou períodos, fez questão de ressaltar que se tratam de tendências dominantes, e não de estágios fixos e estanques. Além de ressaltar que há uma ordem para as tendências, não há como avançar para outro estágio, sem passar pelo anterior. Contudo, um sujeito pode apresentar aspectos de duas fases, na qual uma é mais dominante do que a outra.

No que concerne à **anomia**, as crianças não teriam ainda adentrado no universo moral. Geralmente, antes dos quatro anos, as regras ainda não são compreendidas pelas crianças, tais

como valores de bem e mal, certo e errado (La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994). A partir do momento em que a criança começa a compreender as regras, ela ingressa na **heteronomia**, fase esta caracterizada pelo realismo moral, que apresenta três especificidades: 1) toda ação de obediência a uma regra ou a um adulto é boa; 2) a criança interpreta as regras ao pé da letra; 3) há uma responsabilidade objetiva, isto é, existe uma avaliação da ação em função da consequência, e não da intencionalidade (Piaget, 1932/1994). Piaget (1932/1994) ainda postula que a moral da heteronomia está ligada à obediência e ao respeito unilateral, que os deveres são mais importantes que os direitos e que a regra é boa pela obediência em si. O respeito unilateral corresponde a uma relação assimétrica, constituindo a fonte de legitimação das regras, tendo como característica a referência pela autoridade. Deste modo, se comportar de forma desejada ou segundo as aplicadas pela figura de autoridade, no caso o adulto, é considerado correto. Ainda, no respeito unilateral, temos a presença de dois sentimentos, o medo e o amor. O medo está relacionado à possível penalidade ou pelo temor de perder o amor da figura de autoridade. Contudo, as relações assimétricas, isto é, com a autoridade, são importantes para o desenvolvimento moral da criança.

Finalmente, a **autonomia**, por volta dos oito e nove anos, pode surgir com o convívio social. Ressaltamos que há possibilidade da moral autônoma não ser encontrada em um sujeito adulto, por exemplo. No entanto, quando a tendência a autonomia é verificada em uma criança, esta poderá transformar a obediência rigorosa às regras pelo juízo a partir dos princípios. A ação moralmente correta está em consonância com a reciprocidade e o respeito mútuo. Assim, as regras passam a não só serem reconhecidas na garantia da vivência social, como compreendidas, formuladas e reformuladas, de acordo com a necessidade. Deste modo, a moral da autonomia é uma moral da justiça e do respeito mútuo, na qual direitos e deveres são complementares e se equilibram (La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994). Por volta dos 11 a 12 anos de idade, Piaget (1932/1994) descreve que a criança pode esboçar atitudes relativas ao sentimento de equidade, que configura o desenvolvimento do igualitarismo de acordo com a situação específica de cada sujeito. Assim, “em lugar de procurar a igualdade na identidade, a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (Piaget, 1932/1994, p. 237).

Piaget (1932/1994) estudou alguns temas ligados à moralidade, como citado anteriormente. Agora, abordaremos alguns temas, tais como: a cola, tipos de punição, mentira e roubo. Faz-se necessário, portanto, apresentar a investigação de Piaget (1932/1994) sobre o juízo moral das crianças quanto à ação de colar ou copiar do colega. Ele classificou as respostas em três categorias. O primeiro grupo de respostas refere-se às justificativas de ser

proibido colar. O autor encontrou respostas como: “É vilão”, “é uma trapaça”, “uma mentira”, “nos punem”. Essas falas foram analisadas em conjunto, pois a razão de não colar é sempre a proibição feita pelo adulto, de que “é feio” e “é enganar”. O segundo tipo de resposta refere-se a ser contrária à igualdade, com respostas como: “causar alguma perda ao colega”, “ser um tipo de roubo”. Por fim, porque é inútil, já que “não aprendemos nada”, “somos sempre apanhados”, entre outros. Para Piaget (1932/1994), as respostas que levam em consideração a igualdade aumentam com a idade, enquanto a importância da proibição adulta decresce com o tempo.

Faz-se necessário discorrer sobre os estudos de Piaget (1932/1994) acerca da justiça, pois, para o autor, esta se encontra intimamente ligada à sanção e à punição. Para Piaget (1932/1994), a justiça tem seu início a partir da diferenciação de duas noções distintas. A primeira refere-se à justiça ligada à igualdade, à chamada justiça distributiva. Já na segunda, há uma noção de correlação entre ação cometida e punição, ao que denominamos justiça retributiva. Sendo que desta última há dois tipos de sanções, a saber: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. As primeiras estão relacionadas com a coação e com as regras das autoridades, além das punições serem arbitrária, ou seja, não há “nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado” (p.161), contudo pode haver ou não uma proporcionalidade entre a punição e o comportamento cometido. A sanção expiatória é mais presente na fala das crianças menores e ainda existe uma ideia que a punição mais justa é a mais severa (Piaget,1932/1994).

Por sua vez, na sanção por reciprocidade existe uma relação entre a penalidade sugerida e a ação realizada, verificada no discurso das crianças maiores e ligada à cooperação. Deste modo, o valor da punição não é mais avaliado pela severidade. No que diz respeito ao sujeito castigado, o importante é que este seja punido com alguma sanção que tenha alguma relação com a ação cometida. As crianças ainda ponderam que a explicação simples para com o sujeito que cometeu a ação desaprovada é mais proveitosa que qualquer punição (Piaget, 1932/1994).

Para finalizar a explicação desses dois tipos de sanções descritas por Piaget (1932/1994), quando o sujeito se encontra na moral autônoma, com um raciocínio de igualdade e a reciprocidade relacionados ao universo moral, há uma preferência pela sanção por reciprocidade, pois existe uma analogia entre a penalidade e ação cometida, além de uma responsabilização do sujeito por sua conduta. Contudo, a sanção expiatória está conectada a características da moral heterônoma, em que não há afinidade entre o conteúdo da infração e a penalidade sugerida.

Outro aspecto estudado por Piaget (1932/1994) foi a mentira, que está relacionada com a moralidade. Para o referido autor, a mentira é trair de modo intencional e consciente a verdade, já que pessoa que mente pode escolher entre dizer a verdade ou omitir. E ainda completa que a mentira está ligada a uma falta moral cometida por intermédio da linguagem.

Em relação ao desenvolvimento da noção de mentira na criança, Piaget (1932/1994) verificou que quando uma criança, de aproximadamente seis anos de idade, diz alguma sentença que não condiz com a verdade, ela pode ser repreendida pelos pais. Da mesma forma, esta mesma criança, ao dizer palavras feias, pode passar pela mesma situação de censura. Então, poderá entender que há palavras que podem ser proferidas e outras que não. A criança, então, pode generalizar que em ambas as situações estão correlacionadas com a linguagem e são recriminadas, portanto são mentiras. Diante disso, a proibição da mentira é exterior à consciência da criança e ligada à coação da figura de autoridade, no caso o adulto. Contudo, já aos dez ou doze anos a criança já apresenta a definição correta de mentira, isto é, que é toda declaração, dita de modo intencional, que não está de acordo com a verdade (Piaget, 1932/1994).

O roubo, aspecto também investigado por Piaget (1932/1994) e de importante análise para nosso tema, devido à relação com uma das definições dada para o comportamento de plágio pelo senso comum, refere-se ao ‘roubo de ideias alheias’ (Dias, 2013). Para Piaget (1932/1994) a trapaça pode ser uma falta moral ligada ao roubo. Quanto ao desenvolvimento dessa noção, segundo o epistemólogo suíço, as crianças de até dez anos julgam a conduta de roubo com base no seu resultado material, isto é, no prejuízo causado, e não averiguam a intenção do sujeito.

Deste modo, como as crianças apresentam um pensamento objetivo das ações, elas consideram que qualquer conduta que envolva roubo deva ser repreendida ou ter alguma penalidade envolvida, pensamento este consequência da coação externa e imposição das normas pelos pais. Diante disso, as regras impostas pelos pais, são vistas pelos filhos como obrigações categóricas, independente se foram aplicadas ou não as regras. Portanto, como o roubo é tomado com algo imoral pelos adultos, passando para as crianças esse pensamento, elas se apossam dessa ideia e o condenam de acordo com o prejuízo material causado (Piaget, 1932/1994).

Outro autor de evidente importância é o psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1992), que retoma as pesquisas em moralidade iniciadas por Piaget (1932/1994), com sua teoria do desenvolvimento do juízo moral. Conforme sua teoria, há três grandes níveis, cada um se subdividindo em dois estágios, mencionados a seguir.

O nível pré-convencional é dividido em dois estágios. No primeiro deles, o que determina o caráter da ação são as consequências físicas da punição. No segundo, por sua vez, o ato correto refere-se àquele que satisfaz as necessidades próprias e garante a manutenção de trocas concretas. No segundo nível convencional, o terceiro estágio, o que é considerado moralmente correto corresponde à ação de acordo com a aprovação de outrem, seja a família e/ ou o grupo social. No estágio quatro, ocorre uma orientação em direção à autoridade, a regras fixas e à manutenção da ordem social (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006). No último nível, chamado de pós-convencional, temos o quinto estágio, orientado para o acordo social e o consenso, em que o indivíduo tem consciência do relativismo de valores e da ideia das outras pessoas, “e uma ênfase correspondente nas regras procedimentais para obter-se consenso. Independente do que é concordado constitucional e democraticamente, o ‘certo’ é uma questão de ‘valores’ e ‘opinião’ pessoais” (La Taille, 2006 p. 102). Por sua vez, no sexto estágio, o que se caracteriza como correto é determinado pela consciência de acordo com os princípios éticos seguidos pelo sujeito, sendo que esses princípios devem recorrer à compreensão lógica, à universalidade e à consistência (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2006).

Como visto, o desenvolvimento do juízo moral ocorre por estágios e a sequência é sempre a mesma, não há como avançar para outro estágio, sem passar pelo anterior, sendo eles universais e estando presentes em qualquer sociedade e cultura (La Taille, 2006).

Por conseguinte, descreveremos, no próximo capítulo, o assunto escolhido para esta pesquisa, desonestidade acadêmica: plágio.

### 3. DESONESTIDADE ACADÊMICA: PLÁGIO

No presente capítulo, inicialmente apresentaremos um panorama geral sobre os estudos de desonestidade acadêmica. Abordaremos as definições de desonestidade acadêmica, alguns comportamentos embutidos em tal ação e algumas pesquisas relacionadas ao referido tema de trapaça, incluindo um levantamento dos trabalhos encontrados.

No tocante à visão sobre os comportamentos de fraude escolar, Fonseca (2009) alerta-nos que, durante muito tempo, a trapaça foi vista como uma falta menor de conduta e que, atualmente, a trapaça tem se transformado em uma grande preocupação, pois ela compromete o processo de avaliação, afeta negativamente toda a atividade pedagógica dos docentes e impede uma avaliação objetiva da eficácia das práticas pedagógicas.

Durante nossa revisão de literatura, podemos perceber que comportamentos ligados à desonestidade acadêmica são muito frequentes em todas as instituições de ensino, seja elas de ensino superior ou básico (Lambert et al., 2003; McCabe & Trevino, 1996; Newstead et al., 1996; Spinak, 2014). Os primeiros registros de pesquisa do referido comportamento datam de 1928, nos quais Brownell descreveu que estudantes que trapaceavam eram mais extrovertidos e alguns com o Quociente de Inteligência (QI) ligeiramente menor do que os alunos não trapaceiros (Bushway & Nash, 1977; Lambert et al., 2003; Whitley, 1998).

Referente a uma definição para a desonestidade acadêmica, Lambert et al. (2003) afirmam que um significado preciso é um pouco complexo. Porém, os autores chegam a uma definição mais generalista, a saber: qualquer tipo de ação fraudulenta realizada por um aluno, por meios não autorizados ou inaceitáveis em uma atividade acadêmica.

Segundo Fonseca (2009), a desonestidade na realização dos trabalhos escolares envolve muitos outros comportamentos, como mentir, falsificar, plagiar ou copiar testes, por exemplo. Além disso, o autor defende que há uma satisfação própria em todas as ações de fraude acadêmica. Na perspectiva de McCabe e Trevino, (1993) e McCabe, Trevino e Butterfield (2001), a desonestidade acadêmica se caracteriza como uma violação significativa da confiança, como nos casos de plágio e de cola. Depois de mencionarmos alguns aspectos relacionados ao significado da desonestidade acadêmica, passemos a expor os comportamentos definidos, então, como trapaça no meio acadêmico.

Faz-se necessário salientar a pesquisa realizada por Lambert et al. (2003), que estudaram cerca de 20 comportamentos, em 850 universitários americanos, dentre os quais podemos citar: (a) realizar, em grupo, um trabalho que foi atribuído como individual; (b) pedir a outro aluno as respostas de um exame que ele já tinha feito; (c) citar fontes

bibliográficas não lidas ou artigos não pertinentes em uma bibliografia; (d) escrever um artigo ou trabalho usando apenas resumos ou conhecimento geral, em vez de ler os materiais atribuídos; (e) ler para fazer um trabalho, uma versão condensada de um livro ou assistir a um filme baseado na obra, em vez de estudar a completa; (f) copiar de outro estudante, durante um teste ou exame; (g) atrasar para fazer um exame e/ou entregar um trabalho usando uma desculpa fictícia; (h) alterar os resultados de uma experiência de laboratório ou projeto que executou, pois os dados obtidos não correspondiam aos corretos; (i) copiar de um documento, ou trabalho comprado, e apresentá-lo como seu próprio; (j) copiar de uma "cola" durante um teste; utilizar materiais de outro aluno sem dar o crédito bibliográfico; (k) copiar e apresentar o dever de casa, já feito por outro aluno, como seu; (l) rasgar páginas de livros da biblioteca, já que a obra não pode ser usada fora de lá; (m) fazer um exame no lugar de outro aluno; e (n) remoção de itens de um arquivo de leitura reservada para que os outros não tenham a oportunidade de vê-los.

Após descrevermos alguns atos que envolvem a trapaça no campo educacional, delinearemos alguns tipos de condutas fraudulentas que consideramos importantes para a reflexão neste capítulo. Segundo Pavela (1978), conforme citado por Chacarolli e Oliveira Neto (2010), as ações ligadas à desonestidade acadêmica podem ser classificadas em quatro áreas: a primeira categoria refere-se ao emprego de materiais não autorizados; a segunda diz respeito à fabricação de informação; a terceira, sobre a ação de plágio; e, por fim, facilitar a desonestidade acadêmica, permitindo, por exemplo, que outros alunos copiem o trabalho.

Gostaríamos de discutir alguns pontos que envolvem pesquisas de desonestidade no trabalho de Newstead et al. (1996), no qual investigaram a incidência e causas de fraude, tendo como instrumento de estudo um questionário, que analisava a ocorrência de 21 comportamentos, pesquisa esta composta por 943 estudantes de uma universidade inglesa. Dentre seus resultados, podemos destacar: (a) diferença entre os sexos, já que os homens relataram mais envolvimento com trapaças acadêmicas do que as mulheres; (b) o índice de fraude, para estudantes mais velhos, foi significativamente menor do que para os mais jovens; (c) os alunos mais bem-sucedidos no campo de estudo são menos propensos a enganar do que os discentes que não são bem-sucedidos e (d) estudantes pertencentes aos cursos de ciências e tecnologias são mais propensos à trapaça do que os de outras áreas.

Fonseca (2009) nos descreve um estudo longitudinal que se iniciou no ano de 1992-1993. A amostra compreendia 893 alunos dos 2º e 4º anos do ensino básico de escolas de Coimbra, em Portugal, sendo que 445 estudantes do 2º ano foram submetidos a três novas avaliações no 6º ano (11-12 anos de idade), no 9º ano (14-15 anos) e no 12º ano (17-18 anos)

de escolaridade. Já os 448 discentes que estavam no 4º ano foram avaliados apenas mais uma vez, oito anos depois, quando já tinham entre 17 e 18 anos de idade. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário com escala, como, por exemplo, na questão que perguntava “qual a frequência com que o estudante copiou nos exames ou trabalhos escolares no último ano?”. A resposta era dada pela escala: 0 (nunca), 1 (uma ou duas vezes) e 2 (várias vezes). Referente ao comportamento de copiar nos exames e/ou nos trabalhos, o pesquisador encontrou um aumento gradual, no comportamento de copiar em provas e trabalho, com a idade. Este aumento ocorre com maior frequência no período do fim da adolescência, pois, segundo Fonseca (2009), é nesta fase da vida que a escola exige mais dos alunos e as notas das provas têm efeito direto no desempenho dos escolares. Deste modo, existe ainda a influência da quantidade e da natureza dos trabalhos, fazendo com que as possibilidades de copiar sejam maiores.

Podemos observar, nos dados encontrados pelo autor, que os participantes da amostra do segundo ano apresentam um aumento na taxa de desonestidade acadêmica de acordo com a idade. Nas crianças de sete anos, cerca de 10% relataram algum comportamento de fraude; nas de 11/12 anos, o mesmo ocorreu aproximadamente em 30% delas; nos adolescentes de 14 e 15 anos, 45% do percentual para as meninas e 50% para os garotos. Para finalizar, nos jovens de 17 e 18 anos, obteve-se uma taxa de aproximadamente 70%. Ressaltamos, ainda, que estas frequências de respostas são diferentes, de acordo com os sexos, e, deste modo, os meninos apresentaram uma porcentagem ligeiramente superior ao das garotas.

Assim sendo, as taxas de desonestidade acadêmica nos respondentes que pertencem ao 4º ano do ensino básico, ou seja, as crianças de nove anos, estão em torno de 35%. Quanto às adolescentes do sexo feminino, 60% delas afirmaram ter realizado algum ato de fraude; já com os garotos, por sua vez, 70% deles contaram ter feito alguma trapaça. De tal modo, podemos verificar que, à medida que os anos escolares vão aumentando, maior é a possibilidade de os discentes cometerem algum ato desonesto (Fonseca, 2009).

Como podemos averiguar, existe uma diferença entre a pesquisa de Fonseca (2009) e a de Newstead et al. (1996), relatada anteriormente, no que se refere à faixa etária e à frequência de trapaça. Fonseca (2009) relata que, à medida que os anos escolares vão passando, maior é a possibilidade dos estudantes cometerem alguma ação de fraude, sendo que esta investigação foi realizada com crianças e adolescentes. Newstead et al. (1996) mencionam que alunos mais velhos são menos desonestos. No primeiro caso, estamos relatando uma pesquisa que aconteceu no ensino fundamental e médio, enquanto que no segundo trabalho houve participantes universitários, que podem ser jovens ou adultos.

Continuando a explanação de pesquisas, faz-se necessário apresentar os estudos com adolescentes. Anderman et al. (1998) estudaram as relações entre os comportamentos de autorrelato de trapaça e variáveis motivacionais em 285 alunos de uma escola secundária nos Estados Unidos da América. Dentre os principais resultados, podemos destacar que 61% dos adolescentes relataram nunca terem praticado nenhum tipo de desonestidade acadêmica, contra 39% que descreveram que, às vezes, cometem algum tipo de fraude. Destes escolares, 49,6% deles condenaram o uso de trapaça acadêmica, considerando-a altamente inadequada, enquanto 50,4% dos alunos responderam que, às vezes, apoiam este comportamento. Dentre os discentes que indicaram ser inadequada a ação de fraude, 23,3% descreveram que já haviam cometido alguma ação de desonestidade acadêmica no passado. Já entre os estudantes que relataram ser ocasionalmente aceitável a trapaça, 42,7% não tiveram esse tipo de comportamento anteriormente. O estudo realizado por Anderman et al. (1998) destaca que, durante a passagem do ensino fundamental para o médio, há uma aumento das exigências e do foco no desempenho, levando alguns alunos a cometerem a desonestidade escolar. Deste modo, quando o contexto escolar é competitivo e estressante, pode favorecer a ocorrência de comportamentos de trapaça como forma de sobrevivência.

McCabe, et al. (2001), por sua vez, realizaram uma importante revisão de literatura, em uma década de pesquisas e descrevem o primeiro estudo, realizado em 1964 por Bill Bowers, com uma grande quantidade de universitários, mais de cinco mil de 99 faculdades diferentes dos Estados Unidos. Um dos resultados foi que três quartos dos entrevistados haviam se envolvido em um ou mais casos de desonestidade acadêmica.

De acordo com os estudos de Lambert et al. (2003), que tiveram como objetivo verificar se os alunos da graduação tiveram algum comportamento desonesto no ensino médio, os resultados encontrados foram os seguintes: 14% deles alegaram que nunca haviam se envolvido em casos de desonestidade acadêmica no ensino médio, um pouco mais de 34% marcaram que, raramente, cometiam esse tipo de ação, 33% o fizeram ocasionalmente, 13% o fizeram muitas vezes e 6% o fizeram muito frequentemente. Consoante tal resultado, os autores descrevem que um dos melhores indicadores dos comportamentos futuros são as condutas passadas.

Outra consideração importante refere-se às pesquisas que estudam se há alguma influência de comportamentos desonestos da academia na vida profissional. No que tange a este tema, podemos citar Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004), que pesquisaram 130 discentes de engenharia. Os resultados mostraram que os estudantes que cometem atos desonestos na faculdade têm maior possibilidade de manter este tipo de conduta no campo

profissional. Deste modo, Harding et al. (2004) afirmam que os processos de tomada de decisão que os estudantes empregam em relação à desonestidade acadêmica são semelhantes aos utilizados no campo profissional.

No tocante ao comportamento de cola, este se caracteriza por uma forma de trapaça bem antiga nas instituições educacionais, tanto que desde nossos avôs que escutamos o ditado popular “quem não cola não sai da escola” (Bernardo, 2009; Silva et al., 2006). Segundo Bernardo (2009), a cola representa uma prática de roubar ideias e respostas de outrem nas situações de testes.

Tomazelli (2011) verificou, em uma pesquisa com universitários provenientes de 15 instituições diferentes no Rio Grande do Sul, que 62% destes já haviam colado alguma vez em suas vidas e 67,5% declararam que algum colega de turma já havia pedido cola (além de 74,4% dos estudantes revelarem ter medo de serem pegos colando e recearem a punição estipulada para esta conduta).

Silva, Rocha, Otta, Pereira e Bussab (2006), que realizaram uma investigação com estudantes de engenharia de duas universidades públicas do estado de São Paulo, descrevem-nos alguns tipos de forma de colar, dentre elas: a) esconder a cola em aparelhos eletrônicos, como calculadoras, relógios, celulares; b) escrever o conteúdo da prova no corpo, como braços, mãos, pernas, entre outros; c) fingir a ida ao banheiro para poder colar com algum material já deixado lá para os alunos e d) furto a prova do professor antes da prova, para resolvê-la.

Coelho, Günther, Corrêa, Franco, Lopes e Neves (2010) pesquisaram com 540 adolescentes do ensino médio de Brasília, tanto de escolas públicas quanto particulares. Aplicaram um questionário usando duas versões diferentes: um dos modelos apresentava o termo “cola” e o outro “ajuda”. O intuito era verificar se o uso de uma ou de outra palavra influenciava no número de respostas do relato de tal comportamento. Quando perguntada a frequência com que um aluno deu ajuda/cola em um teste, encontrou-se uma diferença estatística significativa: os estudantes que estavam com os protocolos com a expressão “ajuda” relataram maior colaboração do que os com o termo “cola” (Coelho et al., 2010). Esta mesma pesquisa encontrou algumas diferenças entre estudantes de instituições privadas e públicas, no que diz respeito à frequência com que alguém pediu ajuda/cola, e o número de vezes em que os próprios discentes solicitavam ajuda/cola aos colegas de classe. Os resultados expõem que os adolescentes de instituições particulares descreveram maior solicitação e fornecimento de informações, durante os testes, nos protocolos usando o vocábulo “ajuda” ao invés de “cola”. Contudo, os discentes de escolas públicas, nos protocolos em que era usada a palavra cola,

relataram, com maior frequência, terem fornecido e pedido cola em um teste, em relação aos questionários com o termo ajuda (Coelho et al., 2010).

Após refletirmos sobre os diferentes comportamentos embutidos na desonestidade acadêmica e algumas pesquisas relacionadas ao referido tema de trapaça, apresentaremos uma classificação sobre os assuntos que estão sendo estudados. No que diz respeito à desonestidade acadêmica, dos 52 estudos investigados, 53,9% (n=28) versam exclusivamente sobre **plágio** (Barbastefano & Souza, 2007; Bonette & Vosgerau, 2010; Brito & Purificação, 2005; Christofe, 1996; Chacarolli & Oliveira Neto, 2010; Conradson & Hernández-Ramos, 2004; DeVoss & Rosati, 2002; Dias, 2013; Diniz & Munhoz, 2011a, 2011b; Domingues, 2012; Fachini & Domingues, 2008; Forni, 2008; Furtado, 2002; Freitas, 2012; Garcia, 2012; Garschagen, 2006; Kenny, 2006; Khon, 2007; Krokosz, 2011, n.d.; Menandro, 2011; Moraes, 2004; Neuenfeldt et al., 2010; Silva, 2008; Spinak, 2014; Vasconcelos, 2007; Vaz, 2006); 25,0% (n=13) sobre **comportamentos de desonestidade acadêmica geral** (Anderman et al., 1998; Anderman & Midgley, 2004; Bushway & Nash, 1977; Brunell, Staats, Barden & Hupp, 2011; Calabrese & Cochran, 1990; Donse & Groep, 2013; Galloway, 2012; Harding et al., 2004; Lambert et al., 2003; McCabe, 1999; McCabe et al., 2001; Newstead, 1996; Schab, 1991); 9,6% das pesquisas são somente a respeito da **cola** (n=5) (Bernardo, 2009; Coelho et al., 2010; Fonseca, 2009; Pimenta, 2010; Silva et al., 2006); 9,6% (n=5) dos estudos abordam as ações de **plágio e a cola** (Anderman, Cupp & Lane, 2010; Tomazelli, 2011; Veludo-de-Oliveira et al., 2014; Whitley, 1998; Whitley, Nelson & Jones, 1999) e por fim, **outros trabalhos investigam temas diversos** (n=1; 1,9%) (Moro & Estabel, 2004).

Por conseguinte, daremos início à explanação do comportamento base de nossa pesquisa, a saber: **o plágio**. Quanto à apresentação das informações e dados desta conduta, faremos da seguinte forma: 1) conceitos de plágio; 2) tipos de plágio; 3) fatores relacionados ao comportamento de plágio; 4) medidas de contenção do plágio; 5) a legislação e o plágio e, por fim, 6) pesquisas encontradas.

Concernente à definição da palavra plágio, segundo o professor de filosofia Domingues (2012), os romanos criaram os termos *plagiato* e *plagiarum* [grifos do autor], nos quais o sentido original alude à pessoa que furta escravos ou comercializa uma pessoa livre como escrava. Com o tempo, esses termos originaram a palavra plágio, correspondente ao significado de um “roubo literário ou científico, aproximando-se de *compilare* [grifos do autor], que significa alguém ‘pilhar’ alguma coisa e se apresentar como autor de obra alheia” (p.38). Ademais, para Fonseca (2004), o termo “plágio” vem do latim “plagiarius”, um abductor de “plagiare”, ou seja, “roubar”.

No tocante ao **conceito de plágio**, Vasconcelos (2007) nos alerta que este ainda é bastante difuso entre os pesquisadores, pois há influências de questões culturais, uma vez que o plágio é entendido pelo significado de autoria e propriedade intelectual e estas definições, por sua vez, são dependentes da cultura em que está inserido. A autora ainda apresenta um significado aceito em âmbito internacional, que corresponde ao conceito de que plágio constitui a ação de alterar algumas frases e acrescentá-las a um texto, sem referenciar a fonte buscada.

Autores como Fonseca (2004), Krokosz (n.d.) e Romancini (2007) compartilham de semelhante definição do que seria o plágio. Eles o descrevem como uma apropriação indevida das ideias e conteúdos elaborados por outrem, apresentados como próprios. Em outras palavras, constitui uma falsa atribuição de autoria de algo de outrem. Ou, nas palavras de Fonseca (2004), o plágio se caracteriza pela apropriação ou expropriação de direitos intelectuais.

Por sua vez, Dias (2013) afirma não ser crime ou autoplágio se o autor referenciar, ou seja, o escritor pode fazer menção a seus trabalhos anteriores, desde que referencie. Contudo, há casos do mesmo trabalho ser publicado apenas com um título distinto, mantendo a mesma estrutura do texto. Nestes casos, não podemos dizer que este é um plagiador, pois não é realizada uma cópia alheia. Podemos considerar que não houve plágio, mas houve trapaça. O autor ainda acrescenta que o autoplágio deve ser considerado antiético e ilegal, e o responsável deve receber as sanções cabíveis (Dias, 2013).

Contudo, as culturas orientais apresentam uma ideia diferente da ocidental, no que tange à noção de plágio (Okada, 2010; Vasconcelos, 2007). Como explicado por Vasconcelos (2007), nas culturas orientais com base confucionistas, a autoria e a originalidade não são tão valorizadas como no ocidente. Inclusive, a ideia de propriedade intelectual é percebida como uma noção mais coletiva do que individual. A autora descreve que em um contexto com diferentes culturas, pode haver dilemas e conflitos com relação à visão do plágio e da autoria. Vasconcelos (2007) enfatiza que há uma preocupação por parte de autores vinculados a culturas orientais em produzir medidas educacionais para diminuir a possibilidade de fraudes, incluindo o plágio, no meio científico, uma vez que já aconteceram casos de plágio por parte de autores desta cultura. Como exemplo, a pesquisadora descreve a China.

Há ainda uma visão sobre o plágio como uma possibilidade de aprendizagem. Segundo Torres (1996), a cópia pode ser um instrumento pedagógico de aprendizagem, pois a imitação e a representação também são fatores de importância para o desenvolvimento da criança. A cópia pode fazer sentido para o aluno, quando explicada a importância dessa atividade para a

aprendizagem. Já quando imposta, pode ser um trabalho realizado de forma mecânica, impedindo que resulte aprendizado de fato. A autora ainda descreve que:

a cópia é transformadora, à medida em que ocorra o envolvimento do aluno na ação de copiar e este aluno vise o “copiar melhor”, aperfeiçoando o conteúdo de suas ações e buscando o comprometimento com a referência, que é a forma do objeto copiado. Somente desse modo, o conteúdo das ações do sujeito torna-se importante no processo do copiar, importância traduzida pela qualidade do “fazer melhor”; a forma do objeto deixa de ser externa e vazia para o sujeito, adquirindo significados para ele (p. 128, 129).

A autora (Torres, 1996) ainda conclui que cada instrumento pedagógico usado em sala de aula pode ser bom ou ruim, dependendo do que o educar pretende realizar com ele e por meio do mesmo. Destacamos que a referida pesquisa foi realizada com crianças.

Depois de expormos os conceitos do comportamento de plágio, nosso segundo tópico de apresentação refere-se aos **tipos de plágios** existentes. Para Spinak (2014), infelizmente existe uma visão simplista do plágio como uma conduta de cópia literal, como o “copiar e colar”, sendo assim de fácil detecção. Contudo, ele ainda descreve que há tipos de plágios que são mais difíceis de serem descobertos por estarem camuflados. De acordo com o autor, existe o plágio disfarçado (e suas subdivisões), a paráfrase, o plágio por tradução e de ideias. A seguir, apresentamos cada modalidade citada pelo referido autor:

No que tange ao *plágio disfarçado*, este apresenta alguns aspectos:

- a) Copiar e colar partes de textos de fontes distintas, misturando-as e formando uma redação que faz sentido;
- b) Plágio expansivo: corresponde ao trecho copiado e enxertado com outros textos;
- c) Plágio contrativo: alusivo a um resumo ou um texto original que tenha sido cortado;
- d) Plágio em mosaico: misturam diferentes trechos de fontes distintas apenas alterando as palavras por sinônimos e removendo outras palavras no meio do texto.

Continuando a exposição quanto às espécies de plágio, Spinak (2014) explica que à *paráfrase* está vinculada a ação de reescrever de modo proposital as ideias de outra pessoa. O *plágio por tradução* pode se configurar tanto na tradução de parágrafos de outro idioma para o português, quanto passar um texto em português para outro idioma. Ambos os casos usando alguma ferramenta como auxílio e que no final são ajustados ou adaptados. Por fim, o *plágio de ideias*, no qual se refere à apropriação de métodos e procedimentos de pesquisas, estruturas

de um texto e fontes de busca de dados. Nesta modalidade de plágio, não há cópia de texto e sim dos processos.

De acordo com Domingues (2012) há dois tipos de plágio, o primeiro consistiria no *plágio de texto*, no qual há cópia de palavras, frases, parágrafos ou informações, seja de documentos científicos como dissertações e teses ou de outro meio da internet. O filósofo ainda completa, ser uma espécie de plágio muito grave. A outra modalidade de cópia corresponde ao *plágio de ideia*, no qual há uma reprodução de um conceito, fato este muito comum e de complexa constatação, acrescenta o autor.

Conforme entrevista feita com o professor Lécio Ramos por Garschagen (2006), este docente destaca que existem três tipos muito comuns de plágio. O *plágio integral*, isto é, apropriação sem referenciar a fonte de algum texto no documento elaborado; o *parcial* corresponde à cópia de diversas fontes diferentes misturando-as e o *conceitual* este constitui a cópia de conceitos, ideias ou teoria alheia apresentada como própria.

Segundo Krokosz (n.d.), existem cinco tipos de plágio: O *plágio direto* diz respeito reprodução literal, isto é sem alteração alguma no texto; o *indireto* seria a interpretação de um texto original sem referência; o *de fontes* configuraria o uso da bibliografia de um autor consultado como se tivesse sido utilizada diretamente; o *consentido* representa apropriação de um trabalho comprado ou realizado por colegas e, por fim, o *autoplágio*, que corresponde ao autor que usa, em várias ocasiões, os mesmos textos, sem informar que já foram anteriormente apresentados. Como podemos observar, há algumas semelhanças nos tipos de plágios descritos tanto por Spinak, (2014) quanto por Garschagen (2006), Krokosz (n.d.) e Domingues (2012), mudando apenas, em alguns casos, a denominação dos diferentes tipos de plágio.

Outra consideração importante a ser elucidada refere-se aos **fatores relacionados ao comportamento de plágio**. Garcia (2012) explana alguns: (a) ausência de tempo para a realização de leituras e pesquisas em bibliotecas; (b) grande quantidade de aulas e/ou de atividades; (c) falta de ideias para a pesquisa e/ou ausência do hábito da leitura; (d) acreditar na impunidade diante da descoberta da fraude e (e) facilidade de copiar e colar e adquirir trabalhos prontos, seja comprando ou baixando em sites. A autora remete à graduação e à pós-graduação, contudo, muitos desses fatores também estão atrelados à vida do adolescente.

Dentre os principais motivos alegados para o plágio acontecer, temos a falta de tempo (Dias, 2013; Garschagen, 2006; Rodrigues, Miranda, Froés, Amaral & Oliveira, 2012) como um dos fatores evidenciados. Também outros fatores podem ser apresentados por Garschagen (2006), como as deficiências na formação educacional e intelectuais de discentes, docentes e

outros profissionais vinculados à educação; falta de especificação ética do que é certo ou errado; pressões para elaborar trabalhos solicitados pelos educadores e a disponibilidade de acesso a informações, a qualquer hora, sem qualquer controle pela internet.

Deste modo, no que se refere a elementos que tenham facilitado a fraude acadêmica, podemos citar a internet, pois, com o advento desta, ocorreu uma maior possibilidade de realizar os trabalhos acadêmicos, propiciando a ação de plágio (Barbastefano & Souza 2007; Garcia 2012; Kenny, 2006; Krokosz, 2011; Silva & Domingues, 2008; Spinak, 2014; Vaz, 2006). Segundo Garcia (2012), a internet propiciou uma revolução tecnológica, mas, também influenciou um bloqueio no intelecto humano para criar, recriar e descobrir coisas novas.

No tocante aos fatores vinculados a tecnologia, para Spinak (2014), colaborador da *Scielo* e engenheiro de sistemas, o aumento das condutas de plágio está vinculado às facilidades com que as pessoas têm acesso às informações disponíveis na internet. O autor ainda completa que houve um acréscimo, nos últimos 10 anos, nesta prática, e que foi preciso a *National Science Foundation* (Fundação Nacional de Ciência), a partir de 2011, destinar aproximadamente 100 milhões de dólares para avaliar esse fenômeno, além dos periódicos científicos relatarem um aumento de 10 vezes na solicitação de retratação nos últimos 20 anos. Segundo Spinak (2014), o termo retratação, de acordo com a *Real Academia de la Lengua Española* (Real Academia Espanhola), constitui-se em revogar expressamente o que foi dito depois de ser publicado.

No que tange às **medidas de contenção do plágio**, mencionaremos possíveis atitudes sugeridas pela bibliografia como ferramenta para minimizar e/ou prevenir a ação de plágio, tanto nas escolas e universidades como no meio científico.

No tocante a minimizar as condutas de plágio, existem autores (Bonette & Vosgerau, 2010) que afirmam que a orientação aos estudantes e a discussão das instruções fornecidas são ferramentas úteis. Essa discussão deve abarcar a Lei do Direito Autoral (LDA) e conscientizar sobre as questões éticas embutidas na utilização errônea das informações que estão na internet. Ressaltando assim, os valores dos escolares no que se refere à cópia de textos e a elaboração de trabalhos. Deve-se ainda salientar sobre o desenvolvimento do aluno como pesquisador e sobre o seu futuro profissional.

Completando essa discussão feita em sala de aula, Bonette e Vosgerau, (2010) citam outras medidas que devem ser efetivadas, tais como: 1) a elaboração de textos em classe; 2) a instrução de fontes de pesquisas pelo docente orientador; 3) assinatura de um acordo com um termo de responsabilização das informações usadas e 4) acompanhamento de um professor orientador para cada escolar, tendo, assim, a atenção devida deste educador, para diminuir a

conduta de plágio, no caso de investigação científica. As autoras ainda descrevem que esses simples procedimentos podem minimizar o comportamento de copiar e colar, sendo importante ser seguidos por instituições que têm o interesse em reduzir o plágio.

Continuando a explanação sobre a instrução para os alunos como uma ferramenta de coibir a ação de plágio, temos as considerações de Silva e Domingues (2008). De acordo com as autoras, uma sugestão é a de os estudantes terem acesso às informações ligadas à legislação vigente, como a LDA e uma orientação sobre a utilização da internet, recebendo, assim, o mais breve possível, as orientações sobre os métodos de pesquisas usados e as normas técnicas sobre as orientações de trabalho como Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A professora Sônia Vasconcelos (2007) nos alerta sobre um ponto importante do plágio, realizado nas pesquisas científicas, que muitas vezes não é visto, ponto este referente às questões linguísticas, isto é, a cópia de sentenças de textos científicos em inglês. A professora ressalta que se fazem necessárias discussões acerca do tema e ainda completa que constitui ingenuidade e imaturidade não discutir com os pesquisadores, universitários e pós-graduandos. Entretanto, apenas a informação não é o suficiente, pois muitos pesquisadores não dominam a língua inglesa, dificultando, assim, a escrita e podendo propiciar a cópia de pequenos trechos dos artigos.

Vasconcelos (2007) esclarece que a definição internacional de plágio corresponde a alterar algumas palavras de uma frase e introduzir no próprio texto. Destarte, é relevante que, paralelamente à orientação sobre a prática de plágio, também sejam desenvolvidas medidas educacionais que favoreçam o ensino da redação científica em língua inglesa na pós-graduação. A docente conclui que as ações devem ser conjuntas, pois, caso não sejam, pode se perder a possibilidade de questionar, quando necessário, no que tange às definições internacionais e à realidade cultural e linguística do nosso país.

Concernente à detecção de plágio, Spinak (2014) define como um procedimento de localização de um documento, na qual tenha partes utilizadas por outras fontes sem a devida citação. O plágio ainda pode acontecer em diversos contextos, além do científico, como na imprensa, nas artes, na música entre outros.

Quanto à detecção do plágio de modo informal, Barbastefano e Souza (2007) apresentam a internet como um facilitador. Os pesquisadores descrevem que a internet pode ser uma ferramenta de buscar trabalhos em sites como de localização. Como tudo está disponível para todos, a todo o momento, os docentes podem lançar as partes dos trabalhos e encontrar as fontes utilizadas. Como uma forma de dar suporte aos docentes no combate ao

plágio, Bonette e Vosgerau (2010) afirmam que organizações internacionais têm disponibilizado instruções e guias de localização de plágio, sugerindo sites para verificar e constatar a cópia.

Diante de experiências de plágio realizadas por universitários em sala de aula, as professoras DeVoss e Rosati (2002) descrevem algumas ferramentas que podem ser empregadas com a finalidade de minimizar o plágio. Para as educadoras, a ação deve ser em duas frentes, a saber: a primeira consiste em um diálogo com a classe sobre a definição de plágio, as razões de ser errado e como evitar cometê-lo. Depois, desenvolve atribuições com a finalidade de impedir os alunos de plagiar, estimulando ideias originais, focando o processo de desenvolvimento de um trabalho. As autoras descrevem que há uma variedade de intervenções que podem ser adotadas para amenizar as condutas de plágio pela internet. Entre elas, podemos citar:

- 1) solicitar aos educandos que escrevam uma autorreflexão avaliando os métodos de pesquisas e como ele usa diferentes fontes de busca de informações;
- 2) realizar um exercício com os discentes no qual eles possam resumir, parafrasear e desenvolverem uma crítica, citando as informações de fontes da *web* e impressas, como livros;
- 3) criar um documento contendo uma tabela com fontes a serem pesquisadas e recomendadas para elaborar os trabalhos;
- 4) requerer dos estudantes que parte deles realize uma pesquisa na biblioteca e a outra parte na internet. Depois, fazer uma comparação entre essas duas fontes de investigação assinalando os pontos positivos e negativos de cada ferramenta de busca e por fim,
- 5) os discentes devem pesquisar sobre as definições e exemplos de plágio, apresentarem suas conclusões e desenvolverem diretrizes, junto com a sala, sobre a ação de plágio.

DeVoss e Rosati (2002) ponderam que cada atividade anteriormente descrita possibilita aprimorar alguma habilidade vinculada à pesquisa, seja por meio da escrita, da colaboração entre os pares ou por meio da discussão do referido tema.

Dias (2013), ao investigar quais estratégias eram tomadas pelos docentes para minimizar a ação de plágio, constatou que cinco métodos são mais empregados: 1) evitar trabalhos; 2) modificar a maneira de realizar uma pesquisa, 3) solicitar a realização de trabalhos durante a aula, 4) acompanhar o processo de realização da pesquisa e 5) usar provas como método de avaliação.

Por sua vez, Spinak (2014) menciona um sofisticado sistema para descobrir o plágio, sendo este o PDS (*Plagiarism Detection System/Sistema de Detecção de Plágio*). Esse programa é constituído por dois aspectos principais: o primeiro corresponde à comparação externa e o segundo à análise intrínseca. Deste modo, o método de localização externa demanda acesso a um amplo número de documentos, comparando com a obra analisada. Já a análise interna corresponde a fazer reconhecimento estatístico do vocabulário e do estilo da escrita.

Quanto ao meio científico, Domingues (2012) declara que, como a atividade de pesquisa tem características muitas vezes ligadas à repetição e enfadonhas, há possibilidade de erro, e ainda existe uma chance de falha ou de não encontrar os resultados esperados. Essas peculiaridades, então, podem favorecer a fraude e ao plágio no meio científico. Com esse pensamento, Domingues (2012) defende a ideia de uma maior vigilância constante e de diretrizes para combater essas ações desonestas. Essa precaução seria de responsabilidade tanto das agências de apoio à pesquisa quanto das instituições acadêmicas. Ambas agiriam desenvolvendo e/ou reforçando o conjunto de sanções e normas adequadas a cada área de conhecimento e de acordo com as necessidades internas de cada uma. Deste modo, constatada a fraude ou plágio o investigador seria afastado do cargo. Por sua vez, em casos menores de plágio de ideias, de difícil detecção ou casos que não são tão claros, o autor afirma que o plagiário deve receber uma advertência. Outros atos, ainda, devem levar a sanções mais severas ou multa. Contudo, Domingues (2012) ainda alerta que não bastam apenas as penalidades e nem tudo deve ser apenas punições. Acrescenta que é necessário adequar um conjunto de medidas positivas que tenham como objetivo corrigir as distorções do próprio sistema e evitem o taylorismo, isto é, beneficiando a qualidade das publicações e não apenas a quantidade por ano.

Assim como é importante o aluno ter conhecimento sobre o que é o plágio, as consequências institucionais e jurídicas implicadas neste ato, do mesmo modo são imprescindíveis as informações acerca de como não fazer o plágio.

A Universidade Federal Fluminense (UFF), juntamente com uma comissão (Nery, Bragaglia, Clemente & Barbosa, n.d.), lançou uma cartilha explicando para os seus discentes que atitudes são consideradas plágio e quais são as corretas de se realizar. O guia foi realizado pela Comissão de Avaliação de Casos de Autoria do Departamento de Comunicação Social. Consideramos que o aluno deve saber o que corresponde ser um plágio e como conduzir uma redação científica, para não cometê-lo. As dicas são simples e versam sobre interpretar a informação lida e descrever com as suas palavras, referenciando o autor no documento e,

quando mais de um autor declarar a mesma ideia, deve citá-los ou no meio do texto ou ao final. O guia ainda descreve que, em caso de dúvidas, deve-se consultar um docente ou profissional que possa saná-la.

O novo “*Manual de publicações da APA*” (*American Psychological Association*) de 2012 delinea um capítulo exclusivo para tratar do plágio e como as citações devem ser feitas, a fim de reconhecer as obras usadas no documento. Nesta sessão, os autores apresentam as regras básicas para escrever outras pesquisas, ou seja, como deve ser realizada a redação científica, com a finalidade de auxiliar os escritores.

Perante as principais medidas de contenção do plágio apresentadas, a partir desse momento, abordaremos as questões legais envolvendo o comportamento de plágio. No tocante à **legislação** que regula e assegura os direitos do autor e/ou de sanção para o plagiário, apresentaremos os documentos jurídicos, como a constituição federal, os códigos civis e penais e as leis, que asseguram o direito do autor da obra.

A Constituição da República Federativa do Brasil, no que tange aos direitos e deveres individuais e coletivos, no Artigo 5º, inciso XXVII, descreve que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar” (Brasil, 1988/2013, p. 05). No Código Civil, o Artigo 1.228, declara que “o proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha” (Brasil, 2002, p.290).

Por sua vez, o Código Penal, no Capítulo I, aborda os crimes contra a propriedade intelectual e o Artigo 184 e seus parágrafos apresentam as sanções estipuladas para cada ato cometido, podendo ser de detenção e/ou multa. De acordo com o artigo 184, violar os direitos de autor estabelece como penalidade detenção, que pode ser aproximadamente de 02 a 04 anos e multa (Brasil, 1940/2013).

Existem outras leis que, do mesmo modo, regulam e asseguram ao autor direitos sobre as obras elaboradas, como a Lei nº 9.610/98, LDA. No Artigo 46, há uma declaração que não representa uma ofensa aos direitos autorais:

III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra (Brasil, 2004, p.18).

Quanto ao que é considerado plágio, a LDA aborda o seguinte artigo: “Art. 33. Ninguém pode reproduzir obra que não pertença ao domínio público, a pretexto de anotá-la,

comentá-la ou melhorá-la, sem permissão do autor” (Brasil, 2004, p.16). Referente às sanções civis que a LDA aborda, temos o artigo 108, que aplica algumas sanções, como responder por danos morais e divulgar a autoria da referida obra, por meio da imprensa, jornal ou rádio (Brasil, 2004).

Contudo, esclarecemos que a Lei nº 9.610/98 LDA foi alterada nos artigos 5º, 68, 97, 98, 99 e 100 e acrescenta artigos 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A (Brasil, 2013). Advertimos que essa lei de 2013 é voltada para o plágio artístico, isto é, na música, contudo consideramos a importância de citá-la, para que o leitor possa saber de sua existência.

Depois de termos descrito considerações acerca do plágio, descreveremos, a partir de agora, as **pesquisas** sobre o referido tema de nossa dissertação.

Dias (2013) abordou em seu estudo temas que envolvem o plágio e a autoria. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 09 docentes da área de licenciatura e com 30 universitários dos cursos de Ciências Humanas. As entrevistas foram realizadas tanto de modo presencial como por Ferramenta de Comunicação Síncrona (FCS)<sup>2</sup>. Dos 30 estudantes, 18 deles declararam ter plagiado (sendo que 09 alegaram fazê-lo de modo intencional) e 12 discentes afirmaram não plagiarem. Das 26 respostas totais sobre os motivos declarados pelos participantes para que os seus colegas tenham plagiado, como explicação temos a trapaça (n=08; 30,8%), a preguiça (n=07; 26,9%), a falta de tempo (n=04; 15,4%), a dificuldade em realizar o trabalho (n=04; 15,4%) e o desinteresse (n=03; 11,5%). Quanto a ter conhecimento sobre as orientações das instituições de ensino sobre a ação de plágio, 28 (93,3%) deles alegaram não obter qualquer informação por parte das universidades. Referente a ter plagiado na escola, 19 (63,3%) dos licenciados citaram ter plagiado nos anos escolares. No que tange à internet ter facilitado o plágio, 25 (83,3%) consideram este um fator de favorecimento do comportamento de plágio.

Referente aos 09 educadores entrevistados, quando investigado se os professores já haviam recebido trabalhos plagiados ou tinham conhecimento de alguma situação que aconteceu a referida fraude, oito (88,9%) deles relataram já terem tido contato com algum trabalho plagiado de seus alunos e um (11,1%) afirmou não ter flagrado, porém ter conhecimento de casos de plágio. Sobre a verificação de plágio pelos docentes, 06 (66,7%) afirmaram usarem a internet, 02 (22,2%) declararam não verificar e 01(11,1%) verificar com

---

<sup>2</sup> Segundo Martins, Silva, Silva, Pereira e Sahb (2011) as ferramentas de comunicação de forma síncrona, constitui uma maneira de comunicação em tempo real, isto é, *online*. Com dia e horário pré-estabelecidos. Como, por exemplo: *Chats* de bate-papos.

base na experiência e no conhecimento adquirido. Acerca das justificativas emitidas pelos educadores sobre o motivo dos estudantes realizarem o plágio, temos 13 argumentos totais, a saber: desconhecimento sobre o conceito de plágio (n=04; 30,7%), dificuldade de escrita (n=03; 23,1%), falta de tempo (n=03; 23,1%), trapaça (n=02; 15,4%) e trabalhos sem grande significado para o aluno (n=01; 7,7%).

Em uma pesquisa (Bonette & Vosgerau, 2010) realizada com 149 discentes de uma rede privada de ensino fundamental e médio, que adota projetos de pesquisa como forma complementar de ensino, chegou-se à conclusão de que as fontes de pesquisa mais usadas, dentre as mais citadas, foram: Internet (n=126), livros (n=73), revistas (n=32), jornais (n=16) e enciclopédias (n=5).

Neuenfeldt et al. (2010) efetivaram uma pesquisa com 329 estudantes do terceiro ano de escolas públicas e privadas de quatro municípios do Rio Grande do Sul. Um dos aspectos estudados foi como a internet é utilizada na elaboração dos trabalhos escolares. Dentre os participantes, 52% deles alegaram unir diferentes textos, copiando e colando o que interessa, e ainda 9% citaram que apenas copiam e colam. Dos discentes, 14% deles relataram que interpretam o texto, reescrevendo-o com suas próprias palavras e 21% leem e escrevem novo texto, com base nos textos lidos.

Barbastefano e Souza (2007) investigaram estudantes de graduação em Engenharia de Produção da cidade do Rio de Janeiro, sendo que uma das perguntas do questionário mencionava se os alunos tinham sido estimulados a colocar textos da internet em trabalhos acadêmicos, quando no Ensino Básico. Das respostas encontradas, 68% dos universitários citaram que sim. O resultado da pesquisa apontou que o plágio se inicia na formação básica e se desenrola até a faculdade e, muitas vezes, não é trabalhado na formação do ensino médio e fundamental.

Bonette e Vosgerau (2010) fizeram uma pesquisa que aponta a falta de informação dos alunos quanto a instruções no uso de textos dos sites, além de esses estudantes não levarem em consideração a gravidade da questão do plágio. Menandro (2011) nos adverte que, muitas vezes, os colegiais, durante o processo de formação, têm a equivocada ideia de que todo material virtual pode ser usado como seu:

Retornando ao tema dos trabalhos escolares no contexto proporcionado pela internet, é como se, analogamente, fosse possível falar em pardais digitais em revoada na *grande rede* que podem ser capturados e apropriados por qualquer um. De fato, trabalhos escolares são *montados* com recortes que não costumam ser objeto de qualquer reflexão, mas apenas de verificação

superficial de que sua temática ajusta-se ao que o professor pediu (p. 45. grifos do autor).

Para finalizar as considerações sobre o plágio, faz-se necessário abordar outro assunto do referido tema, que diz respeito à ligação entre a ação de plagiar e o comportamento enquanto profissional. Kenny (2006) investigou essa ação no campo da enfermagem no Reino Unido e verificou que há uma preocupação das práticas não honestas ligadas ao contexto profissional, uma vez que essas atitudes demonstram até mesmo falta de profissionalismo.

Apresentaremos, nos próximos capítulos, os objetivos gerais e específicos e a metodologia que foi empregada.

#### 4. OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é investigar os juízos de estudantes do segundo e terceiro anos de ensino médio sobre a desonestidade acadêmica, no que diz respeito a representação da ação de plágio.<sup>3</sup>

Em face da conduta que selecionamos para estudar, apresentamos os nossos objetivos específicos:

- a) Averiguar o juízo dos alunos em uma situação hipotética de plágio e suas justificativas;
- b) Pesquisar se perante a situação anteriormente mencionada os participantes indicam que deve ser aplicada uma sanção e, em caso negativo, as razões para tal e
- c) Identificar, em caso de punição mencionada, que tipo de castigo foi indicado àquele que copiou e colou em um trabalho e a justificativa para a forma de sanção citada.

Após a explicitação dos objetivos, apresentamos, a seguir, o método que utilizamos em nosso estudo.

---

<sup>3</sup> Esclarecemos, que nosso intuito inicial neste trabalho era realizar uma análise das possíveis diferenças entre os estudantes de escolas públicas e particulares. Contudo, faltou-nos tempo para fazer as referidas análises, pois recebemos o aval do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), para coletar, três meses depois de submetermos o projeto do referido trabalho. Por sua vez, para realizar as etapas desse trabalho, demandou-se muito tempo, pois tivemos dificuldade de acesso às escolas e permissão dos pais e das instituições, tempo para fazer as entrevistas (coletar os dados), transcrever, analisar e escrever a presente dissertação, além de termos prazos para cumprir e não podemos ultrapassar. Perante isso, optamos por não avaliar neste estudo a comparação entre as escolas públicas e particulares. Temos o intuito de, depois da defesa, analisar as considerações sobre as diferenças institucionais, caso haja, e publicar em forma de artigo.

## 5. MÉTODO

### 5.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 40 adolescentes provenientes de escolas públicas e particulares da cidade de Vitória-ES, que estivessem cursando o segundo ou terceiro anos do ensino médio, com idades de 16 a 18 anos, igualmente divididos quanto ao sexo, conforme podemos observar na Tabela 1.

**Tabela 1.** Dados dos participantes da pesquisa.

Instituição	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Pública	10	10	20
Particular	10	10	20
	20	20	40

No que se refere ao número de participantes escolhido (40), justificamos pelas características analisadas dos adolescentes. De acordo com Delval (2002), a quantidade de participantes deve estar ligada às diferentes especificidades do grupo estudado, que porventura possam afetar o resultado. O autor afirma que o número ideal de participantes seria 10 para cada grupo. Menos que isso poderia dificultar a comparação e as conclusões do estudo. Deste modo, nossos participantes têm como características de seleção o tipo de instituição (privada ou pública) e o sexo (feminino ou masculino). Assim temos, então, quatro grupos: adolescentes (garotas) que estudam em escolas públicas, adolescentes (garotos) que estudam em escolas públicas, adolescentes (garotas) que frequentam instituições particulares, adolescentes (garotos) que frequentam instituições particulares. Considerando que cada grupo contém 10 estudantes, chegamos a um total de 40 alunos.

Como nosso estudo refere-se a um tema que circunda o meio acadêmico, justificamos o mesmo número de escolares de instituições públicas e particulares para homogeneizar a amostra e não termos apenas respostas de alunos provenientes de um tipo de escola. Além disso, há dados de que os discentes que provêm de colégios privados representam um maior número nas universidades públicas em relação aos que frequentaram colégios públicos (Bittar, Oliveira & Morosini, 2008). Por sua vez, no ensino médio, há uma maior quantidade de adolescentes que frequentam as escolas públicas, segundo os dados do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2012)<sup>4</sup>. E, ainda, o número de universitários oriundos de escolas públicas é cada vez maior, devido ao sistema de cotas da universidade pública federal e dos programas do governo relacionados à inserção das pessoas em faculdades particulares. Como relatado anteriormente, não realizamos a análise das diferenças entre os tipos de instituições, porém sugerimos novas pesquisas, a fim de avaliar se há ou não influência no juízo da representação da ação de plágio.

Desse modo, optamos também por homogeneizar nossa amostra no que tange à característica sexo, com a finalidade de anular qualquer possível influência desta variável, pois há muitas discussões em torno da influência que o sexo do indivíduo poderia ter sobre o desenvolvimento do juízo moral. Carol Gilligan (1982) descreve que o desenvolvimento feminino pode ser diferente do masculino, ao defender a existência de duas posturas morais diferentes: uma moral da justiça, caracteristicamente masculina, dando ênfase no reconhecimento dos direitos, igualdade e reciprocidade; e uma moral do cuidado, tipicamente feminina, com destaque para o cuidado e para a conexão entre pessoas, qualidades ligadas à generosidade. No entanto, Lourenço (1991) pondera que as diferenças entre os sexos parecem não ter influência na moralidade. Este autor não encontrou diferenças entre as respostas apresentadas por meninos e meninas no que diz respeito à ética do cuidado e à ética da justiça. Isto posto, como as diferenças entre os sexos é uma questão que precisa ser mais bem investigada, justificamos a escolha de homogeneizar a característica sexo.

Correspondente à escolha de participantes estudantes do ensino médio, as justificativas estão relacionadas a dois aspectos. Primeiro, a literatura nos mostra que um possível indicador de comportamento futuro é a ação já realizada, isto é, para os discentes que cometeram no ensino básico, seja fundamental ou médio, algum ato de trapaça escolar, há maior possibilidade de cometerem novo ato na universidade (Baldwin et al., 1996; Fonseca, 2009; Lambert et al., 2003). Assim, consideramos que: se o comportamento presente pode influenciar a ação futura, isso implica em afirmar que a conduta de desonestidade acadêmica realizada no ensino médio poderia se estender também ao ensino superior. Assim, se na universidade há uma grande porcentagem de plágio, como a bibliografia evidencia (Barbastefano & Souza, 2007; Garschagen, 2006; Newstead et al., 1996; Silva, 2008), nosso interesse, então, refere-se a estudar o período escolar anterior ao ingresso na faculdade, isto é,

---

<sup>4</sup> No Brasil, o número de matrículas no ensino médio, correspondente à rede estadual é igual a 7.111.741, à rede privada é de 1.066.163, à rede federal é de 126.723 e à rede municipal é 72.225. No Espírito Santo, o número de matrículas correspondente à rede estadual é 113.029, à rede particular é igual a 18.424, à rede federal é de 5.778 e à rede municipal é de 126 (Inep, 2012).

o ensino médio, mais especificamente os segundos e terceiros anos do ensino médio. E por fim, o segundo ponto que explica nossa escolha, refere-se à baixa frequência de trabalhos, por nós encontrada, do referido período escolar, uma vez que, durante a revisão de literatura, encontramos apenas 11 estudos com base no ensino médio, representando 22% dos trabalhos por nós encontrados. A partir da revisão de literatura realizada, podemos verificar que as pesquisas, em sua grande maioria, enfocam o plágio na universidade (n=23; 46%).

Quanto à idade, como nosso intuito era investigar o ensino médio, como dito anteriormente, mais especificamente os segundos e terceiros anos, a faixa etária que abrange esses dois anos escolares são de aproximadamente de 16 a 18 anos, justificando assim o porquê de termos entrevistados as referidas idades.

## 5.2 Instrumentos

Utilizamos como instrumento em nosso estudo uma entrevista semiestruturada, individual, tendo como base o método clínico piagetiano (Delval, 2002; Piaget, 1932/1994, 1926/2005).

O instrumento de coleta de dados é composto de uma história-fictícia<sup>5</sup>, referente ao comportamento de plágio. Ressaltamos que nosso roteiro de entrevista contém, antes das perguntas da história propriamente dita, questões que abarcam a caracterização dos adolescentes, a saber: a) idade; b) tipo de escola; c) série e d) bairro de moradia.

No que se refere à história, esta foi criada por nós e o protagonista é um adolescente com a mesma idade e gênero dos participantes, para facilitar a identificação. Apresentamos abaixo o roteiro de entrevista (Figura 1).

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que nosso instrumento original de coleta de dados é composto por duas histórias morais, uma de plágio e outra de cola e ainda, possui uma parte de investigação sobre a ação moral e as estratégias utilizadas pelos discentes para realizarem tais comportamentos de fraude acadêmica. O instrumento completo está nos Apêndices Digitalizado (DA). Além disso, ressaltamos que nesta dissertação todos os dados coletados não serão analisados, devido à falta de tempo, como já explicado anteriormente, no capítulo de objetivos. Contudo, após a defesa, pretendemos fazer a análise dos dados coletados sobre a história de cola e referente às estratégias utilizadas para colar e plagiar e publicar na forma de artigo.

*Bernardo de ... anos precisa fazer um trabalho de biologia. Ele encontra, na internet, vários sites com todo o material de que precisa e decide copiar todo o trabalho diretamente dos sites, sem mudar nada, e entregar ao professor.*

1. a) (O que você acha do que Bernardo fez?) Você acha certo ou errado o que Bernardo fez?

1. b) Por que você acha certo ou errado o que Bernardo fez?

O professor descobriu que Bernardo copiou todo o trabalho dos sites.

2. a) Você acha que Bernardo deve ou não ser punido?

Em caso negativo,

2. b) Por que Bernardo não deve ser punido?

Em caso afirmativo,

3. a) Como Bernardo deve ser punido?

3. b) Por que Bernardo deve ser punido deste modo?

(Versão Feminina: Bárbara)

Figura 1 - Quadro demonstrativo da história-fictícia sobre plágio.

### 5.3 Procedimentos

Para a coleta de dados, utilizamos o método clínico, que nos permite uma maior flexibilidade, e esta, por sua vez, possibilita descobrir novos aspectos não conhecidos do funcionamento do pensamento do participante e, do mesmo modo, obter dados que permitam comparações entre os sujeitos (Delval, 2002). Assim, conforme Delval (2002), o método clínico é um instrumento de coleta e de avaliação dos dados para o estudo do pensamento, seja infantil ou de outra faixa etária. Este procedimento de coleta tem o intuito de acompanhar o percurso do pensamento do participante ao longo da entrevista. O instrumento do método clínico é composto de uma entrevista semiestruturada, porém, à medida que a investigação acontece, novas perguntas podem ser formuladas para esclarecer dúvidas em alguma resposta do sujeito, e de acordo com o interesse do pesquisador.

No que se refere aos procedimentos por nós adotados para a coleta de dados, inicialmente fizemos um levantamento de todas as escolas públicas e particulares de ensino médio de Vitória, tendo como base o site da Secretaria de Educação (SEDU). Visitamos, então, algumas escolas públicas e particulares de ensino médio de Vitória-ES, para verificar a acessibilidade das mesmas e o consentimento dos diretores para a realização de nossa pesquisa. Destarte, conseguimos acesso a cinco colégios, três públicos estaduais e dois da rede particular de ensino.

As instituições assinaram uma autorização para a realização da coleta na escola (Termo de Consentimento para a instituição), de acordo com o modelo apresentado no Apêndice A. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento, que se encontra no Apêndice B, em duas vias, para a participação do adolescente no estudo. Os escolares, do mesmo modo, assinaram um Termo de Assentimento (Apêndice C), já os estudantes acima de 18 anos firmaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a participação na pesquisa (Apêndice D). Nestes documentos, esclarecemos os objetivos e procedimentos do estudo, assegurando o sigilo das informações coletadas, e garantindo que a pesquisa segue os padrões éticos.

No tocante à participação dos escolares, como critérios utilizados, o aluno deveria morar em Vitória, ter entre 16 e 18 anos e frequentar o 2º ou 3º ano do ensino médio. Concernente à captação dos adolescentes para a coleta de dados, passávamos na sala ou abordávamos no pátio, explicávamos a pesquisa e indagávamos se algum educando apresentava interesse em participar. Quando este manifestava a intenção, entregávamos os termos de consentimento para o responsável assinar. À medida que esses adolescentes traziam o termo assinado, nós marcávamos a entrevista. Em todas as escolas, entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e marcamos um dia para ir buscá-los, no entanto os adolescentes esqueciam e tínhamos que voltar mais de uma vez.

Por sua vez, as entrevistas foram realizadas individualmente e foram gravadas na íntegra. Em toda a coleta, o tempo médio de duração foi de 50 minutos e, posteriormente, as entrevistas foram transcritas. Os protocolos de quatro entrevistas encontram-se no Apêndice Digitalizado (DB), em CD. Lembramos, ainda, que as gravações serão usadas apenas para fins acadêmicos e estão guardadas de forma segura, em arquivo pessoal, por cinco anos, sendo que, após esse período, serão descartadas. Tais gravações não serão, em hipótese alguma, apresentadas publicamente nem cedidas a outras pessoas ou entidades. Além disso, garantimos o anonimato dos entrevistados, pois utilizamos nomes fictícios para a divulgação dos dados.

Por fim, esclarecemos que durante a realização do referido estudo seguimos todos os procedimentos éticos conforme os padrões da Resolução N° 196/1996 do Ministério da Saúde (1996)<sup>6</sup>, além deste trabalho ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, conforme carta de aprovação apresentada no Apêndice E.

---

<sup>6</sup> Destacamos que já está em vigor nova resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ministério da Saúde, 2012). Contudo, como iniciamos nossa pesquisa em março de 2012, utilizamos a supracitada resolução de 1996.

Esclarecemos ainda que vai ser realizada uma devolução dos resultados para as instituições que assim almejem. Entregaremos uma cópia da dissertação em formato digitalizado e nos comprometemos em enviar, assim que forem publicados, todos os artigos que resultarem deste estudo. Ressaltamos que, para as escolas e os estudantes que desejarem, estaremos à disposição para esclarecer possíveis questionamentos.

#### **5.4 Tratamento e análise dos dados**

De modo geral, os dados coletados foram analisados prioritariamente de forma qualitativa. Após a transcrição dos dados, realizamos uma leitura minuciosa de todos os protocolos de entrevistas, elaboramos as categorias detalhadas (microcategorias) e categorias resumidas (macrocategorias), com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002).

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados e da discussão, faz-se necessária a exposição de três conteúdos, a saber: a) considerações sobre a redação do capítulo de resultados e discussão; b) explicação sobre a interpretação e divulgação dos resultados; e c) a caracterização dos participantes.

Sobre as considerações a respeito da redação do capítulo de resultados e discussão, para maior compreensão do leitor, esclarecemos que:

- 1) Mesmo o número de entrevistados da pesquisa sendo igual a 40, o número total de respostas e/ou justificativas variou para cada questão em análise. Isso porque, em algumas perguntas, os discentes poderiam fornecer mais de uma citação ou motivo. Dessa forma, prioritariamente, mencionaremos o número de respostas e/ou justificativas. Eventualmente, os participantes podem ser citados quando corresponderem diretamente ao número de resposta e/ou justificativas;
- 2) Na exposição dos resultados, apresentamos o número de resposta ou das justificativas (n) e a porcentagem (%) de cada categoria descrita;
- 3) Consideramos importante explicar sobre o grupo de respostas e/ou justificativa, que agrupamos em '*outras justificativas ou respostas*' e '*dado nulo*'. A primeira engloba todas as informações que, devido à sua baixa ocorrência, não foi possível agrupar nas categorias já existentes. Por sua vez, em algumas questões, constatamos a existência de '*dado nulo*', que versa sobre uma resposta que, de início, não era esperada pelo entrevistador. Como, por exemplo, quando em uma indagação perguntamos ao adolescente se o protagonista da história deveria ou não ser punido, e a resposta foi negativa. E, na questão seguinte, investigamos como o referido personagem deve ser punido. Assim, verificamos que essa pergunta e, por conseguinte, este dado, não se aplica para o participante em questão, sendo, portanto, *dado nulo*;
- 4) Quanto ao nome dos colegiais, empregamos nomes fictícios, de forma a resguardar a identidade dos participantes. Os nomes escolhidos tiveram o propósito de diferenciá-los pela letra inicial, conforme o tipo de instituição à qual pertencem: escolas públicas, letra "B" e colégios particulares, letra "M";
- 5) Neste capítulo, todos os conteúdos das perguntas e das justificativas estão com marcação **em negrito**, a fim de identificar as informações avaliadas;
- 6) No momento da exposição dos resultados, apresentamos uma padronização das categorias: as resumidas estão escritas *em itálico* e as detalhadas "entre aspas".

Fizemos ainda, o uso de “categorias detalhadas”, quando preciso, para exemplificar *categorias resumidas*;

- 7) Para uma melhor ilustração do agrupamento de resposta, utilizamos trechos das entrevistas, em forma de citação. Assim, os trechos de entrevista dos participantes apresentam-se destacados em **negrito** e *itálico*. Ao final, e entre parênteses, encontram-se o nome fictício do entrevistado e sua idade. Quando preciso for, apresentaremos, entre colchetes, o nome da *categoria resumida* relativa à citação referida. Por sua vez, o relato da pesquisadora será descrito sem marcação.

Quanto à explicação sobre a interpretação dos dados encontrados, destacamos que o método clínico piagetiano caracteriza-se por uma intervenção sistemática de quem conduz a entrevista perante as respostas do participante, pois o objetivo consiste em descobrir como estes pensam, analisam situações, resolvem problemas e respondem às contrassugestões do pesquisador. Isto permite verificar o raciocínio/ juízo do participante, isto é, quando o adolescente emitiu uma resposta, tivemos a possibilidade de perguntar o porquê de tal resposta, averiguando assim, os motivos deste juízo. Dessa forma, nosso intuito não foi estigmatizar o aluno que considera ser correto o comportamento de plágio.

Em relação aos cuidados que tomamos para discutir o trabalho, quando encontramos juízos positivos para a representação da ação de plágio, não colocamos o adolescente na posição de desonesto e sem valores, e sim contextualizamos os resultados, uma vez que esses dados estão imersos em nossa cultura. Destarte, ressaltamos que existem vários fatores que influenciam a resposta do discente, como o contexto em que eles estão inseridos, o sistema escolar, o grupo de amigos, os familiares, entre outros.

No que se refere à divulgação dos resultados, realizaremos de duas formas. A primeira corresponde à publicação de artigos acadêmicos na comunidade científica. A segunda refere-se à devolução deste estudo para as escolas dos participantes da presente pesquisa, por meio da concessão desta dissertação e das publicações de artigos decorrentes deste estudo. Além disso, pretendemos desenvolver, como desdobramento de nossos resultados, um projeto de intervenção tendo como base a proposta de projetos que trabalham com a Educação em Valores Morais.

Relacionado à caracterização dos entrevistados, apresentaremos alguns dados dos alunos. Explicamos que não era objetivo desta pesquisa fazer uma análise profunda destes dados e sim, apenas ter algumas informações do perfil dos participantes. Nosso

instrumento continha os seguintes dados de caracterização, e serão apresentados nesta mesma ordem: idade, tipo de escola, série e bairro de moradia.

O primeiro dado a ser apresentado é a **idade dos participantes**. No momento da coleta de dados, constatamos que 35,0 % (n=14) encontram-se com *dezesesseis anos de idade*, 42,5% (n=17) com *dezesete anos de idade* e 22,5% (n=09) com *dezoito anos de idade*.

Com relação ao **tipo de escola** que os adolescentes frequentam, dos 40 alunos entrevistados, metade (50,0%, n=20) estudava em três *instituições públicas* e a outra parte em duas *escolas particulares*. Como um de nossos critérios de participação da pesquisa era a **série escolar** em que estes estudantes estavam, isto é, 2º e 3º anos do ensino médio (EM) o grupo de respondentes foi composto eventualmente do mesmo número de alunos para cada série escolar, ou seja, 50,0% deles cursavam o 2º ano de EM (n=20) e a outra metade frequentava o 3º ano de EM (n=20; 50%).

Indagamos aos respondentes qual o **bairro de moradia**. De posse das informações coletadas, fizemos uma classificação de acordo com a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)<sup>7</sup>. Encontramos as seguintes informações: vinte e três dos alunos residem em bairros que a renda bruta familiar é classificada de *01 a 03 salários mínimos* (57,5%), sendo que destes, três pertencem às escolas particulares e todos os outros vinte são das públicas. Nove discentes alegaram morar em áreas classificadas de *03 a 05 salários mínimos* e oito estudantes declararam viver em bairros considerados como habitados por pessoas com renda familiar de *05 a 10 salários mínimos*. Quanto a essas duas últimas classificações, estão incluídos apenas os entrevistados de instituições particulares. Diante desses dados, sugerimos pesquisas, com a finalidade de fazer uma correlação entre comportamento de desonestidade acadêmica, como o plágio, e dados sócio demográficos.

Até o presente momento, realizamos as considerações sobre a redação deste estudo, a explicação sobre a interpretação e divulgação dos dados e a apresentação da caracterização dos discentes. Iniciaremos agora a exposição dos resultados e a

---

<sup>7</sup> Mapa com o rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade por bairro de Vitória, distribuídos em salários mínimos, o valor do salário mínimo referente ao ano de 2010 é de R\$ 510,00 reais. Os bairros são divididos em quatro cores, de acordo com a média salarial: De 1 a 3 salários mínimos, de 3 a 5, de 5 a 10 e acima de 10 salários. Essas informações podem ser averiguadas no seguinte endereço eletrônico: [http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo\\_2010/Mapas/renda\\_media.pdf](http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Mapas/renda_media.pdf)

discussão. Descreveremos, a partir de agora, os resultados encontrados, na mesma ordem do instrumento exposto anteriormente da história-fictícia referente ao comportamento de plágio. Visando uma melhor organização e exposição dos dados, o estudo propriamente dito foi dividido em duas partes, com questões sobre juízos morais a respeito do plágio relacionados aos seguintes aspectos:

- (1) '*Representação da ação de plágio*' e
- (2) '*Presença ou ausência de punição e tipo de punição em caso de plágio*'.

A 'parte 1' analisa as perguntas relacionadas ao juízo da representação da ação de plágio que os estudantes fazem sobre o comportamento citado e suas justificativas. A 'parte 2' diz respeito a se o protagonista da história-fictícia de plágio deve ou não ser punido pelo ato efetuado e, em caso negativo, quais os motivos para tal ação. Perante as respostas afirmativas de punição, foram investigados quais os castigos sugeridos pelos participantes e as justificativas para tais punições.

### **6.1. Juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio**

Neste subcapítulo de resultados e discussão, apresentamos as informações referentes ao juízo que os entrevistados possuem a respeito da representação da ação de plágio e a justificativa para tal. Esses dados correspondem à avaliação da história-fictícia de plágio, na qual o professor do protagonista da história solicita um trabalho de biologia. O referido personagem localiza em vários sites todo o conteúdo que precisa, copia tudo o que encontra, sem mudar nada, e entrega ao professor.

Começamos, então, perguntando aos discentes sobre **o juízo dos participantes acerca da representação da ação do personagem da história de plágio**. A maioria dos respondentes, 37 deles (92,5%), consideram *errado* o ocorrido, dois (5,0%) responderam que foi *certo* e um discente (2,5%) julgou como *certo e errado* simultaneamente.

Como podemos notar a maior parte dos escolares julgou como *errado* a representação da ação do protagonista da história. Frente a esses dados, podemos perceber que eles estão em consonância com os resultados do pesquisador Dias (2013), o qual verificou que 50% (n=09) dos entrevistados declaram achar errada a representação ação de plagiar e apenas 1,8% (n=01) dos universitários entrevistados destacaram que pensam ser correta essa conduta. Esclarecemos ainda que as outras respostas obtidas no referido estudo (n=08; 48,2%) referem-se a considerações que não estão relacionadas ao juízo de certo e errado e versam sobre cometer/ou não a ação de

plágio, sentir/ou não culpa ao plagiar e ter medo de ser descoberto. Perante o juízo emitido por nossos respondentes, podemos concluir que, em geral, os participantes de nossa pesquisa consideram que o plágio é incorreto, ou seja, a representação da ação de copiar e colar e não referenciar é vista de forma errônea pelos mesmos.

Chama-nos a atenção o fato de encontrarmos, dentre os 40 entrevistados, 14 adolescentes que identificam-se com o personagem, colocando-se na história contada e/ou descrevendo um prejuízo para si próprios, como ilustrado no trecho a seguir:

***Tipo, se eu pegar um trabalho e colar, botar no trabalho...e entregar. Então quando a professora me perguntar alguma coisa eu não vou saber responder para ela. Eu não vou ter prestado atenção, não vou ter lido as coisas. (Basílio, 17 anos). [Possibilidade de consequência negativa]***

***Mas eu acho errado copiar tudo, tudo igualzinho ali da internet, basicamente não é minha, eu estou copiando uma coisa que não foi eu quem fez, ou até mesmo eu não forcei nada para mudar. Entendeu? (Bianca, 18 anos). [Trabalho e/ ou autoria de outro]***

Ressaltamos que em nenhum momento nos reportamos ao entrevistado como personagem da ação de plágio, contudo na área de Psicologia da Moralidade são bastante utilizados histórias fictícias e dilemas morais (Alencar, 2003; Alves, 2011; Alves, Alencar & Ortega, 2010; Borges, 2011, La Taille et al., 1998; Piaget, 1932/1994; Vale & Alencar, 2008a, 2008b, 2009; Vale, 2006; 2012) com a finalidade de identificação e aproximação do entrevistado com o protagonista da história. Podemos verificar também que os personagens das narrativas geralmente são do mesmo sexo, idade e escolaridade do participante, quando for o caso, visando uma maior identificação entre os mesmos. Posto isso, observamos que 14 alunos se colocavam diretamente na história confirmando, assim, uma possível identificação com o protagonista.

A fim de facilitar nossa arguição sobre os dados encontrados, apresentamos as razões fornecidas pelos discentes para considerarem *errado* o comportamento de plágio. Em seguida, os motivos relatados pelos estudantes que compreendem o plágio como *certo*. Quanto ao discente que relatou *certo e errado*, concomitantemente, classificamos a justificativa deste de acordo com o conteúdo do argumento, ou seja, as considerações onde fez referência a ser correto o comportamento estão associadas às categorias de *certo* e o conteúdo de respostas que dizem ser incorreta a conduta estão com os grupos de *errado*.

Com relação às **justificativas dos participantes para o juízo a respeito do comportamento do protagonista**, 40 adolescentes forneceram 276 justificativas, que puderam ser organizadas nas nove categorias mostradas na Tabela 2.

**Tabela 2.** Justificativas para o juízo do comportamento de plágio do personagem da história-fictícia.

Justificativas	Número	Porcentagem [%]
<b>1. Negligência do aluno no cumprimento do trabalho</b>	89	32,2
<b>2. Possibilidade de consequência negativa</b>	72	26,1
<b>3. Ação incorreta</b>	53	19,3
<b>4. Trabalho e/ ou autoria de outro</b>	31	11,3
<b>5. Desobediência a regras</b>	07	2,5
<b>6. Possibilidade de o plágio ser descoberto</b>	07	2,5
<b>7. Mérito desmerecido</b>	07	2,5
<b>8. Benefício com a realização do plágio</b>	03	1,1
<b>9. Outras justificativas</b>	07	2,5
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100,0</b>

Assim, conforme podemos averiguar, as justificativas mencionadas para o juízo de considerar errado o plágio foram: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, possibilidade de consequência negativa, ação incorreta, trabalho e/ou autoria de outro, desobediência a regras, possibilidade de o plágio ser descoberto, mérito desmerecido e outras justificativas.*

Na categoria *negligência do aluno no cumprimento do trabalho*, que foi o motivo mais proferido, encontramos argumentos direcionados à ausência de estudo, dedicação, esforço, falta de interesse e à ação de copiar e colar não representar realização do trabalho. Destarte, podemos exemplificar com os trechos de entrevistas a seguir:

*Porque ela não (...) Deixa eu procurar a palavra certa! Porque ela não se esforçou a ponto de fazer o trabalho dela sem precisar copiar, ela poderia ter dado mais, sabe?! (Bibiana, 17 anos).*

*Ah ela copiou tudo do site, ela não teve nenhum esforço. Para poder (...) ela não teve muito o que pensar. Entendeu? Ela só pegou e copiou e colou, tudo prontinho e toma (...) (Bianca, 18 anos).*

Avaliando as explicações inseridas nesta categoria, podemos nos remeter à análise de Forni (2008), na qual ele descreve este comportamento de fraude nas pesquisas acadêmicas, ou mesmo escolares, como forma de atrair estudantes com pouca ou nenhuma prática de investigação e adeptos da “preguiça intelectual” (p.1). Desta forma, a apreciação mencionada fala de uma falta de estudo e de empenho do discente. Além disso, realizar a pesquisa solicitada pelo professor não é apenas copiar e colar. Investigar requer uma implicação maior do aluno, ou seja, o educando deve se esforçar, estudar e dispor de um tempo para realizar de modo adequado a pesquisa. Portanto, o plágio, muitas vezes, pode ser usado como um meio mais rápido e simples de fazer o trabalho solicitado, sem precisar de muito esforço.

Segundo Dias (2013), a negligência pode igualmente ser uma das razões para a realização do plágio pelos discentes. De acordo com o autor, a preguiça foi citada por 26,9% (n=07) dos entrevistados, que alegaram ter cometido esse ato. Outra conduta mencionada por ele refere-se ao desinteresse pelo trabalho realizado, o qual foi argumentado por 11,5% (n=03) dos respondentes. Schab (1991), ao escrever sobre o descuido com o estudo no ensino médio, encontrou também como uma razão para os comportamentos de desonestidade acadêmica, entre outros, o plágio e a preguiça de estudar. Como podemos ver, essas pesquisas confirmam nossos dados quanto à ausência de estudo, desinteresse e preguiça por parte dos estudantes para com os afazeres escolares.

Além disso, concordamos com Bonette e Vosgerau (2010), ao considerarem que a preguiça e a falta de interesse, de estudo e de esforço, podem estar sendo promovidos pela agilidade dos tempos atuais, para enfrentar as circunstâncias do dia a dia. Os meios de comunicação têm uma influência na vida das pessoas, habituando-as a informações imediatas e de fácil acesso, exigindo pouco envolvimento dos sentidos com as informações. Referente à contemporaneidade, há teóricos que discutem sua influência para a vida cotidiana, onde há uma procura por resultados sem fazer o devido esforço e de modo fácil (Bauman, 2004).

Os participantes também descreveram a *possibilidade de consequência negativa* como uma justificativa. Essas razões versam sobre a provável possibilidade de algum resultado negativo da ação de copiar e colar para o personagem. Seja por meio da “possibilidade de não adquirir aprendizado por não ter realizado a pesquisa de forma correta” (n=65), pela “impossibilidade de se avaliar o conhecimento do aluno” (n=04) e, por sua vez, pela “possibilidade de erros no conteúdo copiado” (n=03). Este último

aborda argumentos relativos ao ato de copiar da internet sem saber se o conteúdo estava certo ou errado e, ainda, se as informações retiradas poderiam ter erros de português. Os relatos a seguir ilustram, respectivamente, os três tipos de conteúdos específicos relacionados à justificativa de *possibilidade de consequência negativa*, pronunciados pelos respondentes que acabamos de explicar:

*(...) Porque acho que isso é ruim para ela. Porque se ela copia e não lê nada, ela não vai aprender aquilo [...]. Porque ela vai ganhar nota máxima, mas quando ela estiver, sei lá, no vestibular ou em alguma prova normal ela não vai saber nada, porque ela não leu o trabalho, ela só copiou. Então, ela não vai aprender nada, então acho ruim para ela. (Monique, 17 anos). [Possibilidade de não adquirir aprendizado por não ter realizado a pesquisa de forma correta]*

*(...) Ela teria que fazer por conta própria. A avaliação é do conhecimento dela. Não é do conhecimento da internet. (...) Não, a avaliação do professor não é sobre o que ela copia na internet, é sobre o conhecimento dela. O que ela aprendeu, copiar não está certo! (Marina, 16 anos). [Impossibilidade de se avaliar o conhecimento do aluno]*

*(...) Porque ela pegou uma coisa da internet sendo que ela nem sabe se está certo ou se está errado. (...) Ela foi e entregou para o professor assim (Berenice, 16 anos). [Possibilidade de erros no conteúdo copiado]*

No tocante aos participantes que justificaram ser incorreta a representação da ação de plágio pela “possibilidade de não adquirir aprendizado por não ter realizado a pesquisa de forma correta”, verificamos nos trechos de entrevista que há uma preocupação dos alunos com um possível prejuízo, seja a longo prazo, seja momentâneo. Pois, com a conduta de plagiar, o educando pode não ter nenhuma fixação de conteúdo e, conseqüentemente, de conhecimento, já que ocorre apenas um contato superficial com o assunto pesquisado. Desta forma, concordamos com Bonette e Vosgerau (2010), ao descreverem que, na ação de copiar e colar, os discentes não estariam “transformando as informações em conhecimento” (p.19). Outra perda para o estudante, citada pelas referidas autoras, diz respeito à escrita de redação. Os alunos com hábito de copiar e colar podem apresentar dificuldade na elaboração de textos, devido ao uso constante da internet de forma errônea. Isto é, com o costume de usar o control c e o control v, o discente pode ter dificuldades em realizar textos, pois não exercita a habilidade de escrever e/ou fazer resumos da informação lida.

De tal modo, podemos inferir que o plágio pode ocasionar uma perda do conhecimento por parte do estudante, porque este pode não estar absorvendo o conteúdo

pesquisado. Para autores como Lambert et al. (2003), os comportamentos de desonestidade acadêmica, assim como o plágio, são uma preocupação séria nas universidades e podemos dizer que também no ensino básico, uma vez que “corta o coração do propósito de ensino superior e a busca do conhecimento” (p.01).

Perante essas justificativas para o juízo de considerar *errado* o comportamento de plágio, nos reportamos a La Taille (2006, 2010). Este pesquisador enfatiza a existência de um plano ético, no qual há um invariante psicológico que está relacionado à busca de sentido para a vida e, por sua vez, existe um outro, que corresponde ao sentimento de expansão de si próprio, que busca representações de si com valor positivo. Logo, o sentimento de expansão de si é necessário para que a vida tenha sentido, ou seja, um significado para o sujeito e este, por sua vez, é primordial para uma vida boa. Consideramos que este discurso de “possibilidade de não adquirir aprendizado por não ter realizado a pesquisa de forma correta” está relacionado à impossibilidade de expansão de si. Assim, parece que, para os jovens entrevistados, a possibilidade de não aprender com o trabalho dado está relacionada à impossibilidade de expansão de si.

Nesta justificativa, há também menção sobre a “impossibilidade de se avaliar o conhecimento do aluno”. Assim verificamos uma preocupação sobre o modo de análise do professor com relação ao conhecimento do discente. Essa preocupação se deve à inviabilização que o plágio pode ocasionar para a avaliação docente. Nesse sentido, de acordo com Brito e Purificação (2005), é necessário pensar sobre as novas formas de tecnologia que a cada dia vão surgindo, e se os professores estão se preparando para se adaptar a essas novas formas de aprender e de avaliação. Por exemplo, uma das ações dos professores que deveriam ser repensadas refere-se à alternativa de exigirem trabalhos manuscritos para inviabilizar o control c e o control v, pois o discente pode simplesmente copiar e colar, imprimir e fazer uma cópia destas informações (Brito & Purificação, 2005).

Portanto, para Brito e Purificação (2005), o profissional de educação deve adequar-se a essa realidade que a internet possibilita aos discentes. As autoras acrescentam que os docentes devem evitar o “distanciamento alienado” (p.10), barreiras que podem ser de ordem psicológica, epistemológica e material, que podem impedir o profissional de perceber as potencialidades da internet para a educação, ultrapassando a “descrença pedagógica” (p.10), para comportar-se de forma aberta às possibilidades que a internet assim o propicia para a ação pedagógica, dado que a internet contém um número muito grande de informações, disponíveis para o aluno (Brito & Purificação,

2005). As autoras defendem a ideia de que se deve ter uma infraestrutura adequada, para discentes e docentes usarem as ferramentas tecnológicas no contexto educacional de modo apropriado. Além disso, devem introduzir novos conceitos e procedimentos de forma a se adaptar às novas possibilidades de obter os conhecimentos.

Ademais, averiguamos uma atenção para com os prováveis erros dos conteúdos disponibilizados pela internet, mencionados em “possibilidade de erros no conteúdo copiado”. Referente ao conteúdo disponibilizado na internet, o trabalho de Bonette e Vosgerau, (2010) descreve o cuidado dos alunos do ensino fundamental e médio no momento de realizar a pesquisa, pois eles estão questionando o conteúdo, se o mesmo é correto ou não. Contudo, há discentes que não têm o mesmo cuidado, sendo um dado preocupante, pois muitos conteúdos podem ser extraídos e usados como verdadeiros sem assim o serem (Bonette & Vosgerau, 2010). Acrescentamos ainda que, tratando-se de colegas que estão absorvendo o conhecimento, a obtenção de informações errôneas pode trazer prejuízo para a sua formação. Deste modo, o argumento sobre a “possibilidade de erros no conteúdo copiado” configura-se importante, visto que refere-se a um cuidado dos adolescentes com as informações retiradas da internet para a confecção da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 2, outra justificativa mencionada foi *ação incorreta*, que aborda sobre o ato de copiar e colar, julgado pelos participantes como um comportamento ligado a quatro aspectos, a saber: 1) “imoral” (n=28); 2) “ilegal” (n=18); 3) “de forma geral” (n=05) e 4) “contrário à religião” (n=02). No primeiro, agrupamos argumentos que versam sobre a moralidade. Por ser uma mentira para si próprio e/ou para com a outra pessoa, expressa a ideia de enganar, fingir ter o conhecimento e mentir para si mesmo e para outro. Ainda nos deparamos com afirmações de injustiça para com outra pessoa, seja este o colega de classe ou o professor. Já o segundo aspecto, “ilegal”, está agregado às menções da ação como um crime, um plágio, uma cola e contrário a lei. Por sua vez, temos argumentos ligados à ação ser incorreta “de forma geral”, em que os participantes responderam ser errado sem, no entanto, especificarem se se referem a ser “ilegal”, “imoral” ou qualquer outro aspecto. Por fim, temos alegações relativas a “razões religiosas”, de ser um ato contrário à religião e a vontade de Deus. Esses motivos podemos verificar em algumas partes das entrevistas:

***Porque provavelmente não deve ter sido só ela também que deve ter feito o trabalho. Então, acho que não é justo com os outros, que tiveram talvez o***

*trabalho de procurar e refazer um trabalho sério, de verdade, com as palavras dele. Que tiveram o trabalho de pesquisar mais e de elaborar um trabalho em um contexto. Eu acho errado (Manuela, 17 anos). [Ação incorreta por ser imoral]*

*(...) Escutei que é errado também, que é contra lei, que não pode plagiar e acho que se você for pensar não pode mesmo (...) (Marcelo, 16 anos). [Ação incorreta por ser ilegal]*

*(...) Ela não fez um trabalho, ela copiou um trabalho da internet. Então, ela não está agindo certo. (Milena, 16 anos). [Ação incorreta forma geral]*

*Porque, primeiramente isso é cola. Isso é errado do modo evangélico (...). Que Deus não se agrada disso. Que é pecado! (Basílio, 17 anos). [Ação incorreta por ser contrário à religião]*

Os jovens utilizam como motivo para explicar que o plágio é incorreto, o fato de ser uma atitude “imoral”, ser “ilegal”, incorreta de “forma geral” ou um ato “contrário à religião”. Como podemos ver, a ideia de plágio está associada a uma ação incorreta. No que concerne à questão “imoral” (n=28; 10,1%), este tópico está semelhante aos dados coletados por Dias (2013), no qual algumas concepções de plágio dos universitários estão ligadas a um roubo (n=10; 23,2%) do total de 43 afirmações. Esta mesma razão para o plágio ser considerado errado também pode ser verificada no estudo de Newstead et al. (1996), onde 20% dos estudantes de graduação declararam que reprovam a trapaça por ser um comportamento imoral e/ou desonesto.

Em face destas informações, é importante destacar a sua relação com a moralidade, pois dizem respeito a um comportamento julgado como incorreto, antiético, desonesto e imoral. Com efeito, a moral, para La Taille (2006), está associada a deveres, isto é, a obrigatoriedade, a um dever moral. O autor ainda acrescenta que há um predomínio da vontade moral sobre a vontade individual, isto é, as pessoas que agem de forma moral, respondem de forma mais assertiva ao sentimento de obrigatoriedade. Para os indivíduos que transgridem as regras, La Taille (2006) descreve que estes sujeitos, não são desprovidos do sentimento de obrigatoriedade, porém há um conflito entre o prazer e o dever. Sendo importante assim, a força do sentimento de obrigatoriedade para ação humana.

Nos segmentos de entrevistas citados, que descrevem ser incorreta a atitude de plagiar devido a mentir, constatamos que o discurso dos adolescentes está relacionado

ao engano e à mentira, tanto do discente para com o professor, como do estudante para si próprio. Dessa forma o aluno pode acreditar estar tirando vantagem ao enganar o professor para obter uma boa nota. Porém, alguns autores (Brito & Purificação, 2005; Lambert et al., 2003) descrevem que ações como o plágio e outros comportamentos de desonestidade acadêmica podem desfavorecer ao discente. Este aspecto pode ocorrer por meio do não aprendizado, pois não há transformação da informação em conteúdo (Bonette & Vosgerau, 2010) e/ou por interferir na finalidade da educação e no alcance do conhecimento (Lambert et al., 2003).

Sobre esse grupo de explicações referente à mentira, podemos nos remeter a Piaget (1932/1994) para quem a mentira está relacionada com a intenção. Segundo o epistemólogo suíço, ao mentir, o sujeito pode eleger entre dizer a verdade ou omitir, pois esta é uma falta moral e a linguagem constitui a ferramenta usada para expressá-la. Respectivo ao engano, citado pelos entrevistados, este diz respeito a uma ação não intencional e um erro involuntário (Piaget, 1932/1994). Destarte, consideramos que ao entregar o trabalho copiado e colado para o professor, o escolar pode estar faltando com a verdade para com este, porque se subentende que o discente elaborou o trabalho, o que é uma mentira.

Enfim, outro grupo de informações desta categoria diz respeito a cometer alguma injustiça com outra pessoa, seja este o colega de classe ou o professor. Os argumentos apontam para uma injustiça para com o outro, ou seja, um aluno simplesmente copia e cola, enquanto outro teve todo um trabalho de fazer a pesquisa e reescrever com as suas palavras. Esse dado corrobora o estudo de Galloway (2012), pois verificou na resposta dos discentes que não cometem algum tipo de trapaça acadêmica, que estes se sentem prejudicados diante dos que cometem. Acrescentando às palavras de Galloway (2012), Fonseca (2009) alega que os comportamentos de desonestidade acadêmica podem favorecer os estudantes que são desonestos, pois estes podem obter uma nota ou mérito sem o devido esforço na realização da tarefa proposta. E pode colocar os discentes que apresentam uma conduta honesta em uma posição de desvantagem em relação aos que não são. Pode também favorecer um desgosto em apresentar atitudes íntegras, já que os alunos que são corretos, muitas vezes, podem não ter o devido reconhecimento do esforço realizado, podendo influenciar no pensamento que ser desonesto proporciona alguma vantagem.

No tocante a injustiça, Piaget (1932/1994) encontrou em repostas dadas pelas crianças, que a injustiça pode estar relacionada com o não seguimento das regras dos

jogos, isto é, como uma trapaça. Outro exemplo de injustiça seria de condutas vinculadas à desigualdade. No caso do nosso estudo, há uma injustiça vinculada à trapaça, pois, ao copiar e colar, o escolar está sendo injusto para com o outro que realizou a pesquisa de forma correta, ou seja, para o colega que é “honesto”. Relacionado à injustiça, podemos averiguar que este é um fenômeno que pode acontecer no contexto escolar (Menin et al., 2008; Carbone & Menin, 2004). As autoras investigaram a injustiça no ambiente escolar e as mesmas relataram que, segundo a compreensão dos alunos, os casos de injustiças são frequentes neste ambiente. As autoras advertem que essas situações de injustiça são cometidas pelos alunos, pelos professores e pela direção escolar, e ocorrem nas mais diferentes circunstâncias (Menin et al., 2008).

Contudo, chamou-nos a atenção não encontrar alguma sentença de injustiça para com o autor do texto, uma vez que Menandro (2011) nos descreve que o autor acaba perdendo por não ter o reconhecimento e o mérito, pela falta de citação. Assim, há uma injustiça que a pessoa que plágia pratica para com o autor, já que o plagiário se beneficia à custa de outro, sendo contrário à igualdade (Piaget, 1932/1994). Uma possível resposta para não ter menção dos participantes à injustiça para com o autor constitui que nossos entrevistados são estudantes do ensino médio e, neste período escolar, ainda não atentam para a questão da autoria, isto é, estão vinculados à injustiça para com o docente e para com o colega de sala que realiza de forma correta. Desta forma, ponderamos que as pessoas que cometem plágio estão se favorecendo à custa do autor e dos outros colegas de classe que tiveram o trabalho de pesquisar, resumir e escrever o que compreenderam das fontes pesquisadas, demandando, assim, tempo e esforço.

Para finalizar a subcategoria “imoral”, à qual pertence ao grupo de justificativas estabelecido como *ação incorreta*, podemos destacar o autorrespeito, elemento este relacionado à mola propulsora na decisão de agir de acordo com os deveres morais, “pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da ‘vida boa’ –, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral” (La Taille, 2006, p. 56). Desta forma, concordamos com La Taille (2006), quando este diz que respeita a moral quem respeita a si mesmo.

Ainda com relação à categoria *ação incorreta*, constatamos sentenças cujo argumento remete à “ilegalidade” da ação de copiar e colar. Verificamos que as sentenças relacionam o comportamento como sendo um crime, um vandalismo, um

plágio e uma cola. Para este grupo de justificativas, podemos citar algumas pesquisas em que o plágio é visto como um crime ou uma conduta contra a lei. Como o estudo de Dias (2013), em que 4,6% (n=2) dos universitários entrevistados descreveram o plágio como um crime, dentre 43 respostas. Do mesmo modo, de 15 respostas, ele encontrou que 13,3% (n=02) dos professores participantes também definiram o referido comportamento como um crime. No que se refere à pesquisa de Barbastefano e Souza (2007), de 79 alunos, 48% (n=38) dos universitários declaram que o comportamento de plágio é um crime. Enquanto no estudo de Fachini e Domingues (2008), 89,7% (n=52) dos estudantes de pós-graduação deram a mesma opinião, do total de 58 questionários. Para Silva e Domingues (2008), 94,3% (n=82) dos alunos de pós-graduação responderam que o plágio é crime, de 87 questionários. Por fim, no presente estudo, deparamo-nos com 6,5% de explicações (n=18) sobre o plágio ser considerado errado pelo viés da ilegalidade. Consideramos que a baixa frequência do plágio ser considerado ilegal pelos respondentes de nossa investigação pode estar ligada à sua idade, pois a maioria deles (n=31; 77,5%), no período da coleta dos dados, apresentavam menos de 18 anos, não respondendo legalmente assim por seus atos.

Por sua vez, nas justificativas dos participantes que consideraram o plágio como uma *ação incorreta*, mas cujas explicações não fazem diferenciação se são conteúdos “morais”, “ilegais”, “contrário a religião” ou outro aspecto, optamos por estabelecer a subcategoria ação incorreta de uma “de forma geral”. Destarte, as falas são direcionadas a ser um comportamento errado ou que não é legal, sendo que este último está relacionado a não ser uma atitude bacana, como exemplificado nas falas de Manuela (17 anos) e Murilo (17 anos), respectivamente: “*Porque não acho muito legal*” e “*Porque é uma atitude errada*”. Nos discursos anteriores, verificamos que há um juízo do plágio ser incorreto, contudo não há uma distinção se diz respeito à moralidade ou a legalidade.

No tocante aos fundamentos que versam sobre ser errônea a conduta de plágio pelo vínculo religioso, encontramos apenas duas justificativas de um participante que argumenta por meio da religiosidade: seja dizendo que não agrada a Deus, seja mencionando especificamente que é um pecado. No que se refere à influência da religião no comportamento de trapaça acadêmica, Lambert et al. (2003) investigou alguns aspectos dessa possível dependência. De acordo com o autor, 48% dos acadêmicos entrevistados alegaram que a religião tinha exercido alguma influência sobre a sua percepção de desonestidade acadêmica. Contudo, ele alerta que as questões de religiosidade tiveram pouco efeito nos comportamentos associados de desonestidade

acadêmica, sendo que possivelmente esses alunos que trapaceiam na universidade separam religião da ação de desonestidade. Igualmente, em nossa pesquisa, apenas um dos nossos 40 entrevistados justificou pela via da religião. Como não tínhamos como objetivo investigar o papel da religião no juízo dos nossos estudantes, sugerimos o desenvolvimento de novas pesquisas com a finalidade de avaliar a relação entre religião, juízo moral e juízo da ação moral sobre o plágio.

Ainda no que concerne aos pronunciamentos de ser incorreta a ação de plágio pela via da religião, podemos deduzir que essa justificativa demonstra aspectos de uma possível moral heterônoma pelos participantes entrevistados (Piaget, 1932/1994). Pois, consideramos que há um juízo do comportamento relacionado a uma coerção externa, na figura de autoridade no caso, Deus ou alguma imposição religiosa.

Os participantes também descreveram, como uma justificativa de ser *errado* o comportamento de plágio, o fato do *trabalho e/ou autoria da pesquisa ser de outro*. Os argumentos versam que não foi o protagonista da história que realizou a pesquisa, mas outra pessoa. A consideração é a de que o texto não lhe pertence, uma vez que ele não elaborou o trabalho solicitado pelo docente, logo, o mesmo não tem a autoria. A seguir, apresentamos dois discursos com a finalidade de exemplificar:

***Porque não foi você quem fez e você está tomando os direitos autorais da pessoa (...)*** (Mirela, 18 anos).

***(...) Se uma pessoa te fala alguma coisa, te informa alguma coisa, e você copia o que ela falou, você não tem autoria daquilo (...)*** (Mathias, 17 anos).

Notamos que os trechos referem-se à justificativa em relação ao trabalho ter sido feito por outra pessoa. Podemos dizer que, para estes estudantes, o texto que foi copiado pelo personagem pertence ao autor, ou seja, a pessoa que teve o trabalho de fazer o escrito. De tal modo, traçamos um paralelo entre a nossa pesquisa e a de Dias (2013), a qual 56,7% (n=17) dos licenciados apontaram como detentor da autoria do que está disponível na internet aquele que realizou a escrita, isto é, o que está acessível na internet é propriedade do autor, confirmando, assim, os argumentos por nós encontrados, visto que, os discentes respondentes indicaram como uma das razões para o plágio ser errôneo o fato de que as informações pertencem a outro. Por conseguinte, concordamos com Dias (2013), ao salientar que é de comum acordo entre os pesquisadores que não dar a credibilidade devida ao verdadeiro autor do texto, seja de

forma intencional ou não, consiste em “roubo, a apropriação indevida, ou o sequestro da expressão” (p.32).

Para a resposta de o plágio ser considerado errado, outros fundamentos foram proferidos pelos participantes, que apresentaram uma frequência reduzida de citações: *desobediência a regras, possibilidade de o plágio ser descoberto, mérito desmerecido e outras justificativas.*

Em *desobediência a regras*, as alegações estão relacionadas a desrespeitar as normas e/ou instruções dos professores, pais e escola. As sentenças versam sobre os profissionais de educação e os pais desejarem e ensinarem a seus filhos/alunos, que façam de forma correta o trabalho para que aprendam. Além disso, quando esses não elaboram a pesquisa como ensinado e/ ou almejado, os adolescentes estão desobedecendo aos pais e professores. Como podemos exemplificar a seguir:

*(...) Porque tipo assim, ela teria que no caso pesquisar, entendeu? Escrever com as próprias palavras dela. Porque os professores eles não gostam que nós vamos lá e pegamos do mesmo jeito que está na internet e coloca e entrega. Eles gostam que nós pesquisamos. Até porque se nós colocarmos do jeito que está lá na internet, eles falam que nós não estudamos, entendeu? (Beatriz, 16 anos)*

*(...) Qualquer pai, mãe e escola ensinam isso. Você não pode pegar o que não é seu, assim como você não pode pegar as coisas do colega, você não pode pegar um material do outro (Mirela, 18 anos).*

Com os exemplos anteriormente citados, podemos verificar que se configura errôneo o plágio, pelo adolescente não poder copiar tudo que está na internet ou por não atender a uma norma ensinada pela escola e/ou pais. Isto é, remete a uma não obediência e um não seguimento do que foi ensinado tanto pela instituição, pelo professor, quanto pela família. Podemos entender que estes argumentos revelam uma justificativa heterônoma (Piaget, 1932/1994), porque estão embasados em seguir uma regra devido à figura de autoridade, no caso o professor, que quer que seja feito de uma outra forma: “*Porque o professor não quer assim (copiado e colado).*” (Bento, 18 anos). Ao passo que a conduta de plágio, neste motivo, revela traços de não ser julgada pelo não aprendizado do plagiário, mas pelo não seguimento de uma regra estabelecida por uma figura de autoridade, seja ela os pais, os professores ou a instituição.

Quanto à *possibilidade de o plágio ser descoberto*, os participantes arguíram sobre possíveis situações nas quais os professores pudessem saber e/ou perceber que o

aluno copiou, como podemos ver na sentença: *Porque depois ela também não vai poder reclamar se a professora soubesse que ela fez isso. (...) (Brenda, 17 anos).*

Nessa categoria podemos destacar o “olhar do outro” (La Taille, 2009 p.174), já que a possibilidade de ser descoberto por outra pessoa pode trazer algum prejuízo para o educando, perdendo assim a admiração do outro. Pois, o docente ao presenciar ou desvendar a ação desonesta do aluno, este pode ser apontado com um plagiador e/ou uma pessoa que fraudou um trabalho escolar, podendo, assim, influenciar o juízo do professor sobre ele, pois este discente não será visto da mesma forma. Lembramos ainda, que ao ser flagrado, o aluno pode passar por um sentimento de vergonha e/ou humilhação. Uma vez conhecida a conduta do sujeito, este poderia ser interrogado, exposto e, assim, ter invadida a sua fronteira moral da intimidade (La Taille et al., 1991,1992). Referente à humilhação, podemos citar o trabalho de Alencar e La Taille (2007), que descrevem que este fenômeno é recorrente nas escolas, por parte dos professores, orientadores, diretores, entre outros profissionais da educação. De acordo com os autores, as humilhações, os castigos corporais, os insultos ou as difamações podem acontecer com o propósito de corrigir os alunos e fazer com que os mesmos pudessem não agir da mesma forma.

Ainda no que concerne aos pronunciamentos de ser incorreta a ação de plágio pela probabilidade de ser flagrado, podemos deduzir que essa justificativa demonstra aspectos de uma possível moral heterônoma pelos participantes entrevistados (Piaget, 1932/1994). O plágio é avaliado como errado, pela chance de ser descoberto pelo educador, que na escola constitui a figura de autoridade, o que poderá resultar em alguma penalidade. Concluímos, assim, que uma possível explicação seja esses jovens avaliarem pela possível punição, em caso de flagrante, em detrimento dos prejuízos de aprendizagem.

Com relação ao medo de ser descoberto pela conduta de fraude, também constatamos semelhante resultado em Dias (2013). Conforme explicitado pela pesquisa do autor, dos 18 licenciados que relataram plagiar, 26,3% (n=05) dos argumentos, mencionam o medo de ser pego em flagrante por alguém e quiçá uma possível punição. O autor ainda acrescenta que este juízo está ligado ao medo de ser descoberto e não por pensar ser um ato errado.

Em *mérito desmerecido*, os alunos relataram que não é correto receberem um benefício por algo que o outro fez, que não fosse de merecimento do mesmo. Exemplificamos no trecho a seguir:

***Para mim, você não deve fazer isso, porque você acaba tirando todo o mérito da pessoa, você não se esforça e acaba sendo recompensado por alguma coisa que você não fez (Manuel, 16 anos).***

Há, nesta sentença, uma condenação por parte dos adolescentes quanto ao mérito recebido pelo estudante, com a realização da cópia sobre o texto, elaborado por outra pessoa, no caso o autor. Podemos destacar que os adolescentes que argumentam que o plágio é visto como errado por esse motivo tendem a reprovar a ação justamente por estarem sendo favorecidos por algo que não foi feito por si próprios. Posto isso, esta categoria poderia estar associada à “cultura da vaidade” vivenciada na contemporaneidade, conforme relatada por La Taille, (2009). Segundo o autor, há um grande valor atribuído ao olhar do outro, ou seja, a imagem que se é passada para outra pessoa. Deste modo, há uma procura de impressionar o juízo alheio por meio de uma busca de despertar a admiração de outro. Conforme este mesmo autor explicita, o vaidoso não se contenta com alguns poucos sinais de reconhecimento, mas o almeja constantemente, pois precisa impressionar o outro. Pois os educandos poderiam por meio do plágio obter benefícios, como nota, que pode ser vista como um valor ligado à imagem que certas pessoas querem que os outros tenham de si (La Taille, 2009). Brunell et al. (2011), em sua pesquisa com universitários, ponderam que pessoas que gostam de se exibir relatam menos culpa ao praticar os comportamentos de desonestidade acadêmica e estariam mais susceptíveis a praticar atos ligados a essa conduta. Ao contrário, alunos com maior autoestima têm menos inclinação para trapacear. Os autores declaram que uma possível explicação seria a confiança em suas próprias habilidades.

Para finalizar a apresentação dos argumentos que se referem o comportamento do plágio ser considerado *errado*, vamos expor argumentos incluídos na categoria *outras justificativas*. Encontramos duas respostas de um mesmo participante, Miguel (16 anos) as quais se referem que o aluno *deveria ser honesto independente da situação*, isto é, como em tudo na vida, bem como, com as condutas menores, como um trabalho de escola:

***É porque eu acho que a pessoa que o caráter da pessoa deve se manifestar em qualquer situação da vida dela, não só...ser honesto no trabalho, ser honesto na vida, mas em todas as coisas menores que sejam. O trabalho de biologia pode ser um trabalho pequeno que a pessoa pode considerar chato, mas assim não tira o fato que é responsabilidade dele como aluno. Então, eu acho errado! (Miguel, 16 anos).***

Para Miguel, independente da situação e do tipo de trabalho, o aluno deve fazer a pesquisa solicitada de forma honesta, ou seja, sem plágio. Podemos verificar que, mesmo imerso em um contexto e uma cultura que valorizam as facilidades da vida e a rapidez (Bauman, 2004), este participante de nossa pesquisa mantém um discurso de permanecer honesto em qualquer situação, mesmo nas situações menores, como um trabalho mais simples. Diante desta explicação, consideramos que esta apresenta tendências a autonomia (Piaget, 1932/ 1994) por estar se referindo à consciência moral deste indivíduo, pois ele acredita que deve-se agir de modo correto em todos os contextos da vida.

Então, podemos considerar que encontramos sete fundamentos que versam sobre as razões de ser considerado errado o plágio para os participantes, a saber: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, possibilidade de consequência negativa, ação incorreta, trabalho e/ou autoria de outro, desobediência a regras, possibilidade de o plágio ser descoberto, mérito desmerecido* e parte de *outras justificativas*. Visto que são 268 menções, representando 97,1% das 276 respostas totais.

Verificamos, ainda, os seguintes motivos dos participantes relativos ao juízo de considerar *certo* o comportamento do protagonista: *benefício com a realização do plágio* e conteúdos considerados em *outras justificativas*. O primeiro grupo de resposta foi relacionado a algum benefício, ajuda que o trabalho pode dar ao estudante, e que o discente deve escolher a forma de realizar a pesquisa, a fim de favorecê-lo. Podemos exemplificar com o trecho da entrevista de Marlon

***Porque dependendo do jeito que ele lida com a matéria, com a dificuldade ou facilidade que ele tiver, ele pode... Ele pode estar se beneficiando com isso. (...) Eu não eu não condeno ele por ter feito isso. (...) Eu acho que isso acaba prejudicando ele, mas, beneficiando por outro lado (Marlon, 16 anos).***

Quanto ao trecho da entrevista, constatamos no pronunciamento do discente a seguinte compreensão: mesmo que o trabalho seja copiado e colado, este ainda o poderia favorecer. Assim sendo, o que nos chamou a atenção foi que as declarações foram emitidas por um mesmo participante e este avaliou como *certo* o comportamento de plagiar.

Nesse sentido, verificamos que a ação de plagiar pode ser vista como um bem, isto é, como uma forma de se favorecer, já que, por meio dessa conduta, o aluno pode obter nota e se destacar em relação aos demais. Destarte, percebemos que há, na

atualidade, um individualismo, “cada um por si” (Lipovetsky, 2004, p.37). Assim, é dada uma grande importância ao sucesso pessoal a qualquer custo (Lipovetsky, 2004). Parece que, independente da ação cometida, se me favorece perante o outro, me é permitida. Para La Taille (2009), vivemos em uma cultura da vaidade, como mencionado anteriormente. O autor refere-se a impressionar o outro despertando a admiração alheia. As pessoas tentam associar o sucesso à sua imagem para parecerem vencedoras. Dessa maneira, a cultura da vaidade diz sobre um querer ser visto pelo outro, ser reconhecido, se destacar perante os demais, mesmo que eu tenha que ter atitudes que não condizem com os valores morais.

Ainda no que concerne aos pronunciamentos de ser correta a ação de plágio pelo possível favorecimento que o discente pode ter ao eleger a forma de realizar a pesquisa, consideramos que essa justificativa demonstra aspectos de uma possível moral heterônoma pelos participantes entrevistados (Piaget, 1932/1994). Há um juízo de um possível favorecimento com a elaboração do trabalho em forma de *control c e control v* que pode ser obtido pelo estudante, em detrimento das consequências ligadas à aprendizagem de conteúdo.

Finalmente, em *outras justificativas*, há também argumentos elaborados para a resposta de considerar o plágio como *certo*. As referidas explicações versam sobre *ter interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=02), isto é, que o personagem fez o trabalho solicitado; *ausência de especificação e/ou proibição pelo docente a respeito do trabalho* (n=01), pois o docente não explicou como deveria ser realizado o trabalho pedido, se poderia ou não copiar e colar; *ação não deve ser condenada* (n=01), visto que não se deve julgar o comportamento do protagonista da história de plágio e *conhecimento sobre as circunstâncias* (n=01), uma vez que não se sabe as circunstâncias em que ocorreu o ato de copiar e colar. Exemplificamos a seguir:

***Nesse caso de ela ir em vários sites e pegar pedaços, nesse caso é certo. Mas ela ir em um site só... Porque eu não tinha lembrado dessa parte que ela foi em vários sites. Por que você acha certo o que a Bárbara fez? Porque é uma pesquisa, e eu acho que a pesquisa está lá e pesquisou, pronto (Belinda, 16 anos). [Interesse do aluno em realizar o trabalho]***

***(...) o professor não proibiu ele de copiar da internet, não é?! A internet é um meio também que não tem muito acesso, muito fácil de acessar as coisas, os assuntos que o professor pede nas escolas (...) (Breno, 17 anos). [Ausência de especificação da professora a respeito do trabalho]***

A respeito da justificativa de *interesse do aluno em realizar o trabalho*, proferida pelos adolescentes que responderam ser correta a representação da ação do plágio, este motivo alude ao fato de a pesquisa ter sido realizada independentemente de ter copiado e colado as informações da internet para o *Word*. Desta forma, podemos perceber uma semelhança com o discurso de alguns autores (Barbastefano & Souza, 2007; Garschagen, 2006), que nos alertam que copiar e colar, muitas vezes, é considerado pelos alunos como “pesquisa” no ensino básico. Complementando esse discurso, Brito e Purificação (2005) relatam que os alunos não estão realizando mais as pesquisas, e sim, estão fazendo “pescópia”, isto é, estão fazendo uma cópia do que deveria ser uma pesquisa. Como podemos averiguar, as autoras, em seu artigo de revisão de literatura, destacam a ação dos adolescentes. Contudo, ressaltamos a diferença entre ação moral e o juízo moral, pois um aluno que julga como errado uma atitude pode cometê-la. Para autores como Blasi (1980), o juízo moral é muito importante para a ação moral, o estudo dessa relação é importante para entendermos os comportamentos ligados à moralidade<sup>8</sup>. Indicamos, portanto, que novas pesquisas sejam realizadas buscando averiguar tais aspectos.

Perante essa afirmação que apresenta o juízo da representação da ação de plágio de ser correto, consideramos que ela apresenta aspectos de uma possível moral heterônoma pelos participantes entrevistados (Piaget, 1932/1994), já que há uma justificativa da ação não ser errada devido o interesse do educando de realizar o trabalho, independente do modo realizado, ou seja, se foi ou não copiado e colado.

Sobre a justificativa *ausência de especificação da professora a respeito do trabalho*, esse tipo de explicação chama nossa atenção para a formação dos discentes, no que diz respeito a como realizar as pesquisas escolares. Muitas vezes, as orientações fornecidas pelos docentes podem ser insuficientes ou ambíguas. Podemos confirmar que essas razões foram, também, encontradas de forma parecida no estudo de Dias (2013), o qual descreve as orientações que os discentes receberam dos professores quanto ao processo de realização de uma pesquisa. Os resultados por ele encontrados mostram que dos 18 universitários respondentes, 10 consideram que não recebem orientações sobre como deve ser confeccionada a investigação. Ou seja, aproximadamente 43,5% dos

---

<sup>8</sup> Esclarecemos que coletamos informações sobre o juízo da ação moral desses adolescentes, correspondendo à parte de investigação sobre as estratégias utilizadas pelos discentes para realizarem tal comportamento de fraude acadêmica. Contudo, não será abordado neste trabalho, devido os motivos já explicitados anteriormente.

alunos não receberam qualquer explicação sobre o trabalho solicitado. Entretanto, no trabalho de Anderman et al. (1998), verificamos outra explicação para este discurso de ausência de orientação por parte do docente. Segundo os autores, os adolescentes tendem a colocar a desculpa de terem cometido atos de trapaça em fatores externos, como a escola, os professores, os pais e a sociedade.

Diante do exposto, destacamos que consideramos que o comportamento de plágio é uma conduta acarretada por múltiplos fatores e não “apenas” por uma ausência de orientação dada ao estudante pelo docente. Avaliamos que, portanto, há vários fatores ligados a esta fraude, não sendo somente uma responsabilidade do discente ou do educador. Ponderamos que, mais do que uma responsabilização única do profissional de educação, deve haver uma ação conjunta entre a escola, os professores, os pais e os alunos, pois, tratando-se de um comportamento multifatorial, há uma necessidade de uma intervenção também vinculada às diversas pessoas que estão envolvidas no contexto em questão. Seja a escola por meio da elaboração e divulgação do Código de conduta ética, com regras e possíveis punições para os infratores, os professores e os pais com a orientação devida e os educandos intervindo de forma interpessoal, ou seja, um aluno orientando a dúvida do outro.

Para finalizar esta categoria, consideramos que tais argumentos, apresentam aspectos que apontam para uma possível moral heterônoma (Piaget, 1932/1994) por parte dos escolares. Se não há uma norma pré-existente para seguir, talvez os alunos pensassem que poderiam fazer como bem querem, ou seja, copiando e colando. Nesta perspectiva, não seria incorreto a ação de plagiar. Sendo assim, os jovens iriam seguir a norma somente porque ela foi imposta por uma figura de autoridade, no caso o docente, baseando então em uma relação de obediência fundamentada no respeito unilateral (Piaget, 1932/1994).

Portanto, temos dois grupos de respostas que contêm argumentos relativos ao juízo da representação plágio ter sido considerado *certo: benefício com a realização do plágio e outras justificativas*, que, juntos, representam 2,9% (n=08) das razões mencionadas do total de 276.

Um ponto que podemos notar nesta pesquisa refere-se a terem aparecido no discurso dos estudantes justificativas morais para a explicação de porque plágio é considerado errado. Esses motivos são: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, possibilidade de consequência negativa, ação incorreta, trabalho e/ou autoria de outro, desobediência a regras, possibilidade de o plágio ser descoberto e*

*mérito desmerecido*. Deste modo, podemos inferir que a ação de plágio está imersa na moralidade, e assim deve ser discutida e pesquisada. Mesmo com estes resultados preliminares, esperamos ter contribuído para a área da Psicologia da Moralidade e destacado a importância do estudo do plágio, tema este que deve ser pautado em intervenções com os adolescentes com a finalidade de promover reflexões sobre as ações dos mesmos.

Por fim, ressaltamos que Bauman (2007) relata sobre a dificuldade de manter uma vida moral, pois há muitas tentações e pressões das pessoas no entorno. Assim os sujeitos, para manterem um comportamento moral, devem ter muita resistência e força para suportar essas situações. Relacionado a nossos adolescentes investigados, podemos perceber que a maioria sabe que plagiar é errado, pois 37 (92,5%) deles responderam deste modo e ainda apresentaram 268 justificativas para tal ação ser considerada incorreta. Posto isso, podemos inferir que não falta o juízo de conceber essa conduta como errada. O que nos intriga é saber se de fato estes alunos que apresentam esse juízo sobre o plágio agem de acordo com o seu juízo de considerar errôneo. A fim de ampliar o conhecimento da área de Psicologia da Moralidade, mais especificamente o campo de estudo da ação moral, sugerimos pesquisas que tenham como objetivo avaliar a relação entre a ação propriamente dita e o juízo moral.

Passamos, então, para a parte 2, a qual trata das punições sugeridas e respectivas justificativas, relatadas pelos participantes na história-fictícia de plágio.

## **6.2. Juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio.**

Nesta segunda parte sobre os resultados e discussão, apresentamos as informações referentes à avaliação dos adolescentes no que tange a punição ou não do personagem, bem como as justificativas para as penalidades sugeridas.

No tocante à apresentação dos resultados e a discussão dos dados, para maior compreensão do leitor, abordaremos na seguinte ordem: 1) juízo do adolescente no que concerne à punição ou não do protagonista da história-fictícia; 2) justificativas para não punir; 3) em caso de indicação de penalidade, quais as punições indicadas e; 4) explicações para cada sanção proferida.

Com relação à análise dos entrevistados quanto a **punir o protagonista pela representação da ação de copiar e colar**, deparamo-nos com o seguinte resultado: 1) a maioria dos estudantes (n=34; 85,0%) considera que ele *deve ser punido* e 2) alguns (n=06; 15,0%) mencionaram que *não deve ser punido*. Logo, percebemos que a grande

parte dos escolares considera que o personagem da história-fictícia contada deve ser penalizado pela ação que cometeu.

Portanto, a maneira de pensar da maior parte dos adolescentes nesta pesquisa – referente ao protagonista que deveria receber uma punição pelo plágio que realizou – está de acordo com a Lei nº 9.610/98 (Lei do Direito Autoral - LDA) e do Código Penal Brasileiro acrescido da lei 10.695, de 2003 (Crimes Contra a Propriedade Intelectual), que estabelece penalidades para quem cometeu esta ação. Veremos mais adiante o tipo de punições sugeridas por nossos participantes. Esse resultado indica, portanto, que muitos discentes (n=34) relataram, em relação ao personagem da história, que este deveria ser punido pelo plágio cometido, pois compreendem a necessidade de uma retribuição social, no caso a penalização, para a ação apresentada.

Quanto às **justificativas dos educandos no que diz respeito a não punir o personagem da história de plágio**, encontramos 14 afirmações, relatada por seis participantes. Lembramos que essa pergunta foi feita apenas para os entrevistados que responderam que não deveria punir o protagonista da história. Deste modo, temos 34 dados nulos.

**Tabela 3.** Justificativas para não punir o personagem da história-fictícia de plágio.

<b>Justificativas</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
<b>1. Ausência de especificação e/ou proibição pelo docente a respeito do trabalho</b>	05	35,7
<b>2. Fato rotineiro</b>	05	35,7
<b>3. Interesse do aluno em realizar o trabalho</b>	03	21,5
<b>4. Ausência de erros no conteúdo copiado</b>	01	7,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Conforme exposto, constatamos que uma das explicações para não punir refere-se à *ausência de especificação e/ou proibição pelo docente a respeito do trabalho*. Nesse grupo, estão as respostas que fazem alusão ao professor não ter instruído, avisado e/ou especificado como gostaria que fosse feito o trabalho, como podemos ver no trecho a seguir:

*Eu acho que não, porque foi uma falha do professor em não ter falado que não pode copiar. Porque ele simplesmente, mandou fazer o trabalho (...)*  
(Matheus, 17 anos).

O argumento do educando refere-se à falta de orientação e especificação do educador quanto ao processo de elaboração do trabalho. Ou seja, o professor não orientou seus alunos no sentido de que não poderiam copiar e colar para fazer a pesquisa. Assim, o estudante, no que se refere ao fato de não receber alguma orientação ou especificação de como fazer o trabalho, pode acreditar na possibilidade de copiar e colar, pois, já que não há uma proibição evidente por parte do professor ou uma informação de como elaborar o trabalho, sente-se no direito de plagiar. Já o docente pode faltar na instrução do estudante, fornecendo orientações insuficientes ou ambíguas, o que pode interferir no cumprimento da pesquisa. Para Bonette e Vosgerau (2010) o educador tem o papel de instruir o discente, ensinando quais lugares procurar as informações e a forma adequada de se usar essas fontes, referenciando sempre que necessário. As autoras ainda afirmam, que os alunos tem o entendimento do significado da palavra plágio, contudo eles muitas vezes não referenciam e também não sabem como fazer a citação da fonte usada.

Essa justificativa também foi constatada na pesquisa de Dias (2013), na qual ele encontrou, dentre 23 respostas, aproximadamente 43,5% (n=10) de universitários que alegaram não terem recebido qualquer orientação sobre como deve ser elaborado o trabalho solicitado pelo educador. Consideramos que o profissional de educação pode utilizar como uma das formas de prevenção para o plágio, a orientação aos discentes de modo claro e objetivo, especificando como elaborar o trabalho solicitado (Bonette & Vosgerau, 2010; Dias, 2013; Moro & Estabel, 2004).

Com relação a este dado, entendemos que talvez a referida categoria de explicação para não punir diz respeito a uma possível ausência de conhecimento pelo escolar de como realizar as devidas citações e de como elaborar uma pesquisa. Entendemos que talvez os professores não orientem devidamente como realizar o trabalho solicitado por inferirem que os estudantes já sabem como realizá-lo, não necessitando de maiores esclarecimentos. Sobre serem os professores os responsáveis por não terem explicado como realizar o trabalho, Anderman et al. (1998) consideram que os adolescentes tendem a culpar fatores exteriores pelo ato da trapaça cometido. Elementos estes como: a escola, os professores, os pais e a sociedade. Concordamos com Anderman et al. (1998), uma vez que consideramos que os escolares podem aprender sobre o plágio, a como não fazê-lo e se orientarem a esse respeito, em outros contextos, como na família, entre os próprios pares, no jornal, na internet, na televisão, entre outras situações. Deste modo, devemos atentar para que a responsabilização não

deve ser do educador apenas. Há outros meios de o discente receber informações sobre o referido tema e também procurar sobre tal assunto. Assim, o aluno poderia desenvolver corretamente a elaboração da tarefa solicitada. O estudante também deve ser protagonista da sua aprendizagem, não responsabilizando apenas o professor por não ter orientado.

Ainda com relação a tais argumentos, podemos inferir que há aspectos que apontam para uma possível moral heterônoma (Piaget, 1932/1994) por parte dos escolares. Se não há uma norma, pré-existente, para seguir, talvez os escolares pensassem que poderiam fazer como bem querem, ou seja, copiando e colando. Nesta perspectiva, o personagem não deveria ser penalizado. Contudo, se a regra existisse, ele deveria ser castigado. Sendo assim, os jovens iriam seguir a norma somente porque ela foi imposta por uma figura de autoridade, no caso o docente, baseando então em uma relação de obediência fundamentada no respeito unilateral (Piaget, 1932/1994).

Por sua vez, averiguamos o grupo de respostas que tratam do plágio como um *fato rotineiro*, em que as afirmativas apontam para uma normalização deste ato. Estas explicações versam a respeito dos escolares não fazerem mais os trabalhos de maneira correta, apenas copiam e colam. Igualmente, relatam que acontece em uma grande escala a ação de desonestidade, anteriormente mencionada, e ainda, acrescentam que para punir o personagem de nossa história, teriam que ser castigados todos os outros adolescentes, uma vez que, todos os outros alunos apresentam a mesma atitude. Como podemos exemplificar nos relatos de Bibiana e Belinda:

*Aí...(suspiro profundo) vamos lá. Porque virou normal, virou normal (risos). Hoje não tem ninguém que faz o trabalho correto, então para mim, não tem porque ter punição (Bibiana, 17 anos).*

*Porque a maioria dos alunos fizeram isso. Então eu acho que... Senão teria que punir todo mundo. Todo mundo deve ter feito a mesma coisa, como é o que acontece hoje em dia (Belinda, 16 anos).*

Nesse sentido verificamos que a razão de não punir está embasada na normalidade da ação de copiar e colar, além do fato dos colegiais terem como natural a forma de elaborar as pesquisas por meio do control c e do control v. Corroborando com nossos dados, MacCabe (1999) descreve que os adolescentes do ensino médio acreditam que a trapaça faz parte normal da vida e ainda acrescenta que os discentes relatam que este comportamento vai continuar existindo. Na pesquisa de Newstead et al. (1996), foi apontado por 16% dos universitários ingleses que o fato de “todo mundo ter

comportamentos desonestos” representa uma das razões para a reprodução do mesmo, sendo, assim, um dos fatores que influencia no comportamento de trapaça. De tal modo, podemos verificar que há uma interferência do contexto em que o sujeito está inserido, pois há maior possibilidade de se repetir o comportamento por ser um fato rotineiro na conduta de seus pares.

Tais argumentos podem nos revelar uma possível crise de valores, pois há uma normatização e naturalização dos respondentes no ato de copiar e colar. Assim, nos reportamos à discussão realizada por La Taille e Menin (2009), sobre se estaríamos vivendo na atualidade um momento de crise de valores, pois de tal forma, estaria acontecendo uma ausência de comportamentos morais e uma inversão de valores morais para não morais na sociedade. Como no caso de nossa investigação, na qual o plágio, que seria uma conduta ligada à desonestidade, estaria sendo visto como um ato comum por 35,7% (n=05) das razões para não penalizar o discente. Assim, se uma ação desonesta como o plágio é vista como um fenômeno rotineiro e algo que “todo mundo” faz, será que estaríamos, possivelmente, em um período de crise de valores? Ou seria apenas mais uma questão levantada em todas as épocas, devido a um mal-estar moral eterno, como os autores discutem (La Taille & Menin, 2009)? Diante disso, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas com o objetivo de verificar qual a posição dos estudantes e dos professores, no que diz respeito aos valores nos comportamentos acadêmicos, se eles ainda existem ou estão em falência.

Outro ponto que podemos abordar trata das ações morais em meio à contemporaneidade. Quanto a esse aspecto, devemos citar Bauman (2007). Para o sociólogo polonês, ter uma vida moral constitui uma vida de incertezas, devido às pressões e tentações ao redor. Assim, é mais fácil se juntar com pessoas que se comportam de forma desonesta do que agir de modo distinto. Por sua vez, para manter ações morais, a pessoa deve ser resistente e forte. Este aspecto, no sentido de não se influenciar pela “corrente”, não se submeter ao que é apresentado como habitual.

Prosseguindo a discussão dos dados, constatamos justificativas referentes à ação de plágio ser um *fato rotineiro*. Essas afirmações podem ser vinculadas à cultura do jeitinho brasileiro, a consideração pode ser a de que: se eu tenho um trabalho para fazer e existe uma forma mais fácil e rápida, por que não usar esta última, então? Para DaMatta (2004), o jeitinho brasileiro refere-se a uma maneira de sobrevivência cultural, passando pelas gerações, com a finalidade de amenizar as barreiras, sejam elas burocráticas ou não, que estão no alcance da meta, ou seja, do objetivo do indivíduo.

Como, por exemplo, a ação de copiar e colar, que é uma ferramenta usada com a finalidade de facilitar o processo de realizar o trabalho, sendo este a meta. O sociólogo brasileiro (DaMatta, 1979) ainda acrescenta que o jeitinho brasileiro é um elemento da criatividade nacional, sendo uma habilidade que temos para nos adaptarmos a situações desfavoráveis, podendo também ser uma forma de corrupção. Para autores como Veludo-de-Oliveira et al. (2014), a cultura nacional do jeitinho pode ser usada como desculpa para atos de desonestidade acadêmica ou no campo profissional, contudo esses comportamentos podem ser vistos sem a devida importância pela sociedade. Esses autores (Veludo-de-Oliveira et al., 2014) ainda realizaram uma pesquisa, em que os resultados apontaram que os discentes de graduação e de pós-graduação percebem os comportamentos de desonestidades acadêmicas, a cola e o plágio, como uma manifestação do jeitinho brasileiro. Dessa forma, este seria um instrumento de transpor uma situação difícil e resolver alguma questão “cortando caminho” (p. 92).

Por fim, este grupo de explicações para não punir o plagiário aborda uma normalização do plágio, pois os estudantes não fazem mais os trabalhos de maneira correta, apenas copiam e colam. Averiguamos que esse conjunto de justificativa aponta para a heteronomia (Piaget, 1932/1994), pois há uma alegação de não punir em virtude de ser um comportamento comum. Desse modo, podemos inferir que há uma avaliação dos alunos apenas no fato de ser uma ação comum e não nas consequências de aprendizado, entre outras, que podem trazer para o discente.

Voltando às razões mencionadas pelos respondentes para não punir o protagonista da história, há o *interesse do aluno em realizar o trabalho*. As afirmações fazem menção ao discente ter tido a intenção de realizar o trabalho e ter cumprido como solicitado, independente da maneira feita, isto é, se copiou e colou:

***Assim, é...eu acho que ela não deveria ser punida pelo fato de ela ter cumprido com o trabalho, só por isso. (...)Mas ela fez o trabalho, a proposta era fazer o trabalho, ela fez, então não deveria ser punida” (Bianca, 18 anos).***

Esse argumento nos remete a alguns estudiosos (Barbastefano & Souza, 2007; Brito & Purificação, 2005; Garschagen, 2006), que nos descrevem que copiar e colar, muitas vezes, estão sendo considerados como pesquisa pelos discentes tanto de ensino médio quanto de graduação, ou pescórias (Brito & Purificação, 2005), ou seja, estão fazendo uma cópia do que deveria ser uma pesquisa. Isto pode ser uma preocupação para os profissionais de educação, uma vez que esta ação pode trazer algumas

consequências em nível de aprendizado, como a não fixação das informações lidas em conhecimento (Bonette & Vosgerau, 2010).

Ainda no que concerne a esse argumento, consideramos que apresenta aspectos de uma possível moral heterônoma pelos participantes entrevistados (Piaget, 1932/1994), já que há uma justificação de não punir o plagiário devido a seu interesse de realizar o trabalho, independente do modo realizado, ou seja, se foi ou não copiado e colado.

Por sua vez, Bauman (2004) nos alerta que em uma cultura consumista como a que vivemos, “que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro” (p.11 e 12), há uma busca de um anseio sem ansiedade, empenho sem suor e benefícios sem esforço. Averiguamos, nas palavras dos escolares, que o personagem não deve ser punido, porque minimamente fez o que foi solicitado, ou seja, teve o interesse de realizar o trabalho, mesmo sem esforço algum o discente realizou o que foi solicitado.

Por fim, encontramos um relato sobre a *ausência de erros no conteúdo copiado*, que aborda a respeito de que, no caso de inexistência de erro no trabalho e as informações estiverem corretas, o aluno não deveria ser castigado:

*(...) e se o trabalho estiver correto de acordo com as informações que estão na internet, é válido (Matheus, 17 anos).*

No tocante a esse argumento, podemos nos remeter à categoria anterior, já que tanto na “ausência de erros no conteúdo” quanto no “interesse de fazer o trabalho”, ambos indicam a realização da pesquisa independente da forma elaborada, isto é, se fez de maneira a usar o control c e control v. Inferimos que estes argumentos revelam aspectos que podem estar relacionados à heteronomia (Piaget, 1932/1994) pelos respondentes, no sentido que os jovens julgam pela consequência do ato em detrimento da intenção ou do dano causado. Deste modo, se o personagem realizou o trabalho com as informações certas, então a ação está correta. Assim, caso não exista erros no conteúdo da pesquisa, o plagiário não é passível de sanção, visto que cumpriu com o que foi solicitado.

Com relação à **forma de punição sugerida pelos entrevistados para o protagonista**, devido ao comportamento de copiar e colar, encontramos 52 respostas dadas por 34 entrevistados, uma vez que 06 dos discentes consideram que o protagonista da história não deveria ser punido.

**Tabela 4.** Punições acadêmicas sugeridas pelos alunos ao protagonista da história-fictícia de plágio.

<b>Punições</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem [%]</b>
<b>1. Receber nota zero no trabalho</b>	13	25,0
<b>2. Descontar nota do trabalho</b>	10	19,3
<b>3. Fazer um novo trabalho</b>	15	28,8
<b>4. Conversa</b>	13	25,0
<b>5. Fazer perguntas sobre o trabalho</b>	01	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Referente às penalidades sugeridas, verificamos que todas elas estão relacionadas a punições escolares e/ou familiares, ou seja, todas as sanções citadas estão correlacionadas com alguma consequência acadêmica e/ou familiar, seja por meio de descontar nota, conversar com alguma autoridade escolar ou com a própria família do adolescente. Destacamos que não foi citada alguma consequência em nível de legislação, ou seja, no que diz respeito à multa ou prisão, como está no Código Penal Brasileiro e na LDA.

Como podemos perceber na Tabela 4, foram proferidos 05 tipos de penalidades acadêmicas e/ou familiares. Conforme a teoria piagetiana, consideramos que estas punições apontam para a sanção por reciprocidade. No entanto, destacamos que o castigo citado de *conversa* (impositiva), apresenta aspecto de proximidade com a sanção expiatória (Piaget, 1932/1994), que será comentado posteriormente. Quanto à sanção expiatória, esta corresponde a um corretivo em que não existe relação entre o conteúdo da penalidade e a natureza do ato punido e está ligada à coação e regras da autoridade. Por sua vez, na sanção por reciprocidade, há uma relação entre a penalidade sugerida e o ato cometido.

No tocante à penalidade sugerida de *receber nota zero*, as respostas versam sobre zerar o trabalho do discente, ou seja, dar nota zero ao mesmo, por ter copiado e colado, como explicitado: *Dando um zero. Zerando o trabalho dele, desconsiderando* (Benjamim, 17anos). Dias (2013) pesquisou sobre quais as punições que os professores aplicavam para os universitários, caso praticassem o plágio. Dentre 10 respostas totais, 20% (n=02) declararam que lançam nota zero no diário.

Do mesmo modo, Rodrigues et al. (2012) descreve algumas penalidades empregadas na graduação por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, ao encontrarem sinais de plágio em trabalhos acadêmicos, usam como uma das punições atribuir nota zero ao aluno. O autor menciona o episódio de um grupo de estudantes que recebeu nota zero em um trabalho e o educador ainda abriu um processo disciplinar que poderia resultar na expulsão da instituição. Contudo, destacamos o depoimento de uma das componentes do grupo que declara que o zero dado a ela é justo e injusto ao mesmo tempo. Afirma que foi responsabilizada por uma ação de plágio de outro membro. Por outro lado, segundo a sua opinião, o trabalho era em grupo e a responsabilidade não era só da pessoa que plagiou, mas sim de todos os membros, por isso foi responsabilizada também.

No que se refere a *descontar a nota*, encontramos quatro respostas que abordam que o protagonista da história deveria ficar com nota abaixo de 5,0 pontos; outras quatro declarações dizem respeito a que o professor deveria dar nota acima de 7,0 pontos; e outras duas, 6,0 pontos:

***Porque...Punido assim, a forma dele ser punido tipo assim o trabalho vale 10, o trabalho que ele fez deve ser punido tirando uma nota menor(...)Cinco, metade (Bento, 18anos).***

Atentamos que esta penalidade está relacionada à sanção por reciprocidade (Piaget, 1932/1994), isto é, existe uma relação entre o conteúdo da punição e a natureza da conduta punida, além de uma proporcionalidade da penalidade indicada. Deste modo, o importante para o sujeito castigado é que este seja punido com alguma sanção equivalente à ação cometida, assim ele entende a repercussão de seus atos (Piaget, 1932/1994). Como no nosso caso: a ação cometida foi de copiar e colar o trabalho solicitado, logo a punição estipulada está análoga à mesma, ou seja, descontar nota.

Na punição *fazer um novo trabalho*, encontramos seis menções de que o trabalho deveria ser feito na forma manuscrita, contudo uma resposta versou sobre o fato de que poderia também ser digitado. Dando sequência à análise das punições sugeridas pelos participantes, quanto à forma de pesquisa, duas afirmativas especificaram que deve apenas ser pesquisado em livros, enquanto outras quatro declaram que pode ser investigado em várias outras fontes, como revistas, livros, internet, enciclopédias e jornais. Vale dizer que encontramos nas entrevistas de Basílio (17 anos), Breno (17 anos) e Benício (17 anos) que a nova pesquisa deveria ser “*feita na frente do professor*”,

“que deveria ser mais complexa e maior” e que deveria ter as seguintes características: “tema diferente, apresentar para a turma toda, tipo um seminário e também trabalho escrito”. Cada afirmativa descrita pertence a um dos entrevistados, respectivamente. Ressaltamos, ainda, que existe uma relação entre as penalidades acadêmicas citadas pelos participantes da nossa pesquisa e da pesquisa de Dias (2013). O autor identificou, dentre 10 respostas, que 40% (n=04) dos docentes alegaram usar como uma punição solicitar refazer o trabalho pelo aluno plagiário.

Esclarecemos que na categoria *conversa*, os educandos mencionaram três tipos, a saber: 1) da instituição – professor ou diretor – com o discente que cometeu a ação de plágio (n=09); 2) da escola com os pais do estudante (n=03) e; 3) dos pais com o filho (n=01). Os escolares, de uma maneira geral, colocaram a *conversa* enquanto forma de intervenção ou como uma forma de castigo propriamente dito. Uma informação importante sobre a categoria anteriormente mencionada é que, das 13 respostas, 08 foram proferidas juntamente com outro tipo de punição, por exemplo, conversa e conferir zero ao trabalho: ***Eu acho que mais que ser punido com o zero, eu acho que nesse caso, caberia também (...) uma conversa, um diálogo. Mas, é um diálogo assim...(...)*** (Michael, 18 anos).

A respeito desse grupo de respostas, destacamos as considerações de dois alunos. O estudante Marcos (17 anos), que especificou a sua forma de punição de acordo com o que havia se passado com o protagonista da história, sugeriu primeiramente que deveria haver uma *conversa* com o estudante, para saber o motivo para ele ter cometido tal ação. Caso a razão para fazer o trabalho plagiado seja por um agravante familiar, isto é, um problema na família, ele deveria ter a oportunidade de *fazer um novo trabalho*, valendo a mesma nota, e também a escola conversaria com ele. Se o contrário acontecesse, a razão fosse de não fazer de maneira adequada o trabalho por falta de interesse, ele teria uma nova oportunidade, porém valeria menos (5,0 pontos) e também haveria uma “conversa” com ele, dessa vez um pouco “mais áspera”, segundo o aluno. Por sua vez, a participante Milena (16 anos) citou a conversa como modo do protagonista da história reconhecer o erro da ação cometida:

***Não, acho que primeiro deveria ter uma conversa com ela. Se ela, já agir de uma maneira a concordar, tudo bem, fica só na conversa. Mas, se ela falasse “que não!”, continuar agindo da mesma maneira, achando que ela está certa, tirasse um ponto do trabalho*** (Milena, 16 anos).

Concernente à *conversa*, podemos diferenciar em dois tipos, a saber: as “conversas impositivas” (n=04) e os “diálogos” (n=09). Para Müller (2008) a “conversas impositivas” seriam uma “pseudoconversa”, uma vez que os discentes apenas escutam o que os superiores discursam, sem protestar ou se defenderem. Podemos exemplificar na fala de Berenice (16 anos):

***Acho que ela chamaria a sós, ela para conversar, só a professora e ela e brigaria assim com ela, pegaria firme com ela, não é?! Pulso firme com ela mesmo, conversaria falando “que isso não pode, que não é certo”, entendeu?!***

Conforme mencionamos anteriormente, de acordo com a teoria piagetiana, consideramos que todas as sanções indicadas pelos participantes apontam para a sanção por reciprocidade. No entanto, destacamos que o castigo citado de *conversa* (impositiva), apresenta aspecto de proximidade com a sanção expiatória (Piaget, 1932/1994). Este aspecto diz respeito à coação do professor sobre o aluno e relacionadas às regras da autoridade.

Por sua vez, na categoria *conversa*, as respostas relacionadas ao “diálogo” versam sobre a escuta e fala tanto dos alunos quanto dos professores ou pais. Neste grupo de afirmações, estão incluídos os diálogos do professor com o discente e com os pais e da família com os filhos. Tal como ilustrado a seguir, o diálogo do educador com o discente:

***Acho que deve ser um diálogo, um diálogo tranquilo sem que nenhum dos dois lados agrida, fisicamente ou verbalmente um ao outro, só dialogar mesmo. Para entender o que está acontecendo, porque ele fez isso, do jeito que nós estamos tendo, se ele acha certo isso, deste jeito acho que é a melhor maneira de entender (Marcelo, 16 anos).***

Sobre a importância do diálogo para o ensino, Morin (1999/2007) ressalta a relevância da comunicação humana. Inicialmente, como uma maneira de entender o mundo ao redor, permitindo a participação de modo ativo na construção responsável do futuro. Outro aspecto diz respeito à proposição da compreensão mútua, tal como explicar conceitos polissêmicos ou procurar modos de se expressar de forma menos complicada. De acordo com a sentença ilustrada, o diálogo está relacionado com o escutar e se fazer escutar, de um modo não impositivo, mas deixando claro o ponto de vista do professor e o discente esclarecendo o que se passou. Destarte, há uma participação da família com relação à punição do discente, seja por meio da conversa

dos pais com a escola para tomarem ciência do ocorrido, ou dos genitores com o filho para tomarem uma providência referente à situação.

Corroborando com nossos dados, Rodrigues et al. (2012), afirma que uma das penalidades aplicadas pelos docentes da graduação sobre ações de plágio refere-se a conversar com o discente, de maneira a advertir verbalmente. Eles aproveitam esses casos para desenvolverem uma discussão na sala de aula, a respeito da ética, da questão jurídica envolvida no plágio e referente à responsabilidade dos trabalhos intelectuais elaborados.

Quanto a *fazer perguntas sobre o trabalho*, Ben (17 anos) respondeu que, como primeira punição, o professor deveria fazer um debate com o estudante, para que este respondesse às perguntas sobre o trabalho, a fim de saber se o discente tem o conhecimento do assunto.

Analisando as penalidades mencionadas, percebemos que não há um consenso na forma de punição dada pelos alunos, pois obtivemos cinco formas diferentes de sanções. Dias (2013), que pesquisou as medidas tomadas pelos educadores, também se deparou com diversas formas de penalidades adotadas. Deste modo, consideramos que pode não haver uma conformidade para as correções, por parte das instituições e professores, em caso de conduta de plágio por parte dos escolares, devido à diversidade de correções citadas pelos participantes. A seguir, descrevermos as razões para os corretivos sugeridos.

Sobre as **justificativas dos adolescentes, no que diz respeito à forma de punição para o personagem da história de plágio**, obtivemos 325 argumentos, de 34 jovens. Como já explicitado, seis deles alegaram que o personagem não deveria ser punido, configurando, assim, *dados nulos*. A partir dessas 325 justificativas, foram elaboradas 12 categorias conforme pode ser observado na Tabela 5:

**Tabela 5.** Justificativas para a forma de punição sugerida para o personagem da história-fictícia de plágio.

Justificativas	Número	Porcentagem [%]
<b>1. Oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição</b>	112	34,5
<b>2. Adequabilidade da punição</b>	37	11,4
<b>3. Possibilidade de consequência negativa para o aluno</b>	37	11,4
<b>4. Ação incorreta</b>	26	8,0
<b>5. Negligência do aluno no cumprimento do trabalho</b>	20	6,1
<b>6. Função e respeito pela família</b>	19	5,8
<b>7. Evitar reincidência do aluno</b>	12	3,7
<b>8. Interesse do aluno em realizar o trabalho</b>	09	2,7
<b>9. Desobediência a regras</b>	07	2,1
<b>10. Não é tão errado</b>	06	1,8
<b>11. Conhecimento sobre as circunstâncias</b>	05	1,5
<b>12. Respeito ao professor</b>	05	1,5
<b>13. Outras justificativas</b>	30	9,5
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>100,0</b>

Logo, constatamos que houve uma incidência bem maior de entrevistados que consideraram a sanção como *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição*. Os argumentos fazem menção a que o discente irá ter algum aprendizado ou reflexão para não copiar e colar, para não repetir a ação novamente, além do que, com a punição, irá aprender o conteúdo da matéria e ainda aprenderá de uma forma geral. Verificamos que este motivo foi emitido para justificar o castigo por meio de *fazer um novo trabalho* (n=59); *descontar nota do trabalho* (n=18), *conversa* (n=19) [sendo que do total de justificativas (n=13) são explicações para o “diálogo” e (n=06) para “conversas impositivas”] e *receber nota zero no trabalho* (n=16). Essas punições estão relacionadas a três tipos de argumentos, a saber: 1) “oportunidade de aprendizado para não copiar e colar”; 2) “oportunidade de aprendizado de forma geral” e; 3) “oportunidade de aprendizado da matéria do trabalho”. Para exemplificar, descrevemos os trechos a seguir:

*Para ver se ela “toma jeito” e aprende a fazer as coisas direito, não só copiando* (Betina, 16 anos). [Oportunidade de aprendizado para não copiar e colar]

*Além de ela ter o conhecimento do que ela fez é errado, ela ainda vai ter a oportunidade de aprender aquele que...se eu fosse dar um trabalho, eu iria dar um trabalho sobre esse mesmo tema, só que agora ela vai ter que apresentar para a turma toda dando a opinião dela. Ela iria adquirir conhecimento que ela não tinha adquirido antes quando ela copiou e colou o trabalho (Maite, 16 anos). [Oportunidade de aprender a matéria do trabalho]*

A respeito das justificativas que versam sobre a “oportunidade de aprendizado para não copiar e colar” (n=80), as sentenças tratam sobre o educando aprender e refletir a não copiar e colar mais, que ele iria aprender a fazer de modo adequado e que poderia pensar para fazer um próximo trabalho. Como podemos averiguar, este foi o argumento para punição mais preferido pelos estudantes, pelo que podemos inferir que há uma preocupação dos entrevistados do personagem em aprender, com a punição dada, a não repetir a ação de plágio. Deste modo, a punição é vista como um meio de impedir a reprodução do comportamento de plágio novamente. Consideramos que se trata de um esclarecimento com aspectos heterônomos (Piaget, 1932/1994), pois há uma noção da sanção como forma do estudante não repetir a conduta indesejada, sendo a punição uma forma de coação.

Em “oportunidade de aprendizado de forma geral” (n=25), agrupamos as afirmações referentes ao discente ter uma nova chance e sobre a escola ajudar o aluno com a punição, ou seja, por meio de um novo trabalho. Ressaltamos que essas citações não foram especificadas pelos respondentes, tal como: “Porque assim ela vai aprender mesmo” (Maite, 17 anos), ou seja, existe a menção a uma aprendizagem de uma forma geral.

Os argumentos que remetem à “oportunidade de aprendizado da matéria do trabalho” (n=17) são alusivos ao fato de que a penalidade sugerida possibilitará a aquisição de conhecimento. Percebemos, no discurso dos entrevistados, que há uma preocupação do estudante em saber o conteúdo da matéria. Dessa forma, a penalidade proferida é justificada pela possível aprendizagem de conteúdo do adolescente.

Diante dessas justificativas para as punições pronunciadas pelos adolescentes, nos remetemos a La Taille (2006; 2010), autor que destaca a existência de um plano ético, no qual há um invariante psicológico que está relacionado à busca de sentido para a vida e, por sua vez, existe um outro, que corresponde ao sentimento de expansão de si próprio, que busca representações de si com valor positivo. Posto isso, o sentimento de expansão de si é indispensável para que a vida tenha sentido, ou seja, um significado

para o sujeito e este, por sua vez, é primordial para uma vida boa. Consideramos então, que, para os estudantes, a *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* está relacionada à expansão de si, uma vez que a penalidade é justificada pela possibilidade de desenvolvimento pessoal.

Por sua vez, os participantes descreveram a *adequabilidade da punição* como razão para as seguintes punições sugeridas: *descontar nota do trabalho* (n=11), *receber nota zero no trabalho* (n=11), *fazer um novo trabalho* (n=04), *conversa* (n=09) [sendo que, do total de argumentos, (n=05) são explicações para “conversas impositivas” e (n=04) para o “diálogo”] e *responder a perguntas* (n=02). Esclarecemos que nessa categoria abarcamos as justificativas, em que o corretivo está na medida, isto é, na proporcionalidade com o ato cometido. Apresentaremos agora, alguns trechos de entrevistas:

***Porque tem... Eu venho percebido nas aulas, eu já percebi e tal, que às vezes a rigidez do professor pode ser injusta ou não. Eu acho que seria a forma mais coerente, ele fazer as perguntas (...)*** (Bem, 17 anos).

***Porque eu acho que não tem outra forma de punição...assim..que não seja tão rigorosa, mas que não seja tão leve. Acho que não existe uma outra forma dela ser punida*** (Milena, 16 anos).

Perante essas afirmações, verificamos que há um cuidado dos discentes quanto às penalidades empregadas, uma vez que deve haver uma proporcionalidade entre a ação feita pelo escolar e a penalidade sugerida pelo professor, pois, segundo os discentes, a aplicação de uma punição rígida pode ser injusta para o castigado. Segundo Piaget (1932/1994), uma punição pode ser injusta caso não seja proporcional ao ato cometido. Ou seja, se o castigo sugerido ao indivíduo for mais severo ou mais brando do que o ato cometido. Confirmando o pensamento anteriormente exposto, descrevemos Zandonato (2004), que encontrou que muitas das penalidades adotadas pelas instituições de ensino, com a finalidade de manter a disciplina, são pautadas em sanções expiatórias, ameaças e castigos. Essa pesquisa confirma a existência de penas que podem ser desproporcionais em relação à ação efetuada, isso no contexto escolar.

Constatamos, na *possibilidade de consequência negativa para o aluno*, que os argumentos versam sobre a “possibilidade de consequência negativa com a punição” (n=30) e uma “possibilidade de consequência negativa com a ação de plágio” (n=07). Esses tipos de afirmações foram proferidas para justificar as seguintes penalidades atribuídas aos plagiários: *receber nota zero no trabalho* (n=16); *fazer um novo*

*trabalho* (n=13); *conversar* [são todas conversas do tipo “diálogo”] (n=04) e *descontar nota do trabalho* (n=04).

Quanto ao grupo de afirmativas sobre a “possibilidade de consequência negativa com a punição”, trata da discussão dos efeitos e resultados da penalidade para o aluno, pois compreende alguma ação que deixa o adolescente experimentar as consequências da punição, como a raiva, como sentir uma perda, impotência, ter que fazer uma prova de recuperação ou outro resultado. Como a seguir podemos citar Michel:

***Quando zeramos uma prova ou um trabalho nós guardamos isso, então todas às vezes que ela for copiar ela vai se lembrar: “poxa, vou tirar zero, vou ficar de recuperação, não vou passar, vai acontecer alguma coisa de ruim, meus pais vão brigar...” Ninguém gosta de tirar zero! [...] Porque você não passa de ano, é ruim, você se sente impotente. Você vê todo mundo tirando nota boa e você tirou zero. Tipo sua nota é zero você não é nada, você é um zero!*** (Mirela, 18 anos).

No que se refere ao efeito da consequência da penalidade, as justificativas apontam que, ao sofrer com a sanção estipulada, o discente irá vivenciar as consequências da ação cometida, podendo, assim, evitar a ocorrência de novos comportamentos de fraude. Observamos que há nesta justificativa alguns aspectos que apontam para uma possível heteronomia (Piaget, 1932/1994). A punição é justificada pelos resultados negativos que podem trazer para o aluno, sendo, portanto uma forma de coação.

Conforme mencionado, outra subcategoria dessa justificativa é a “possibilidade de consequência negativa com a ação de plágio”. Os argumentos estão relacionados a não aprender, a precisar do conhecimento no futuro e não ter adquirido o conhecimento do trabalho, pelo ato de copiar e colar, justificando, assim, o uso de tal penalidade. Para esse tipo de argumento, temos sete respostas, tais como: (...) ***Porque muitas vezes nós copiamos as “coisas”, mas não prestamos atenção no que estamos copiando*** (Betina, 16 anos) e (...) ***além de eu ficar triste pelo aluno não conseguir... não ter estudado, não ter adquirido o conhecimento, (...)*** (Mathias, 17 anos). Consideramos que estes conteúdos estejam associados a favorecer a possibilidade de expansão de si, que equivale à busca e manutenção de representações de si com valor positivo (La Taille, 2006). Entretanto, sugerimos investigar com maior profundidade este dado em futuras pesquisas.

Visualizando os trechos das entrevistas, notamos uma preocupação com o não aprendido, sendo que pode acontecer de o aluno não ler ao copiar e colar, como

discursado por um dos escolares. Tendo lido ou não as informações colocadas no trabalho, a ação de plágio pode interferir no aprendizado e na fixação de conteúdo. Segundo Bonette e Vosgerau (2010), na ação de copiar e colar, os educandos não estariam transformando as informações lidas em conhecimento, fato este que seria preocupante, pois, conforme Lambert et al. (2003), os comportamentos de fraude acadêmica, como o plágio, interferem no propósito da educação, que é de aprendizagem do escolar. Bonette e Vosgerau (2010) acrescentam, ainda, que pode acontecer uma perda no aprendizado de como elaborar redações pelos escolares, porque o adolescente pode usar constantemente esse recurso, control c e control v, para realizar tarefas de pesquisa, podendo trazer dificuldades de produzir textos, visto que não exercita a habilidade de escrever e/ou fazer resumos da informação lida.

Há ainda outra visão sobre a cópia, como uma ferramenta positiva de obter conhecimento, pois, para Torres (1996), a cópia pode ser um instrumento pedagógico de aprendizagem, pois a imitação e a representação também são fatores de importância para o desenvolvimento da criança. A cópia pode fazer sentido para o aluno, quando explicada a importância dessa atividade para a aprendizagem. Deste modo, para a autora, nem sempre a cópia pode ter uma consequência negativa. Por sua vez, consideramos que há uma divergência no pensamento das autoras Torres (1996) e Bonette e Vosgerau (2010), sobre o exercício de copiar. A primeira autora investiga a infância, enquanto as segundas investigam a adolescência. Perante as informações anteriormente apresentadas, consideramos que a cópia configura-se um tema bastante importante para a área da educação. Sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas, buscando averiguar como é usada a cópia no cotidiano escolar e as suas possíveis implicações para o aprendizado discente em diferentes níveis do ensino.

Conforme exposto na Tabela 5, a razão para a escolha da forma de punição pelos participantes incluiu ainda a seguinte categorização: *ação incorreta*. Agrupamos as explicações que versam sobre um comportamento ser uma ação incorreta do ponto de vista: 1) “imoral (n=19), 2) “ilegal” (n=02) e 3) “de forma geral” (n=05). Essas explicações foram emitidas para justificar o uso das punições: *fazer um novo trabalho* (n=10), *descontar nota do trabalho* (n=08), *receber nota zero no trabalho* (n=04), *fazer perguntas sobre o trabalho* (n=02) e *conversa* (n=02) [constituindo um argumento para a *conversa* de caráter impositivo e outro na forma de diálogo].

Relativo representação da ação ser incorreta de modo “imoral”, obtivemos fundamentos que tratam da moralidade e, dessa forma, revelam conteúdos relacionados

a não ser ético, a ser um roubo, a ser uma mentira, pois enganam outra pessoa e, por fim, ser uma injustiça com os outros alunos que fizeram de modo adequado a pesquisa. No tocante aos três tipos de justificativas citadas, podemos visualizar três exemplos, nos seguintes discursos:

Isso, por que você escolheu. Você poderia falar muitas outras coisas, aí você falou dar nota baixa. Eu queria entender. *(pensando) Ah, Deus! Para ela entender que não é certo o que ela fez, entendeu? Acho que é só por causa disso mesmo. Não, porque não é justo. Não é justo? Não é justo ela fazer, pegar, colar de última hora um trabalho, uma pessoa que estudou mesmo ir lá, tirar a mesma nota, não é justo. Acho que é mais por causa disso mesmo* (Beatriz, 16 anos). [Ação Incorreta Imoral/ Injustiça para com o outro]

*Por isso que eu falei de novo, o plágio, o plágio porque como professor, eu não aceito um aluno fingir, como disse mais uma vez, um conhecimento que não é dele. Além de eu ficar, como professor, falando como professor, além de eu ficar triste pelo aluno não conseguir... Não ter estudado, não ter adquirido o conhecimento, eu ficaria triste por ele estar roubando conhecimento dos outros e tentando me enganar como professor, e se enganando também [...]* (Mathias, 17 anos). [Ação Incorreta Imoral/ Mentir para si próprio e/ou a outra pessoa]

*(...) Mas acho que o zero deve ser mantido, independente disso, porque você também, você não pode perder a sua posição como professor, por exemplo. Sabe? É algo errado, é contra uma lei uma regra é. Da mesma forma que se ele fizesse algo, fosse contra uma regra, uma lei na rua, ele vai ser preso, vai ser punido, ele também tem que ser punido na sala de aula. Querendo ou não a escola, a escola é como se fosse um espaço, um ensaio para a vida!! Então assim, eu acho que toda essa questão de direção assim, isso tem algumas simbologias, então, ele precisa também, não é passar a mão na cabeça do aluno, sabe? (...)* (Michel, 18 anos) [Ação Incorreta ilegal]

Um dos trechos de entrevista nos remete à injustiça para com o outro aluno, já que um estudou e o outro fez de forma fácil e sem esforço, o que evidencia uma ação considerada incorreta, por constituir-se “imoral”. Perante os argumentos dos adolescentes de ser uma ação “imoral”, podemos citar duas pesquisas que encontraram semelhante resultado. A primeira corresponde à pesquisa de Dias (2013), no qual algumas concepções de plágio dos universitários dizem a respeito de ser um roubo (n=10; 23,2% do total de 43 afirmações). No estudo de Newstead et al. (1996), 20% dos universitários declararam que reprovam a trapaça, por ser um comportamento imoral e/ou desonesto. Desta forma, nas supracitadas pesquisas, corroboramos similares dados com a nossa investigação.

Diante dos trechos de entrevistas e dos resultados das investigações citadas, faz-se necessário ressaltar a relação entre *ação incorreta* com moralidade. Sobre os comportamentos morais, para La Taille (2006), a compreensão de tais condutas nas pessoas passa pelo conhecimento da perspectiva ética por elas assumida. Deste modo, o sentimento de obrigatoriedade moral está subordinado aos caminhos da expansão de si próprio. Completa o autor que os indivíduos que seguem determinada norma a entendem como uma demonstração do valor do próprio eu, como uma expressão de sua autoafirmação.

No tocante aos argumentos que fazem referência à penalidade sugerida ser justificada pela ação ser incorreta, devido a “enganar a si próprio e/ou a outra pessoa”, as explicações dizem respeito à mentira, enganar e fingir para o professor ou para si mesmo. Utilizar-se de trapaça para realizar a tarefa conferida ao aluno pode ser vista como algo positivo. Entretanto, há estudiosos do tema que descrevem que as condutas de plágio e outras atitudes desonestas podem prejudicar os escolares na aprendizagem de conteúdos (Brito & Purificação, 2005; Lambert et al., 2003).

Para Piaget (1932/1994), a mentira configura-se como uma falta de verdade e uma trapaça de caráter intencional. A explicação desta afirmação seria que o sujeito que diz a mentira pode escolher entre dizer a verdade ou omitir, já que ela está vinculada a uma falta moral realizada por intermédio da linguagem. Acrescentamos que os jovens mencionam que a ação é incorreta por estar enganando o educador ou enganando a si próprios. No entanto, se faz necessário explicar que o engano pode ser visto como uma mentira, no que diz respeito à falta com a verdade.

Por sua vez, as explanações sobre cometer alguma injustiça com os companheiros de classe estão relacionadas a este que estudou para fazer o trabalho de forma correta e o nosso protagonista não, segundo o discurso dos alunos, sendo, assim, uma injustiça, pois um aluno que copiou pode tirar a mesma nota que o outro que se esforçou. Galloway (2012) verificou, na resposta dos discentes do ensino médio, que não cometem nenhum tipo de trapaça acadêmica, que estes se sentem prejudicados diante dos que cometem. Completando esse argumento, Fonseca (2009) desenvolveu uma investigação longitudinal, com crianças e adolescentes, avaliando desde a infância até o fim da adolescência. Esse pesquisador declara que a desonestidade acadêmica pode influenciar o pensamento de que ser desonesto compensa, visto que pode propiciar aos alunos que são honestos uma posição de desvantagem. O autor ainda acrescenta que os estudantes desonestos podem obter uma nota e/ ou mérito sem o devido empenho para

atingir tal patamar. Há a possibilidade de desencadear uma decepção nestes alunos honestos, pois não se tem o reconhecimento devido tanto dos comportamentos íntegros, quanto do empenho realizado no estudo. Essas pesquisas (Fonseca, 2009; Galloway, 2012) junto com as razões proferidas pelos nossos participantes, endossam ainda mais a injustiça cometida para com os colegas de sala de aula. Contudo, chama-nos atenção o fato de, nesta categoria, os participantes não se reportarem a uma injustiça cometida para com o autor do texto, apenas abordarem o engano para com este.

Por sua vez, as justificativas ligadas a ser um ato “ilegal” abordam que o personagem está plagiando e que é contra a lei o que ele fez, contudo, de 26 explicações da categoria *ação incorreta*, apenas duas fazem menção a ser ilegal. Deste modo, apenas 7,7% das justificativas fazem alusão do plágio como algo contra lei. Dados parecidos com os nossos foram encontrados na pesquisa de Barbastefano e Souza (2007), na qual metade dos graduandos respondentes não considerava o plágio um crime como à Legislação Brasileira descreve. Assim, esta informação nos adverte que, para os entrevistados, esta ação teria um status de “falta menor”, como os próprios autores indicam. Completando esses dados, para Garschagen, (2006), muitos dos acadêmicos, ignoram ou fingem que não sabem que plágio tem consequências jurídicas e acadêmicas. E, por fim, Forni (2008) acrescenta que os estudantes necessitam compreender que plágio é crime, que pode aparentar ser um “deslize menor”, porém não o é (p. 2). Entretanto, não constituiu nosso objetivo averiguar se os participantes reconheciam a ação de plágio como ilegal ou não. Isto posto, sugerimos pesquisas que investiguem a visão dos estudantes acerca da legalidade ou não na conduta de plágio e também estudos com objetivo de investigar a relação entre a legalidade e a moralidade.

Continuando as considerações sobre as razões das punições proferidas serem um ato “ilegal”, apresentamos Okada (2010), que divulga a entrevista com a professora universitária Elizabeth Harkot-de-La-Taille, na qual esta descreve que em países como a Suécia, o plágio é visto não como algo ilegal, porém como um problema relacionado à aprendizagem. O plágio, então, tem uma conotação negativa e a honestidade é um valor respeitado pelas pessoas. Segundo Elizabeth Harkot-de-La-Taille, na Suécia o principal argumento do plágio não ser realizado diz respeito à não aprendizagem de conteúdo pelos estudantes. E ainda acrescenta que no Brasil as ações são pautadas sempre no sentido de tentar burlar as regras, de fazer o errado quando ninguém está vendo. A docente declara que o país mais rigoroso em relação ao comportamento de plágio são os Estados Unidos. No referido país, há *softwares* para auxiliarem na detecção de fraudes

nos trabalhos acadêmicos e, quando o plágio é constatado, há um procedimento rigoroso para com o plagiário, sendo esse comportamento considerado como um crime. Por sua vez, no Brasil esses programas de localizar cópia não são tão empregados, e copiar sem referenciar não tem a mesma configuração de crime como nos Estados Unidos. Para Elizabeth Harkot-de-La-Taille, a cultura do jeitinho auxilia a encarar o plágio como algo que não seria tão grave e, assim, o jeitinho é visto como uma falta menor (Okada, 2010). Em relação aos nossos dados, inferimos que talvez seja essa uma das explicações para o baixo número de repostas considerando o plágio ilegal, uma vez que há uma ideia de ser um comportamento menor, tanto por parte dos alunos como das autoridades, que não tomaram providências mais severas para com esse tipo de desonestidade. Chamamos a atenção quanto a um fato curioso descrito por Dias (2013) e Moraes (2004): que no Código Penal e na LDA não há citação da palavra plágio, o qual estaria implícito no termo “cópia”.

Finalmente, as sentenças que justificam a punição pela conduta de copiar e colar ser incorreta de “de forma geral” versam sobre: “Porque isso é completamente errado, o que ela fez” (Berenice, 16 anos) e “Porque ele cometeu porque quis” (Marcos, 18 anos). Perante essas justificativas, ponderamos que existe uma explicação de se castigar da forma sugerida, por ser uma ação errada. Apesar disso, não há uma clara definição a respeito da justificativa estar relacionada a uma ação de caráter “moral”, “ilegal” ou outro aspecto.

Por sua vez, os participantes também descreveram a *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* como uma justificativa para a punição sugerida. As arguições versam sobre a ausência de estudo e de esforço, fundamentos esses que remetem à falta de dedicação, e que copiar e colar não representa fazer a pesquisa solicitada. Podemos mencionar como exemplo as entrevistas de Brian e Marina:

***Porque ele justamente pegou um material que estava pronto da internet e colou no trabalho. Ou seja, ele não fez praticamente quase nada, só teve o trabalho de pegar*** (Brian, 17 anos).

***Porque a partir do momento que ela copiou tudo, ela não teve nenhum tipo de trabalho.*** (...) (Marina, 16 anos).

Perante as explicações dos participantes, verificamos que os argumentos fazem referência à ausência de estudo e de esforço para realizar a pesquisa, ou seja, que o estudante apenas copiou e colou, não implicando nenhuma dedicação para com o

trabalho. Uma das explicações para a ocorrência de desonestidade acadêmica é a “preguiça intelectual” (Forni, 2008 p.1), pois atrai estudantes sem experiência com a pesquisa. Como verificamos, em um dos trechos da entrevista anteriormente mencionada, um ponto de negligência destacado remete a ter retirado partes já escrita do trabalho. Corroborando com esse dado, Garcia (2012) explana sobre possíveis fatores que influenciam a ação de plágio, e um desses está relacionado à facilidade de obter esses textos na internet, seja baixando ou comprando trabalhos prontos. Desta forma, podemos pensar sobre a disponibilidade e as facilidades de copiar e colar para fazer um trabalho, pois esses textos estão disponíveis para todos que quiserem se apossar do conteúdo, sem nenhuma precaução.

Outro fator correlacionado à ausência de estudo e de esforço do aluno é o desinteresse em realizar a tarefa solicitada. Dias (2013), em sua pesquisa de mestrado, encontrou este aspecto como uma das justificativas para a ação de plágio, representando 11,5% (n=03) dos argumentos mencionados pelos licenciados, demonstrando que esse fator tem alguma participação na falta de preparo dos discentes. Para Bonette e Vosgerau (2010), os meios tecnológicos de comunicação podem estar favorecendo o pouco envolvimento sensorial das pessoas com as informações, visto que se acostumam a informações imediatas e de fácil acesso. Rodrigues et al. (2012) reforçam que os alunos de faculdade estão buscando o caminho mais fácil para desenvolverem suas pesquisas e a internet seria um instrumento mais utilizado. Deste modo, a preguiça, o pouco interesse de estudo e de esforço podem estar sendo geradas pela agilidade da contemporaneidade, como meio de adaptar as situações diárias. Outros autores ainda descrevem sobre a influência da contemporaneidade para a vida cotidiana. Seja por meio da busca de obter resultados de modo fácil e sem realizar esforço algum (Bauman, 2004). Perante esses dados, podemos corroborar nossos resultados, pois como os autores supracitados descrevem, pode haver uma falta de esforço, interesse e estudo dos escolares para com as tarefas acadêmicas.

Tal fundamento foi abordado como motivo para a utilização de tais penalidades: *receber nota zero no trabalho* (n=10), *descontar nota do trabalho* (n=08) e *fazer um novo trabalho* (n=02). Consideramos que esses tipos de punições mais rígidas, como atribuir nota zero ao aluno, podem ter sido proferidas para justificar um juízo, também mais severo, com relação à ação de negligência, seja ela por preguiça, por falta de tempo ou por desleixo do escolar.

Outros motivos para os castigos proferidos referem-se à *função e respeito à família*. Englobamos as citações que remetiam a uma implicação dos pais na vida estudantil dos filhos, seja para que estes elejam um castigo para aqueles ou também da função e importância dos pais na educação dos filhos e o respeito que existe entre aos mesmos. Sobre as penalidades sugeridas nesta categoria, a *conversa* foi citada dezessete vezes na forma de “diálogo”. Um entrevistado mencionou dar *um novo trabalho* e outro mencionou *receber nota zero no trabalho* copiado e colado. Quanto aos argumentos proferidos pelos jovens, apresentamos:

***Porque os pais são os responsáveis por ele. E os pais têm que estarem ciente daquilo que... Porque às vezes o aluno vai lá e sacaneia o pai, porque o pai paga passagem, paga para ele, para o aluno ficar matando aula na escola? Para o aluno não fazer as atividades...? (...) Porque eu acho que já é sacanagem com os pais também, os pais têm que ficar cientes sobre isso. [...] E o que teria nessa conversa dos pais com o Bernardo? De que forma os pais iriam agir com ele? É, o que seria abordado nessa conversa? O que seria...como seriam as atitudes? Eu acho que o pai deveria punir ele, dar um castigo nele. Por exemplo, o que ele mais gosta de fazer o pai dele iria lá e falava com ele: “se você não melhorar você vai ficar sem...”(Ben, 17 anos).***

***Eu acho que se ...os dois tem que fazer isso, mas se um deles fizer acho que já...pelo menos da minha parte eu ouço o professor, quando ele fala comigo eu tenho muito respeito por ele, porque o professor, é quem tem a base de tudo. Acho que na escola é importante que você ouça o professor e sua família, não é? Sua família, também é a base de tudo também! Eu acho que se um dos dois conversarem com você, acho que já “dá”, vai entender!(Marcelo, 16 anos)***

Um dado que nos chamou atenção nesta categoria remete à *conversa* como penalidade sugerida pela grande maioria dos adolescentes, 17 entre 19 respostas. As conversas descritas seriam da escola com a família ou dos próprios pais com os alunos. Deste modo, podemos inferir que, para alguns destes estudantes, a família tem uma participação na educação e correção dos mesmos, uma vez que estamos nos referindo a penalidades sugeridas pelos próprios discentes.

Concernente à influência da família, ressaltamos que a função da mesma contribui para uma ação efetiva da escola, no sentido que, de acordo com Carvalho (2004), a colaboração dos pais no colégio, na rotina escolar dos filhos, implica em uma continuidade cultural e identidade de propósitos entre pais e instituições de ensino. Dessen e Polonia (2007) destacam que a família e a instituição escolar desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano e que o sucesso desse processo depende do trabalho conjunto de ambas, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Por conseguinte, Müller (2008) encontrou, em sua pesquisa de mestrado, que

a família se configura como um contexto social relevante na transmissão do valor moral da justiça, sendo citada em 84,2% das respostas das professoras entrevistadas.

Dias (2013) descreve que a ação de plágio, pelos meios digitais, é apontada como um dos atos de fraude que mais preocupa os pais e educadores. Assim, Dias (2013) destaca que há uma preocupação da família com o comportamento desonesto dos filhos. Este dado de Dias (2013) vai ao encontro da revisão de literatura (Dessen & Polonia, 2007; Müller, 2008), que nos mostra que a família tem importância ímpar no processo de ensino e aprendizagem de valores morais para com seus filhos. Por sua vez, em nossos dados, constatamos que alguns adolescentes destacam a importância da função da família como base para o ensino de valores como a honestidade. Além disso, declaram que existe um respeito à família, já que os entrevistados apontaram os pais como principais protagonistas para o diálogo como intervenção para a ação de plágio.

Outro grupo de motivos citados remete a *evitar reincidência do aluno*. Os participantes mencionaram a punição como uma maneira de evitar a ocorrência do comportamento de plágio novamente. Essas justificativas foram mencionadas para as penalidades de *fazer um novo trabalho* (n=06) *receber nota zero no trabalho* (n=04) e *descontar nota do trabalho* (n=02). Brian e Mariah exemplificam essa categoria a seguir:

***Porque como eu que sou aluno, eu sei que 5,0 pontos ‘pesa’. Então eu acho que isso vai dar para ele pensar um pouco mais no que ele fez e no próximo não copiar o trabalho e fazer o trabalho corretamente, com as suas ideias, com as suas opiniões (Brian, 17 anos).***

***Ela vai pensar melhor no que ela fez e não repetir o erro, porque zerar um trabalho ela pode precisar de ponto para depois. Entendeu? (Mariah, 16 anos).***

Perante essas afirmações, podemos considerar que esta categoria reuniu os argumentos que versam sobre a noção de que a punição tem a capacidade de prevenir a reincidência da fraude acadêmica, que acontece no meio escolar e universitário: “Porque talvez ele pensasse duas vezes antes de fazer de novo” (Benedito, 17 anos) e “Porque ela não cometeria o erro de novo de procurar na internet” (Marina, 16 anos). Contudo, há autores, como Dias (2013), que, diferentemente, do que nossos estudantes declaram, consideram que as punições devem ser realizadas em caso de reincidência, ou nas situações em que os discentes receberam orientações sobre o plágio, além de explicações sobre autoria e integridade acadêmica.

Observamos que há nesta justificativa alguns aspectos que apontam para uma possível heteronomia (Piaget, 1932/1994). A punição é justificada para evitar a ocorrência do comportamento de plágio, sendo um possível elemento ligado ao medo da autoridade, uma coação do docente para com o escolar.

As justificativas relativas à categoria *interesse do aluno em realizar o trabalho* abordam que a punição deveria ser dada, mas deveria levar em consideração o fato do adolescente da história ter tido interesse em fazer o trabalho proposto. Os discentes utilizam este fundamento para explicar o corretivo sugerido, sendo que foi a mesma para todos os nove respondentes, *descontar a nota do trabalho solicitado*. Ressaltamos que esse argumento foi um dos mais utilizados para explicar essa penalidade, como podemos exemplificar no discurso de Beatriz e Marlon:

***Porque pelo menos ela teve, sei lá, posso dizer, interesse. Mas pelo menos ela fez, entendeu? (...) Por que pior se ela não tivesse feito, não é? Pelo menos ela tentou fazer alguma coisa. (Beatriz, 16 anos)***

***Então eu acho que metade talvez seja muito radical para ele, por que se ele pegou de vários sites, então ele leu de vários sites. Porque o objetivo do trabalho não foi alcançado totalmente, mas pelo menos não foi totalmente deixado de lado. Porque alguma coisa ele deve ter aprendido lendo tantos sites. Então acho que no máximo 30% da nota ele deve perder (Marlon, 16 anos).***

Destarte, ainda verificamos, nos trechos dos jovens, que houve um interesse por parte do aluno e que, de alguma forma, ele cumpriu com o objetivo de realizar o trabalho. Notamos, durante a revisão de literatura, estudos (Barbastefano & Souza, 2007; Garschagen, 2006), que abordam sobre o copiar e colar ser visto por muito dos estudantes como pesquisa. Além disso, as autoras Brito e Purificação (2005) descrevem um termo para a conduta desses colegas. Segundo as mesmas, eles estão realizando pescópia, que seria fazer uma cópia no lugar de elaborar o texto do trabalho. Observamos que há uma tendência, pelos jovens, de minimizar a responsabilidade do plagiário pela ação realizada, com a argumentação de que manifestou interesse em fazer o trabalho. Não obstante, Romancini (2007) descreve que, muitas vezes, os próprios docentes diminuem a culpa do plágio ou assim o defendem, uma vez que os estudantes tiveram o trabalho de realizar alguma “pesquisa”. O autor ainda acrescenta que se o intuito da pesquisa é encontrar as informações e assim copiá-las, houve pesquisa. Porém, se o termo se refere a uma elaboração intelectual, revelando-se um processo de

indagação e reflexão, tendo como finalidade uma produção pessoal, então não é uma pesquisa.

Além dos aspectos analisados, os entrevistados justificaram as sanções indicadas pela *desobediência a regras*. Esta aborda o fato do adolescente ter infringido as regras e/ou as instruções dos professores e/ou da escola. Quanto às penalidades sugeridas nesta categoria, temos *receber nota zero no trabalho* (n=04) e *fazer um novo trabalho* (n=03). Ilustramos a seguinte citação:

***Porque se um trabalho normalmente tem uma nota, se você não fez o trabalho, você tem que tirar um zero, porque você não fez o que estava no comando, independente do comando que seja, se você não cumpriu você tem que tirar zero (...)*** (Mirela, 18 anos).

Diante desses argumentos, podemos considerar, que a justificativa das punições está ligada a não obedecer uma regra de um superior, seja este a escola ou o educador, como exemplificado nos trechos: “Porque é padrão da escola” (Bem, 17 anos) e “Porque tem que seguir regras da escola” (Marcos, 18 anos). Compreendemos que essas explicações podem possuir alguns aspectos que apontam para uma possível heteronomia (Piaget, 1932/1994) nesses discursos, uma vez que estão fundamentados em obedecer uma norma, não pela possibilidade de ausência de aprendizado ou a negligência, porém por não ter seguido uma regra dada pela figura de respeito e autoridade, seja a escola ou o educador.

Com relação às razões menos citadas, apresentadas na Tabela 5, ressaltamos que mesmo ocorrendo uma baixa frequência, elas são importantes para a discussão: *não é tão errado e conhecimento sobre as circunstâncias*.

Em *não é tão errado*, as repostas são direcionadas ao plágio não ser tão errado, que é uma conduta normal, pois, segundo as respostas citadas, todos os estudantes copiam um pouco. Como podemos averiguar, dentre todas as punições citadas na pergunta de como punir, nessa justificativa apenas foi proferida uma para as penalidades de *fazer um novo trabalho* e cinco para *descontar nota do trabalho*. A seguir, um exemplo da referida justificativa:

***Por que você está punindo a Bárbara com um novo trabalho, valendo menos? Porque eu acho assim, é uma atitude errada, mas não é uma coisa absurda, então eu acho assim que ela não precisa ser prejudicada totalmente, acho que ela apenas deve ser punida, para ver que aquilo está errado e não repetir. Acho que é isso!*** (Monique, 17 anos).

Observando essas sentenças, verificamos que há um discurso de que o comportamento de copiar e colar é corriqueiro entre os jovens, por isso não é tão errado, e também que não é um absurdo, assim as punições proferidas são mais brandas (*fazer novo trabalho e descontar nota*). Como uma das explicações para este pensamento, podemos apontar o jeitinho brasileiro, já discutido anteriormente. Como DaMatta (2004) mesmo destaca, o jeitinho brasileiro refere-se ao poder dar um jeito no percalço encontrado, sendo uma maneira de sobrevivência cultural, passando pelas gerações e procurando eliminar os possíveis impedimentos para alcançar o objetivo final. Vieira et al. (1982) realizou uma pesquisa com os próprios brasileiros sobre o que consistiria o então jeitinho. Os participantes responderam que veem o jeitinho brasileiro como um facilitador de perpassar por complicações, ou resolver algo com o mínimo de esforço. Dessa forma, existe uma naturalização e uma aplicação dessa forma de agir, a qual, como dito antes, está diluída na sociedade e muitas vezes a fazemos sem perceber. Assim, a ação de plágio pode ser usada como um meio mais fácil de resolver um trabalho, como um jeitinho para realizar um trabalho, que geralmente tem o caráter de ser mais exaustivo, pois deve-se ler e fazer um resumo das informações, referenciando as fontes, tarefa esta minuciosa e detalhada que requer tempo e esforço.

Bauman (2004) nos alerta que, em uma cultura voltada para o consumo, há um favorecimento da efemeridade, seja por meio do prazer passageiro, da satisfação imediata ou dos resultados sem esforços muito prolongados, envolvidas a similaridade com a mercadoria, pois há um deslumbramento e um encanto por um esforço sem suor e de resultados sem empenhos. Deste modo, o fato do plágio não ser visto como tão errado está ligado a essa cultura das facilidades e das efemeridades pós-modernas descritas pelo sociólogo. Cabe a nós, pesquisadores, problematizarmos essas questões e transformarmos nossa pesquisa em tecnologia social, para intervir de forma adequada nas instituições de ensino.

Há outras considerações sobre o comportamento de plágio. Por exemplo, para o professor Bráulio, pesquisador do Grupo de Estudos em Mídia e Esfera Pública, entrevistado por Rodrigues et al. (2012), o plágio é resultado da concepção de que as ideias pertencem a alguém, no caso, o autor. Para o docente, essa concepção seria sem sentido, pois as ideias são resultado de uma produção coletiva, mais do que individual. Explica ainda que, na Grécia, nas academias clássicas, prevalecia o pensamento de que não há fundamento na ideia de a produção intelectual ser uma propriedade. Contudo, no capitalismo e no individualismo, esta noção torna-se predominante.

Por sua vez, Okada (2010) relata a entrevista realizada com a educadora Elizabeth Harkot-de-La-Taille. Segundo esta docente, o plágio é visto de forma diferente em algumas culturas, como na chinesa, em que copiar um modelo de alguém importante constitui algo positivo, enquanto no ocidente configura-se um crime. Corroborando a entrevista anteriormente mencionada, Vasconcelos (2007) descreve que na cultura oriental existe uma noção de que a propriedade intelectual está conectada mais ao coletivo do que ao individual. Dessa forma, há uma justificativa do fato da noção de autoria e originalidade não serem tão importantes para as culturas com base no confucionismo, como China e Coréia.

Posto isso, consideramos que um mesmo fenômeno é percebido de diferentes formas, de acordo com a cultura, com a época e com o contexto a que pertence. Contudo, na nossa avaliação concordamos que o comportamento de plágio seria incorreto nos planos morais e éticos (La Taille, 2006, 2010), definidos anteriormente. Comportamentos de desonestidade acadêmica, como o plágio, vão de encontro à busca de expansão de si e o sentido da vida, pois os indivíduos que seguem determinada norma, como não plagiar, assim o entendem como uma demonstração do valor do próprio eu, como uma expressão de sua autoafirmação (La Taille, 2006). Destacamos ainda que na nossa cultura há uma visão do plágio como uma apropriação indevida das ideias e conteúdos elaborados por outro, apresentando-os como próprios (Fonseca, 2004; Krokosz, n.d.; Romancini, 2007). Isto posto, verificamos que, se em nossa cultura a noção de plágio está vinculada à propriedade intelectual, como a literatura evidencia (Fonseca, 2004; Krokosz, n.d.; Okada, 2010; Romancini, 2007; Vasconcelos, 2007), assim consideramos que o ato de plagiar é uma falha moral, pois configura um roubo das ideias do autor. Perante as perspectivas relacionadas às diferenças culturais, apreciamos que esses aspectos necessitam ser mais bem investigados. Propomos, assim, pesquisas que comparem e descrevam os pontos tanto em comum quanto divergentes das culturas.

Voltando aos dados, na categoria *conhecimento sobre as circunstâncias*, abordamos os motivos relativos a conhecer o contexto, as causas e o que aconteceu para que o protagonista da história cometesse tal atitude de plágio. Aferimos que esta razão foi emitida, em sua totalidade, para justificar a sanção por meio da *conversa* (n=05) [constituindo uma conversa na forma de “diálogo”]. Vejamos o exemplo de Marcos (18 anos)

*Eu acho que, antes dele ser punido tem que ter um trabalho de conversa com ele, um trabalho de conscientização. Porque ele...porque para haver a punição primeiro tem que haver a conversa. Porque ele pode se arrepender, talvez ele tenha um porque de ter feito isso, nós nunca sabemos o que passa na vida do Bernardo e tal. É bom o professor chegar e conversar antes e se for o caso só de irresponsabilidade dele mesmo. Cabe ao professor punir imediatamente. Mas se for por alguma coisa, algum problema familiar que os pais dele têm disposição de ir à escola ou outras coisas. Cabe ao professor orientar, porque é um trabalho de pedagogia aí. [...] Como seria essa conversa? Cabe ao professor perguntar a ele se está acontecendo alguma coisa, primeiro passo. Diante disso, dependendo da resposta dele, haveria outros leques para a conversa. Vai da resposta do Bernardo, entendeu? Quer que eu trabalhe com as duas hipóteses se ele tivesse problema ou não?*

Essa categoria de argumentos para justificar a punição sugerida pelos participantes chama-nos a atenção para a sensibilidade do estudante para com a situação vivida pelo protagonista de nossa história. Nesse argumento, o jovem entrevistado elegeu como corretivo uma *conversa* inicial para saber as circunstâncias que acarretaram no copiar e colar do educando. De acordo com a conversa, dependendo do motivo para tal comportamento: 1) se for por uma agravante familiar, isto é, algum problema na família ou 2) se a razão para plagiar for por irresponsabilidade. Depois desta análise, seria estipulada uma penalidade para tal estudante. Em vista disso, o participante não se fixou apenas na ação de plágio do adolescente, percebendo, além do visível, o que estava implícito. Ele pensou que poderia ter algum motivo por trás da ação, sendo sensível a situação para agir de forma justa, proporcional à ação e a intenção do ato.

Esse argumento, que trata de conhecer o contexto, as causas e o que aconteceu para que o protagonista da história cometesse tal atitude de plágio, pode nos remeter a uma tendência à autonomia (Piaget, 1932/ 1994), pois há uma preocupação de conhecer primeiro o motivo da ação para depois punir de acordo com a razão.

Dias (2013) nos adverte que se faz necessário uma confirmação de que o plágio foi realizado com a intenção de trapaça, antes de ser estabelecida qualquer penalidade que pode trazer algum prejuízo ao desenvolvimento do estudante. Concordamos com Dias (2013) quanto a ter cautela ao punir um aluno que plagiou de modo não intencional. No entanto, quando estamos no contexto escolar básico, algumas medidas devem ser tomadas de forma a não prejudicar o colegial e evitar a reincidência, seja conversando ou passando um novo trabalho.

Na categoria *respeito ao professor* (n=05), agrupamos conceitos que fazem referência a um respeito preexistente dos educandos para com o docente. Todas as penalidades relacionadas a esta justificativa dizem respeito à *conversa* (n=05), na forma de “diálogo”, do professor para o aluno. A seguir, temos um trecho sobre a referida categoria:

*(...) Pelo menos da minha parte eu ouço o professor, quando ele fala comigo eu tenho muito respeito por ele, porque o professor, é quem tem a base de tudo. Acho que na escola é importante que você ouça o professor e sua família, não é? (...)* (Marcelo, 16 anos).

Ressaltamos a relevância dada para o profissional de educação como interventor da ação de copiar e colar, ou seja, a *conversa* do professor com o aluno é justificada pelo respeito já existente no escolar. Por conseguinte, não foi possível averiguar se esse respeito está pautado na unilateralidade ou na mutualidade. O primeiro respeito refere-se à relação assimétrica existente entre o adolescente e a figura de autoridade, no caso, o professor, sendo motivado por sentimentos de amor e medo. Por sua vez, o segundo está relacionado com a autonomia, sendo recíproco, e quando é resultado de uma igualdade entre os sujeitos de convivência (Piaget, 1932/1994).

Finalmente, em *outras justificativas*, incluímos as respostas que não se adequaram aos conteúdos dos demais grupos elaborados, ou que obtiveram uma frequência muito baixa. As referidas explicações versam sobre: *valorização da nota* (n=04) argumentos relativos ao estudante dar mais importância à nota do que ao conhecimento; *possibilidade de demonstrar ao professor que sabe a matéria/pesquisou* (n=04), assim o colegial pode mostrar ao docente que sabe a matéria ou/e que pesquisou o novo trabalho. Apontamos que pode haver aspectos de heteronomia (Piaget, 1932/1994), por estar relacionado ao juízo alheio, ou seja, diz respeito a ser importante que o professor, figura de autoridade, tenha um bom juízo do discente, para talvez um possível benefício futuro.

Dando continuidade à explicação sobre a categoria *outras justificativas*, temos: *trabalho e/ ou autoria de outro* (n=04); *mérito desmerecido* (n=02); *necessidade de punição* (n=02); *punição rotineira* (n=02); *impossibilidade de se avaliar o conhecimento do aluno* (n=02); *possibilidade de o professor avaliar o conhecimento do aluno* (n=02); *importância do trabalho* (n=01), que o trabalho é importante, por esse motivo deve ser punido com o zero; *informação pode estar errada* (n=01), que há informações incorretas na internet; *não importa a forma realizada do trabalho* (n=01);

*os professores sabem que não foi o aluno que escreveu (n=01); possibilidade de continuar a fazer o trabalho (n=01); possibilidade de ser efetivo (n=01); poderia ter sido mais esperto (n=01)*, categoria esta que aponta para uma moral de heteronomia (Piaget, 1932/199), pois há uma preocupação em não ter deixado o professor descobrir a fraude. Deste modo, a punição não é dada em virtude das consequências de aprendizado, mas sim pela falha de não ter sido esperto o suficiente para o docente não descobrir e por fim, a última, versa sobre a *possibilidade de defesa do aluno (n=01)*, justificativa relacionada ao aluno ter oportunidade de agir sobre o que aconteceu. Consideramos que esta categoria esta relacionada à autonomia (Piaget, 1932/1994), pois esta versa sobre o respeito mútuo, tanto do aluno para com o professor como vice-versa.

Destacamos uma categoria que, mesmo com uma baixa incidência de respostas, faz-se importante discuti-la: *valorização da nota*. Esse grupo de justificativas aborda que tanto a escola quanto os alunos, estes últimos principalmente, se importam mais com a nota do que com a aprendizagem. Averiguamos também, que apenas *zerar o trabalho* foi estipulado como corretivo por todos os respondentes (n=04). Como exemplo, descrevemos um trecho do discurso de Brenda (16 anos):

***Porque hoje em dia nas escolas as pessoas não levam muito em conta o aprendizado, os alunos. Eles levam mais em conta as notas, então se ela acha que a nota é mais importante do que você aprender alguma coisa, então, dando um zero ela vai aprender mais, assim. Ela vai aprender que ela tem que fazer as coisas dela. Você falou que os alunos levam em conta mais a nota do que o aprendizado? Isso. Pelo menos na minha sala, isso acontece! Eles não estão nem aí se vão aprender mesmo alguma coisa. Por exemplo, estão fazendo uma prova, eles querem colar, eles acham mais importante você ter uma nota 10, do que saber o que você fez. Eles acham melhor você colar tudo, eles poderiam tirar um zero, mas se eles fizessem a partir do que eles sabem ficaria melhor do que eles tirarem um 10 sem saber nada. Porque seria a mesma coisa de não fazer nada.***

Diante dessa sentença, constatamos que há uma valorização, pelos estudantes, da nota com relação ao aprendizado. É que, muitas vezes, eles não se importam de não aprender, mas focam no desempenho, que é a ‘porta’ para ser aprovado nas matérias. Anderman et al. (1998) descrevem, com base nos resultados encontrados, adolescentes que percebem que o ambiente escolar é voltado para o desempenho, ou seja, para as notas. Sendo este um fator externo, pode haver uma maior possibilidade de fazer trapaça

por parte desse discente. Dessa forma, as instituições precisariam alterar o ambiente escolar, seja da instituição ou das salas de aula, para ambientes menos estressantes, voltados para a capacidade e metas externas.

Corroborando com os dados anteriores, o estudo de Newstead et al. (1996) mostra que os universitários que estudam com a finalidade de desenvolvimento pessoal são menos propensos a trapacear, enquanto os jovens que estudam como um paliativo têm índices mais significantes de fraudes acadêmicas. Outro dado encontrado pelos pesquisadores refere-se a razões entre variáveis de motivação e de trapaça, pois, se um estudante percebe que o principal objetivo de um trabalho acadêmico é obter notas boas ou demonstrar a sua capacidade para outros, pode haver uma possibilidade do escolar ver a trapaça como um meio de alcançar esses objetivos. Os pesquisadores ainda completam que a fraude acadêmica pode ser vista por alguns educandos como uma estratégia viável para garantir notas boas, a qualquer custo, ou pode ser um meio de demonstrar, de forma não verdadeira, que é competente para os outros.

Quanto a este último ponto apontado por Newstead et al. (1996), podemos nos reportar à cultura da vaidade, tão discutida e comentada por La Taille (2009), na sociedade pós-moderna. Cultura essa que está relacionada ao olhar do outro, à necessidade de influenciar o juízo alheio. Como exemplo, descrevemos, no nosso caso, o aluno que tem, como objetivo para trapacear, o intuito de que o professor o veja de forma distinta dos outros e que o favoreça de alguma maneira, ou para simplesmente ter do outro um juízo positivo, este último ligado à vaidade do indivíduo. Destarte, a cultura da vaidade está ligada a impressionar o outro, com a finalidade de despertar a admiração alheia. Vivemos em uma época em que ser 'vencedor' é muito importante, já que este é muito valorizado socialmente, é quem se destaca dos outros ou aparentemente vai além (La Taille, 2009). Com esses fenômenos tão valorizados e diluídos em nossa sociedade pós-moderna, há uma influência muito forte nos adolescentes, principalmente, que, muitas vezes, são seduzidos pelo sucesso e pelas aparências, tendo resultado, assim, no seu comportamento de honestidade, pois ter uma boa nota está ligada ao sucesso e com o ser vencedor, se destacando dos outros. Contudo, não temos a intenção de culpabilizar os discentes, pois, como descrito antes, há uma dispersão dessa forma de pensamento na cultura atual. Resta-nos, como educadores e pesquisadores, investigarmos modos de trabalhar os valores e a ação moral com os mesmos, de forma a esclarecer as possíveis consequências das condutas de fraude.

Consideramos que há, nesta justificativa, alguns aspectos que apontam para uma possível heteronomia (Piaget, 1932/1994). A punição é justificada pelos resultados negativos que pode trazer para o aluno, sendo, portanto uma forma de coação.

Tendo discutido até aqui os dados referentes à história-fictícia de plágio, passemos, então, ao próximo capítulo, no qual apresentaremos as considerações finais do presente trabalho.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo de considerações finais, descrevemos os principais resultados e discussões encontrados em nossa pesquisa de mestrado. A proposta deste estudo, de modo geral, foi investigar os juízos de estudantes dos 2º e 3º anos do ensino médio, adolescentes de 16 a 18 anos, no que diz respeito a representação do comportamento de plágio em trabalhos acadêmicos. Lembramos que estamos analisando apenas uma parte dos dados coletados. O juízo dos adolescentes foi investigado em uma situação hipotética, isto é, contamos uma história-fictícia aos mesmos e estes emitiram suas opiniões. Ressaltamos ainda que esta investigação não pretende fechar questões e fornecer conclusões sobre a atitude dos alunos, ou estigmatizá-los em relação ao referido comportamento de desonestidade acadêmica. Contudo, pretendemos, com esses dados, contribuir para o campo da Psicologia da Moralidade e fornecer subsídios para novos estudos e intervenções da referida área e para a Educação.

Com o intuito de recapitular os principais resultados encontrados em nossa pesquisa, apresentamos um breve resumo dos subcapítulos de resultados e discussão, além de explanarmos sobre as articulações mais importantes referentes às respostas e/ou justificativas entre os juízos morais da representação da ação de plágio e a punição para o mesmo comportamento.

Inicialmente, contamos uma história-fictícia, envolvendo a referida conduta para os entrevistados e depois realizamos indagações com a finalidade de conhecer os juízos e as justificativas dos participantes. No subcapítulo “*juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio*”, investigamos sobre o pensamento dos estudantes, referente à ação de copiar e colar do personagem. Quando indagados sobre qual o juízo dos alunos acerca da representação da ação de plágio na história contada, como resposta, a grande maioria (n=37; 92,5%) dos argumentos considerou *errada* a representação da ação de plágio. Por conseguinte, perguntamos quais as justificativas para ter sido analisada como errônea a atitude. Três categorias se destacaram mais, sendo *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* (n=89; 32,2%), *possibilidade de consequência negativa* (n=72; 26,1%) e *ação incorreta* (n=53; 19,3%). Nesta última categoria, encontramos respostas ligadas a quatro aspectos, a saber: “imoral”, “ilegal”, ser errado “de forma geral” e “contrário à religião”. No que tange a ser imoral, as justificativas estavam vinculadas a ser incorreto por ser uma mentira, um engano, isto é, fingir ter o conhecimento e uma injustiça para outro. Quanto aos entrevistados que

emitiram um juízo de considerar *certa* a conduta de plágio (n=02; 5,0%), a principal categoria a se sobressair foi a de *benefício com a realização do plágio* com três respostas (1,1%) de um mesmo discente. Portanto, neste tópico, os participantes investigados têm consciência de que a ação de plágio é errada e a justificam pela ausência de estudo, esforço por parte do plagiário, de algum malefício, como a não aprendizagem e por ser uma ação incorreta, segundo os aspectos legais, morais, gerais e religiosos.

Por sua vez, no subcapítulo “*juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio*”, indagamos sobre a avaliação dos jovens no que tange a se deve ou não ser penalizado o personagem, bem como as explicações para os corretivos sugeridos. No tocante a se o protagonista deve ou não ser castigado, a maioria dos estudantes (n=34; 85,0%) considera que ele *deve ser punido*. Quanto aos educandos que responderam que o personagem da história *não deve ser penalizado* (n=06; 15,0%), averiguamos quais os motivos para não castigar. Temos duas justificativas com igual porcentagem (n=05; 35,7%), a saber: *ausência de especificação e/ou proibição pelo docente* e *fato rotineiro*, como as razões mais pronunciadas. Em relação aos adolescentes que citaram que o personagem deve ser castigado, perguntamos quais as punições indicadas para a situação narrada na história-fictícia. As mais citadas foram *fazer um novo trabalho* (n=15; 28,8%), *receber nota zero no trabalho* (n=13; 25,0%) e *conversa* (n=13; 25,0%). Esclarecemos que a conversa foi subdividida em diálogo e conversa impositiva e poderia ser realizada tanto entre a escola (professor ou diretor) e o discente que cometeu o comportamento de plágio, quanto entre a instituição e os pais do estudante e ainda entre os pais e o filho. No que diz respeito às justificativas para as penalidades emitidas, a categoria que apresentou maior frequência de argumentos foi a de *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* (n=112; 34,5%), sendo subdividida em três tópicos: oportunidade de aprendizado para não copiar e colar, aprendizagem da matéria do trabalho e aprendizagem de forma geral. A outra categoria com importante índice de emissão foi à *adequabilidade da punição* (n=37; 11,4%) e *possibilidade de consequência negativa para o aluno* (n=37; 11,4%). Esta também foi dividida em dois aspectos: possibilidade de consequência negativa com a ação de plágio e com a punição. Perante esses dados, podemos analisar que os entrevistados consideram que o plagiário deve receber alguma sanção e que esta seja com indícios de reciprocidade, além de justificarem a pena escolhida pela chance de aprendizado, reflexão, pela

proporcionalidade com o ato cometido e pela possibilidade de consequência negativa para o aluno seja por meio da ação de plágio ou da penalidade.

Descrevemos, a partir de agora, a relação entre os dois subcapítulos de resultados: “juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio” e “juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio”. Primeiro, realizamos uma articulação entre o juízo dos participantes ao considerarem certa ou errada a representação da ação de plágio *versus* o juízo a respeito de se o protagonista da história deve ou não ser punido, os motivos para a resposta de ausência de punição (no caso da consideração de que o protagonista da história não deveria ser punido), as punições sugeridas e suas justificativas (quando a resposta for de sanção para o protagonista da história). No que concerne ao juízo de considerar *errada* a conduta de copiar e colar, das 37 respostas totais, 32 foram que *deve ser punido* o protagonista da história e 05 que *não devem ser punido*. Relativo às duas afirmações que avaliaram como *certo* a conduta de plágio, uma delas analisou que o personagem *deve ser castigado* e o outra que *não deve ser penalizado*. Por sua vez, o adolescente que analisou a ação de plágio como *certa e errada* ao mesmo tempo, relatou que este *deve ser penalizado*. Diante desses resultados, consideramos que há uma relação entre o juízo de considerar *errada* a atitude de plágio e a necessidade de uma punição, uma vez que 32 adolescentes relataram ser *errada* a representação da ação de plágio e analisaram que o plagiário *deveria ser penalizado*.

Outro paralelo foi feito entre o juízo da representação da ação de plágio dos referidos alunos e as razões que levaram seis discentes a declararem que o protagonista da história não deveria ser punido. Do total de 14 explicações de porque não penalizar o plagiário, 12 foram citadas pelos estudantes, que consideraram *errado* a representação da ação de plágio. Cinco delas são de *ausência de especificação e/ou proibição pelo docente*, três relacionadas a ser um *fato rotineiro*, também três de *interesse do aluno em realizar o trabalho* e uma de *ausência de erros no conteúdo copiado*. Com relação às afirmativas que ponderaram ser *certa* a conduta de plágio, dos dois fundamentos para não punir o personagem, ambos estão relacionados a ser um *fato rotineiro*.

Verificamos, assim, que nestas respostas há uma maior incidência da consideração de não punir por uma questão de ser responsabilidade do professor, que não realizou a orientação ou proibição devida. Da mesma maneira, existe uma ideia que houve um interesse, do escolar, em realizar o trabalho independentemente de ter sido copiado e colado. Por sua vez, as respostas que apresentaram o juízo de considerar *certa*

a conduta de plágio justificam a não necessidade de punir pela noção de ser algo rotineiro e habitual do contexto escolar.

Outro tópico faz referência a uma comparação entre o juízo dos jovens de ponderar como *certo* ou *errado* o comportamento desonesto estudado *versus* as sanções sugeridas por eles para o plagiário. No que se refere aos adolescentes que avaliaram como *errado* o plágio, das 50 punições por eles citadas temos: *fazer um novo trabalho* (n=14); *receber nota zero no trabalho* (n=13); *conversa* (n=13); *descontar nota do trabalho* (n=09); e *fazer perguntas sobre o trabalho* (n=01). Em referência ao juízo de considerar *certo* o plágio, temos apenas uma penalidade mencionada que constitui *descontar nota do trabalho*. Da mesma maneira, temos uma resposta para o juízo de *certo e errado*, para o comportamento de copiar e colar, com relação à penalidade sugerida constituiu *fazer um novo trabalho*.

Descreveremos o último paralelo, entre o juízo a respeito da representação da ação de plágio *versus* a justificativa da penalidade sugerida. Das 325 razões totais descritas para justificar a punição sugerida, 05 foram proferidas por estudantes que consideraram como *certa* a representação da ação de plágio (*adequabilidade da punição* [n=02; 0,6%], *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* [n=01; 0,3%] e *interesse do aluno em realizar o trabalho* [n=02; 0,6%]) e 04 justificativas por um participante que analisou *certo e errado* a conduta de plágio concomitantemente (*oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* [n=02; 0,6%], *evitar reincidência do aluno* [n=01; 0,3%] e *outras justificativas* [n=01; 0,3%]). Sendo assim, temos 316 explicações relatadas por estudantes que ponderaram como *errado* o comportamento de plágio: *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* (n=110; 34,0%); *adequabilidade da punição* (n=35; 10,8%); *possibilidade de consequência negativa para o aluno* (n=37; 11,4%), *ação incorreta* (n=26; 8,0%), *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* (n=19; 5,8%); *função e respeito pela família* (n=19; 5,8%); *evitar reincidência do aluno* (n=11; 3,4%) *interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=07; 2,1%), *desobediência a regras* (n=07; 2,1%) não é tão errado (n=06; 1,8%), *conhecimento sobre as circunstâncias* (n=05; 1,5%) *respeito ao professor* (n=05; 1,5%) e *outras justificativas* (n=29; 8,9%).

Depois de termos mencionado um breve resumo dos principais resultados da nossa dissertação e os aspectos relevantes das articulações entre os dois subcapítulos, descreveremos a seguir considerações a respeito de temas presentes em nossos dados, dentre os quais: a) Moralidade e cultura; b) Moralidade e contemporaneidade; c)

Argumentos heterônomos e d) Argumentos autônomos. Vejamos, então, a discussão de cada um dos tópicos.

#### **a) Moralidade e cultura**

Nesta sessão, apresentamos as justificativas que estão relacionadas aos principais aspectos ligados à moralidade nas diferentes culturas que apareceram nos resultados, como o conceito de autoria e a visão do plágio.

No tocante a pontos ligados à moralidade, deparamo-nos com uma única categoria que ressaltou ser a representação da ação de plágio incorreta por uma questão diretamente relacionada à moralidade, ou seja, pela atitude de fazer o plágio, este configura-se imoral. Este grupo de argumentos apareceu em dois momentos, o primeiro quando questionamos os motivos de ser considerada *errada* a conduta de plágio, sendo que a explicação de ser uma *ação incorreta* foi proferida por 53 justificativas totais, consistindo em 28 as justificativas relacionadas à consideração de ser imoral. E o outro momento diz respeito às justificativas que citaram ser uma *ação incorreta* referente ao juízo das punições para a ação de plágio. Foi pronunciada como razão para a sanção citada pelos adolescentes, com 26 dos argumentos, sendo 19 para ser imoral. Reunimos nessa categoria as explanações que versam sobre um comportamento ser incorreto do ponto de vista moral, como enganar, mentir e ser injusto. Destacamos a baixa frequência de explicações que apontam diretamente para moralidade como justificativa de ser incorreta a representação da ação de plagiar. Como descrito anteriormente, encontramos 28 argumentos, de um total de 276, para ser incorreto plagiar e 19 razões para sugerir a punição proferida, de 325 explicações totais. Assim, consideramos que há uma baixa referência dos alunos para justificativas da ação e da punição para com o plagiário relacionadas a ser incorreto por uma questão diretamente relacionada à moralidade.

Lembramos que encontramos no discurso dos estudantes justificativas relacionadas à moralidade para a explicação de porque o plágio é considerado errado e qual a razão de punir do modo sugerido, esses motivos são: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, possibilidade de consequência negativa, ação incorreta, trabalho e/ou autoria de outro, desobediência a regras, possibilidade de o plágio ser descoberto, mérito desmerecido, oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição, função e respeito pela família e não é tão errado*. Apesar disso,

argumentos que apontam diretamente e especificamente para ser incorreto por ser imoral foram pouco proferidos.

Ainda no que tange à questão do plágio ser uma ação incorreta, essa noção está vinculada à visão do plágio nas culturas, uma vez que o significado de autoria e propriedade intelectual estão relacionadas a ela (Vasconcelos, 2007). Assim, para Rodrigues et al., (2012) na cultura ocidental há a ideologia de que as informações pertencem a alguém, no caso o autor, sendo uma produção individual, noção essa vinculada ao capitalismo e ao individualismo. Contudo, outras noções existem na cultura oriental, na qual copiar de alguém admirável é algo positivo (Okada, 2010), além da originalidade não ser vista como algo tão importante, pois há uma ideia de que a propriedade intelectual está vinculada mais ao coletivo do que ao individual (Vasconcelos, 2007). Deste modo, como na nossa cultura há uma visão do plágio como uma apropriação indevida das ideias e conteúdos elaborados por outro, apresentando como próprios (Fonseca, 2004; Krokosc, n.d.; Romancini, 2007) esse comportamento desonesto é visto negativamente. Destarte, para Fonseca (2004), o plágio se configura como uma apropriação ou expropriação de direitos intelectuais de outrem. Isso posto, verificamos que se em nossa cultura a noção de plágio está vinculada à existência da propriedade intelectual, como a literatura evidencia, (Fonseca, 2004; Krokosc, n.d.; Okada, 2010; Romancini, 2007; Vasconcelos, 2007) assim, consideramos que o ato de plagiar é uma falha moral, pois configura um roubo das ideias do autor. Há, portanto, um autor que detém a propriedade intelectual.

No tocante às categorias que apareceram em referência ao autor do texto plagiado, encontramos uma frequência também baixa. Deparamos com as seguintes categorias: *trabalho e/ ou autoria de outro* (n=31; 11,3%) e *mérito desmerecido* (n=07; 2,5%) ambas no juízo sobre a representação da ação de plágio. Quanto ao juízo acerca da punição, temos: *ação incorreta* (engano para com o autor) na qual apenas um participante menciona o engano para com o escritor do texto (n=01; 0,3%) e *trabalho e/ ou autoria de outro* (n=04; 1,2%). Nas categorias *trabalho e/ ou autoria de outro*, os participantes relatam que não foi o protagonista da história que realizou a pesquisa, mas outra pessoa, logo o mesmo não tem a autoria. No que concerne à justificativa *mérito desmerecido*, os alunos relataram que não é correto receber um benefício por algo que o outro fez, que não fosse de merecimento do mesmo. Podemos destacar que os adolescentes que argumentam ser o plágio visto como errado por esse motivo, tendem a

reprovar a ação justamente por estarem sendo favorecidos por algo que não foi realizado pelos mesmos.

No entanto, na categoria *ação incorreta*, proferida para explicar as punições citadas, foram pronunciadas afirmações de ser um engano para com o professor, um autoengano e por estar enganando a pessoa que realizou o texto. Contudo, quanto a ser incorreta a conduta de plágio pelo viés da injustiça, os adolescentes não descreveram a injustiça para com o autor, que foi considerada apenas para com o colega da sala e para com o professor. Menandro (2011) nos descreve que o autor acaba perdendo por não ter o reconhecimento e o mérito, pela falta de citação. Assim, há uma injustiça que a pessoa que plagia pratica para com o escritor, uma vez que, o plagiário se beneficia a custa de outro, sendo esta contrária a igualdade (Piaget, 1932/1994). Consideramos que as pessoas que cometem plágio estão se beneficiando à custa do escritor que teve o trabalho de escrever o que compreenderam das fontes pesquisadas, demandando assim, tempo e esforço.

Assim, após descrevermos sobre as questões de moralidade, autoria e diferenças culturais que apareceram no nosso trabalho, passaremos, então, para a discussão da moralidade na atualidade.

### **b) Moralidade e Contemporaneidade**

Neste tópico, abordaremos as respostas e argumentos que estão relacionadas tanto com a moralidade como com alguns aspectos contemporâneos. Ressaltamos ainda que todo nosso trabalho está imerso na cultura contemporânea, porém apontamos nesta sessão alguns conteúdos mais relevantes, diretamente relacionados à referida discussão.

Em “*juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio*”, encontramos categorias que estão relacionadas com as questões contemporâneas, a saber: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, mérito desmerecido, benefício com a realização do plágio* (razão para ser considerada correta a ação de plágio) e *deve ser honesto com tudo na vida*. Já no subcapítulo “*juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio*”, deparamo-nos com as justificativas em resposta à razão de não se punir: *fato rotineiro e interesse do aluno em realizar o trabalho*. Por sua vez, quando perguntado as razões para a resposta do tipo de punição citada, foram proferidas as seguintes categorias: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho, interesse do aluno em realizar o trabalho, não é tão errado, valorização da nota e mérito desmerecido* (a última categoria está em outras justificativas).

No que tange à apresentação desta sessão, serão abordados os seguintes tópicos, que estão relacionados entre si: cultura moderna e consumista, cultura da vaidade, sucesso pessoal, jeitinho brasileiro e crise de valores. Assim, primeiro descrevemos o conteúdo e, depois, em quais justificativas apareceram de forma predominante. Iniciamos pela cultura moderna e consumista, discutida por Bauman (2004). Segundo o autor, vivemos em uma sociedade que favorece o imediatismo e o prazer instantâneo e efêmero. Há, assim, por parte do indivíduo, uma busca por um empenho sem suor e resultados almejados sem esforço. Verificamos que esse tipo de conteúdo aparece no discurso dos estudantes entrevistados, seja legitimando esse pensamento ou com sentenças que vão de encontro a essa visão. A seguir, apresentaremos as categorias que são vinculadas a esse tópico: *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* (n=89), e *deve ser honesto com tudo na vida* (n=02), (categorias citadas como justificativa de porquê ser errado e/ou certo a representação da ação de plágio); *interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=03), (argumento para não punir o plagiário); *negligência do aluno no cumprimento do trabalho* (n=20), *interesse em realizar o trabalho* (n=09) e *não é tão errado* (n=06), (motivos para explicar a punição citada).

Conforme destacamos, em várias justificativas mencionadas por nossos participantes há uma procura de conseguir resultados sem fazer o devido esforço e de modo fácil (Bauman, 2004). Como exemplo, temos as explicações sobre o discente ter tido a intenção de realizar o trabalho e ter cumprido o trabalho como solicitado, independente da maneira feita, se copiou e colou ou não. Verificamos nessas sentenças que há uma consideração dos alunos de que o protagonista da história realizou a tarefa proposta, mesmo sendo por um processo mais rápido, fácil, com pouco esforço e sem muito suor.

No que tange às considerações de não ser tão errada a representação da ação de plágio, verificamos que as explicações dos participantes denotam uma naturalização do plágio. As referidas considerações dizem respeito a uma ação habitual no meio escolar, apontando, assim, para uma possível forma de pensamento que pode estar vinculada à noção de sociedade consumista e moderna, descrita por Bauman (2004).

Contrário à forma de pensamento anteriormente exposta, encontramos argumentos para o juízo da representação da ação de plágio ser considerada errada, que corresponde ao pensamento que deve ser honesto com a tudo na vida, bem como, com as condutas menores, como um trabalho de escola. Verificamos, nesse discurso, que há uma ideia que vai contra a visão de obter resultados de modo rápido, fácil e sem esforço

algum. Assim, mesmo imerso em um contexto e em uma cultura que valoriza as facilidades da vida e a rapidez (Bauman, 2004), existe nessas sentenças um discurso de permanecer honesto em qualquer situação, mesmo em um trabalho simples de pesquisa.

Por sua vez, a cultura da vaidade (La Taille, 2009), na qual vivemos, que se refere a impressionar o outro despertando a admiração alheia. A cultura da vaidade está relacionada a desejar ser visto pelo outro, ser reconhecido, se destacar perante os demais, mesmo que o indivíduo tenha que ter atitudes que não condizem com os valores morais. Foram emitidas justificativas que estão diretamente vinculadas à cultura da vaidade, podendo ser elas favoráveis ou contra: justificar ser *errado* copiar e colar, devido ao plagiário receber um mérito por algo que o outro fez, que não fosse de merecimento do mesmo (*mérito desmerecido*, n= 07); por outro lado há argumentos de ser *certa* a representação da ação de plágio, devido ao benefício que esta ação poderia gerar para o aluno (*benefício com a realização do plágio*, n = 03). Por fim, encontramos justificativas de porque se deve castigar o aluno da forma citada, cujas sentenças versam sobre não ser certo ganhar um mérito de algo que foi realizado por outro (*mérito desmerecido*, n= 02) e do estudante dar mais importância à nota do que ao conhecimento (*valorização da nota*, n= 04). Referente esta última justificativa, sobre a importância da nota em detrimento do aprendizado, constatamos que, por meio da ação de plágio, o aluno pode obter boas notas e, conseqüentemente, uma possível admiração. Isto porque o discente pode ser visto como inteligente, bem-sucedido, um vencedor ou ter outras recompensas.

Outro ponto a ser abordado versa sobre a importância dada ao sucesso pessoal a qualquer custo (Lipovetsky, 2004). Independente da ação cometida, se favorece o indivíduo perante o outro, é permitida. Verificamos, em *benefício com a realização do plágio* (n=03), que os relatos referem que mesmo que o trabalho seja plagiado, este ainda o poderia favorecer (motivo para a consideração de ser correta a representação da ação do plágio). Deste modo, há um benefício com a nota e, conseqüentemente, com o sucesso no trabalho, independente da ação cometida ser incorreta. Assim, consideramos que foi dada uma grande importância ao “produto final”, independente do modo como foi realizado o trabalho e se houve esforço ou não no processo de elaboração.

Encontramos, ainda, categorias que consideramos que estão vinculadas ao jeitinho brasileiro, pois é um modo de se adaptar aos percalços existentes (DaMatta, 1979; 2004). Dentre elas, podemos citar as sentenças que se referem ao *fato rotineiro* (n=05), onde os argumentos versam que o plágio virou algo normal, do cotidiano dos

estudantes e que todos eles fazem assim os trabalhos, sendo injusto punir apenas um (motivo para a resposta de que o protagonista não deve ser punido). Outra justificativa vinculada ao jeitinho brasileiro diz respeito ao fato que o plágio *não é tão errado* (n=06). Os referidos motivos para justificar o tipo da punição escolhida versam sobre o plágio não ter uma dimensão tão ampla de ser incorreto, ou seja, que é uma conduta natural no meio acadêmico, pois todos os estudantes copiam e colam. Deste modo, por meio do plágio, o estudante pode encontrar um facilitador para perpassar as complicações, ou seja, resolver a “tarefa” solicitada com o mínimo de esforço (Vieira et al., 1982). Assim, viver de um estilo moral, isto é sem realizar o plágio ou qualquer outra conduta desonesta, pode ser um desafio, já que o indivíduo terá que driblar as pressões e tentações do ambiente (Bauman, 2007). Verificamos isso por meio desses argumentos, pois há uma ideia de que o plágio é uma conduta habitual do contexto acadêmico e escolar e não é tão errada, podendo favorecer, assim, possíveis comportamentos desta fraude.

Por sua vez, as justificativas de não punir o plagiário, devido ao plágio ser *um fato rotineiro* (n=05), fazem menção a uma possível crise de valores (La Taille & Menin, 2009), pois, como explicado anteriormente, o plágio virou algo normal, do cotidiano dos estudantes e todos eles fazem deste modo os trabalhos, assim não se deve punir o protagonista da história-fictícia. Para La Taille e Menin (2009), poderíamos estar ou não vivendo uma crise de valores, pois poderia estar acontecendo uma ausência de comportamentos morais e uma inversão dos valores para não morais na sociedade. A literatura mostra que para os estudantes, seja de ensino médio ou superior, a desonestidade acadêmica faz parte da vida estudantil ou é algo que todo mundo faz (MacCabe, 1999; Galloway, 2012; Newstead et al., 1996). Referente ao tema discutido, crise de valores e valores em crise (La Taille & Menin, 2009), não estamos fechando essa discussão, uma vez que existem outros aspectos envolvidos e, como os próprios autores descrevem, necessitam ser mais bem investigados, pois há teóricos que defendem os dois pontos de vista. Neste caso, não foi nosso objetivo encontrar uma conclusão a esse respeito, e sim descrever uma breve discussão sobre o referido tema.

### **c) Argumentos heterônomos**

Nesta sessão, agrupamos os pontos do nosso trabalho onde surgiram explicações que apontam para uma possível justificativa/ resposta heterônoma. Na parte sobre o

“juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio”, encontramos algumas categorias que assinalam para uma possível justificativa heterônoma de porque é errado plagiar, dentre elas podemos citar: *desobediência a regras* (n=07), *possibilidade de o plágio ser descoberto* (n=07) e *ação incorreta* (contrário à religião, n=02). Quanto a ser correto o comportamento de plágio, temos como explicações que apontam para uma heteronomia: *benefício com a realização do plágio* (n=03), *interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=02) e *ausência de especificação da professora a respeito do trabalho* (as duas últimas em *outras justificativas*) (n=01).

Por sua vez, em “juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio”, em dois momentos apareceram justificativas que apontam para a heteronomia. Uma das vezes foi quando perguntado por que não deve ser punido o plagiário, a saber: *ausência de especificação e/ou proibição pelo docente* (n=05), *fato rotineiro* (n=05), *interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=03) e *ausência de erros no conteúdo copiado* (n=01). Já para indagação de por que deve ser punida da forma sugerida, deparamo-nos com tais categorias: *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* (oportunidade de aprendizado para não copiar e colar, n=80), *possibilidade de consequência negativa para o aluno* (possibilidade de consequência negativa com a punição, n=30), *evitar reincidência do aluno* (n=12), *interesse do aluno em realizar o trabalho* (n=09), *desobediência a regras* (n=07), *não é tão errado* (n= 06), *possibilidade de demonstrar ao professor que sabe a matéria/pesquisou* (n=04) e *poderia ter sido mais esperto* (n=01) (as duas últimas estão em *outras justificativas*).

Perante essas categorias, descrevemos brevemente porque as categorias foram consideradas por nós como contendo aspectos relacionados à heteronomia. Uma das razões citadas diz respeito à possibilidade do educador detectar a fraude acadêmica, realizada pelo discente, ou seja, o plágio. Deste modo, a conduta de plágio não é julgada como errada em detrimento de não aprender, por exemplo, mas sim pela possibilidade de consequências, que uma provável descoberta poderia acarretar. Existem outros motivos do plágio ser considerado incorreto em função de ser um pecado e contrário a vontade de Deus. Destarte, consideramos que há um juízo do comportamento relacionado a uma coerção externa, na figura de autoridade no caso, Deus ou alguma imposição religiosa.

Encontramos também afirmações que dizem respeito a alguma ajuda que o trabalho pode fornecer ao estudante e que é o discente quem deve eleger a forma de

realizar a pesquisa, a fim de favorecê-lo. Deste modo, ponderamos que há um juízo de um possível favorecimento com a elaboração do trabalho em forma de control c e control v.

Outros argumentos apontam para uma normalização deste ato, pois os estudantes não fazem mais os trabalhos de maneira correta, apenas copiam e colam. Averiguamos que esse conjunto de justificativas aponta para a heteronomia, pois há uma alegação de não punir em virtude de ser um comportamento comum. Desse modo, podemos inferir que há uma avaliação dos alunos apenas no fato de ser uma ação comum e não nas consequências de aprendizado, entre outras, que podem trazer para o discente, além de explicações que versam sobre uma possível inexistência de erro no trabalho e das informações, assim o estudante não deveria ser punido. Novamente, ponderamos que os discentes avaliaram apenas o resultado final e não o meio de elaboração do trabalho. Pois, se está tudo certo na pesquisa, isto é das informações, então ele não deve ser punido.

Relativo às razões mencionadas para justificar as sanções proferidas para o protagonista da história-fictícia, temos: as afirmações tratam sobre a punição como um meio de impedir a reprodução do comportamento de plágio novamente. Consideramos que se trata de um esclarecimento com aspectos heterônomos, pois há uma noção da sanção como forma do estudante não repetir a conduta indesejada, sendo a punição uma forma de coação. Encontramos outras explicações que foram proferidas para justificar a forma de castigo citado, pois o adolescente poderia demonstrar ao professor que sabe a matéria ou/e que pesquisou o novo trabalho. Apontamos que pode haver aspectos de heteronomia por estar relacionado ao juízo alheio, ou seja, diz respeito a ser importante que o professor, figura de autoridade, tenha um bom juízo do discente, para talvez um possível benefício futuro.

Encontramos explicações que fazem referência ao aluno não ter seguido a norma estabelecida por uma figura de autoridade, no caso o educador e/ou os pais, uma vez que se os escolares não elaboram a pesquisa como ensinado ou almejado, estes estão desobedecendo aos pais e professores, infringindo, assim, a regra. Há, ainda, argumentos que versam sobre o aluno ter realizado o trabalho solicitado independente da forma elaborada, se foi copiado e colado ou não. Assim, há um possível aspecto de heteronomia por apenas avaliar a ação de realizar o trabalho sem ponderar os meios que fizeram chegar ao fim, ou seja, sem avaliar o caminho realizado para elaborar a pesquisa.

Verificamos também uma responsabilização do docente por não ter explicado como deveria ser realizado o trabalho pedido e informado se poderia ou não copiar e colar. Desta forma, os estudantes descrevem que é certa a representação da ação de plágio e que este não deveria ser punido, pois não houve uma explicação pelo professor de como fazer. Assim, se não há uma regra ou norma instruindo como deve ser realizado, é permitido fazer como almejado e ele não deve ser responsabilizado por isso.

Esses aspectos relacionados à heteronomia que apareceram em nosso estudo são relevantes para serem apresentados e relacionados, pois é a partir da moral heterônoma que os indivíduos evoluem para a moral autônoma (Piaget, 1932/1994). Diante disso, questionamos o tipo de pensamento predominante sobre o *“juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio”*. Dos 276 argumentos totais proferidos pelos participantes, 22 deles foram considerados por nós com tendências à autonomia. Por sua vez, em *“juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio”*, do total de 339 explicações emitidas, apenas 163 foram avaliadas com aspectos relacionados com essa característica. Assim, das 615 razões proferidas, temos 185 (30%) explicações que consideramos apontar para a heteronomia, constituído assim um número relevante. Verificamos no discurso dos adolescentes que há um medo da consequência do seu ato, no que tange à penalidade em detrimento das consequências ligadas ao aprendizado. Destacamos que outras ações de desonestidade acadêmica são realizadas pelos alunos, levando em conta um pensamento de caráter heterônomo, como o comportamento de colar.

Outra questão que pode ser levantada diz respeito a se os professores estão preparados para instruírem os alunos, uma vez que na pesquisa de Müller (2008) um dos dados que apareceram corresponde a uma falta na capacitação de professores para trabalhar com temas ligados aos valores morais na classe. O último ponto a ser discutido diz respeito às justificativas que apresentaram conteúdo com tendências autônomas.

#### **d) Argumentos autônomos**

Este tópico versa sobre as justificativas que apresentaram tendências para a autonomia ou a conteúdos relacionados a ela, como a possibilidade de expansão de si (La Taille, 2006). No tocante à sessão sobre o *“juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio”*, perguntamos sobre o motivo de ser considerada errada a representação da ação de plágio. Dentre as respostas dadas, encontramos duas

categorias que apontam para aspectos ligados à autonomia, sendo elas: *possibilidade de consequência negativa* (possibilidade de não adquirir aprendizado por não ter realizado a pesquisa de forma correta, n=65) e *deveria ser honesto independente da situação* (esta última está inserida em *outras justificativas*) (n=02). Já os argumentos que versam sobre ser correta a conduta de plágio, temos: *conhecimento sobre as circunstâncias (outras justificativas)* (n=01).

Relativo ao tópico dos resultados e discussão sobre o “*juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio*”, verificamos quatro categorias de justificativas que apresentam tendências para a autonomia, a saber: *oportunidade de aprendizado e/ou reflexão do aluno com a punição* (oportunidade de aprendizado da matéria do trabalho, n=17), *possibilidade de consequência negativa para o aluno* (possibilidade de consequência negativa com a representação da ação de plágio, n=07), *conhecimento sobre as circunstâncias* (n=05) e *possibilidade de defesa do aluno* (n=01) (a última categoria está em *outras justificativas*).

Verificamos, em uma das justificativas proferidas, que devemos ser honestos com tudo na vida, tanto nas condutas menores, como um trabalho de escola, quanto nas maiores. Constatamos que este argumento tem aspectos de autonomia por estar se referindo à consciência moral deste indivíduo, pois ele acredita que deve agir de modo honesto em todas as situações, pois leva em consideração a intenção de ser honesto, independente do tamanho do dano que pode causar.

Por sua vez, deparamo-nos com explicações que dizem respeito a não aprender, a precisar do conhecimento no futuro e não ter adquirido o conhecimento do trabalho, pelo ato de copiar e colar, justificando, assim, o uso de tal penalidade. Consideramos então, que existe uma preocupação do estudante em saber o conteúdo da matéria. Esse conjunto de argumentos está vinculado à possibilidade de expansão de si (La Taille, 2006), que também está correlacionada com a autonomia, uma vez que trata de um desenvolvimento por meio de uma punição que pode possibilitar um processo de reflexão e aprendizado do aluno plagiário.

Temos apenas um discurso, no qual está relacionado ao aluno ter oportunidade de agir sobre o que aconteceu. Consideramos que esta categoria está relacionada à autonomia, pois esta versa sobre o respeito mútuo, tanto do aluno para com o professor e vice-versa. Encontramos também argumentos que tratam de conhecer o contexto, as causas e o que aconteceu para que o protagonista da história cometesse tal atitude de plágio.

No tocante às explicações relacionadas a um provável desenvolvimento pessoal do adolescente, os jovens entrevistados mencionam que existe a possibilidade de não aprender com o trabalho dado, o que pode impossibilitar a expansão de si (La Taille, 2006). Concordamos com o autor, ao descrever que o sentimento de expansão de si é indispensável para que a vida tenha sentido, ou seja, um significado para o sujeito e este, por sua vez, é primordial para uma vida boa (La Taille, 2006). De uma maneira geral, nossos dados indicam que os estudantes compreendem que pode haver, por meio da ação de plágio ou de alguma punição sugerida, um possível benefício da expansão de si, seja pela ausência de aprendizagem ou por meio de uma sanção que propicie uma reflexão como citado.

Diante da discussão sobre as justificativas onde encontramos explicações que apontam para uma autonomia, se faz importante destacar a frequência com que foram emitidas. Na sessão sobre o “*juízo dos adolescentes acerca da representação da ação de plágio*”, dos 276 argumentos totais proferidos pelos participantes, 68 deles foram considerados por nós com tendências à autonomia. Por sua vez, em “*juízo dos adolescentes acerca das punições da representação da ação de plágio*”, do total de 339 explicações emitidas, apenas 30 foram avaliadas com aspectos relacionados com essa característica. Assim, das 615 razões proferidas, somente 98 (15,9%) têm aspectos vinculados à autonomia.

Depois de apresentarmos considerações a respeito de tópicos presentes em nossos dados e discussões, a partir de agora descreveremos um comentário geral sobre a família, tema que surgiu neste trabalho. Um ponto importante é relativo à participação da família na vida escolar do aluno. Durante a análise de nossos dados, encontramos, como uma das justificativas para punir, a *função e respeito pela família*, (n=19; 5,8%). Essa categoria está relacionada à importância dos pais para a educação dos filhos e a um respeito que existe para com eles. Corroborando essa afirmação, os adolescentes instituíram como penalidade, com maior frequência de citação, uma conversa no formato de “diálogo”, seja dos pais para com o aluno ou da escola para com os genitores. Constatamos na revisão de literatura (Dessen & Polonia, 2007; Müller, 2008; Müller & Alencar; 2012) que a família tem importância no processo de ensino e aprendizagem de valores morais. E, por sua vez, os próprios adolescentes destacam a importância da função da família como base para o ensino de valores como a honestidade. Além disso, declaram que existe um respeito a ela, já que os entrevistados apontaram os pais como principais protagonistas do diálogo como intervenção para a

ação de plágio, como nossos dados mostram. Müller e Alencar (2012) descrevem que a formação moral pode ocorrer em diversos espaços sociais em que os alunos estão incluídos, seja na família ou na escola. Contudo, de todos os argumentos relatados pelos participantes, onde poderia aparecer a menção à família, isto é, de 615 justificativas totais, apenas 19 abordam a participação da família, constituindo uma frequência baixa.

Tendo apresentado os principais tópicos de nossa dissertação e um breve comentário, passaremos agora para as sugestões de pesquisas descritas em todo este estudo e as novas propostas de investigações. Esses estudos podem ser realizados a partir dos dados nossa dissertação, uma vez que alguns temas e curiosidades surgiram durante a elaboração deste trabalho. Ressaltamos ainda que durante a revisão de literatura encontramos um número significativo de pesquisas internacionais, principalmente norte-americanas. Entretanto, o Brasil ainda está iniciando as investigações sobre o plágio e, assim, necessitamos de que mais estudos sejam realizados.

As sugestões de pesquisas que fizemos durante o trabalho são a análise da(o): relação entre religião, juízo moral e juízo da ação moral sobre a ação de plágio; relação do juízo moral com a ação moral na conduta de plágio; verificação sobre se o plágio e as demais condutas acadêmicas desonestas estão sendo vistas como comuns; posição dos discentes e dos professores quanto aos valores embutidos nos comportamentos acadêmicos; uso da cópia no cotidiano escolar e as suas possíveis implicações para o aprendizado discente e ação adotada por instituições e professores perante as situações de plágio.

A partir de agora, descreveremos algumas sugestões de pesquisas que não foram mencionadas anteriormente, a saber: pesquisas que investiguem o juízo dos estudantes acerca da legalidade ou não na conduta de plágio e também estudos relacionados com a moralidade. Isto posto, sugerimos investigações sobre a visão dos estudantes referente à conduta de plágio nos seus mais diversos tipos, como o autoplágio, o plágio indireto e de ideias. Além de pesquisas entre os tipos de cultura, oriental e ocidental, os tipos de escolas, particular e pública e de estudantes que têm acesso a internet e os que não têm. Investigações essas que comparem e descrevam os pontos tanto em comum quanto divergentes. Faz-se necessário, também, trabalhos que busquem compreender e identificar as opiniões dos estudantes de diferentes níveis educacionais quanto à propriedade textual. No tocante ao uso de histórias-fictícias, indicamos a realização de estudos com entrevistas inquéritos, isto é, contando uma história ao participante e este

deve citar quais dados necessita saber para julgar tal situação. Sugerimos também investigações tanto com o ensino fundamental como de nível superior e pós-graduação, com a finalidade de verificar possíveis semelhanças ou diferenças entre os anos escolares e acadêmicos para o fenômeno de plágio. Lembramos ainda que essas são algumas propostas de pesquisa e muitas outras podem ser desenvolvidas a partir de nossos resultados.

Depois de termos apresentado alguns tópicos que ressaltaram em nosso trabalho e as sugestões de pesquisa, passaremos para alguns dos limites que surgiram no nosso estudo. Um deles alude à ausência de análise dos inquéritos sobre o juízo de ação moral dos comportamentos de plágio indagados aos participantes. Consideramos que a análise desses estudos poderia ter enriquecido e contribuído para esclarecer alguns pontos de nossa pesquisa. Como, por exemplo, quais os principais motivos citados para os discentes plagiarem nos trabalhos, quais as disciplinas em que esta situação acontece e anos escolares como maior frequência dessa fraude. Posto isso, outro percalço se refere a não termos analisado as possíveis diferenças entre as escolas públicas e particulares, uma vez que coletamos em diferentes tipos de escolas. Consideramos que averiguar essas diferenças e semelhanças seria importante para a compreensão do fenômeno de plágio e para futuras intervenções, levando em conta as diferenças de cada tipo de instituição e suas especificidades. Outro ponto de nosso trabalho corresponde à população que investigamos, uma vez que nossos participantes são adolescentes estudantes do ensino médio dos 2º e 3º anos e moradores da cidade de Vitória-ES. Deste modo, analisamos uma população bastante reduzida e de uma determinada série.

Para finalizar essa dissertação, depois de apresentarmos os limites de nosso trabalho, descreveremos as implicações práticas do mesmo. Diante dos resultados por nós encontrados e as discussões realizadas, temos o intuito de subsidiar projetos de Educação em Valores Morais (EVM), nos quais sejam trabalhados temas ligados aos comportamentos de desonestidade acadêmica. Desse modo, nosso intuito é transformar nossa pesquisa em tecnologia social. A partir dos dados que temos, que nos mostram o juízo de plágio pelos discentes, podemos pensar em modos de intervenções, tanto para com os discentes como para com os docentes. Enfim, nossa dissertação é apenas o passo inicial de uma possibilidade de intervenções.

Esperamos que nossos resultados sejam esclarecedores para a comunidade científica, os docentes, os profissionais, de um modo geral e especificamente da educação, para os pais e demais interessados no tema. Almejamos

que esses dados possam contribuir para o entendimento deste fenômeno que é cada vez mais cotidiano em nossa sociedade e que, porém muitas vezes não se é dado o devido crédito. Deste modo, podemos enfatizar que assim como Bauman (2007) descreve, necessitamos ter muita força e resistência para viver de modo moral na contemporaneidade, pois muitas são as possibilidades de se agir de modo não moral. Almejamos, então, que os estudantes que sustentam um comportamento de honestidade, perante a possibilidade da ação de plágio, possam não mais ser considerados como “candidatos a serem heróis” (Alencar, 2003), mas, sim, que possam compreender que a busca de conhecimento pode gerar a expansão de si, abordada por La Taille (2006), que está ligada ao sentido de sua própria vida e, portanto, a uma perspectiva moral e ética.

## 8. REFERÊNCIAS

- Allain, C. (2012, setembro 05). Cola em Harvard. *Folha de São Paulo*. Recuperado em 30 de janeiro de 2013, de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/64667-cola-em-harvard.shtml>
- Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alencar, H. M., & La Taille, Y. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 217-231.
- Alves, A. D. (2011). *A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos de idade. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, 44 (2), 363-380.
- American Psychological Association. (2012). *Manual de publicação da American Psychological Association* (6a ed., D. Bueno, trad.). Porto Alegre, RS: Penso. (Tradução da 6a ed.: Publication manual of the American Psychological Association, 2010).
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135-150.
- Anderman, E.M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 499-517.
- Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
- Baldwin, D. C. Jr, Dougherty, S. R., Rowley, B. D., & Swartz, M. D. (1996). Cheating in medical school: a survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71 (3), 267-273.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada: Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Relógio d'Água.

- Barbastefano, R. G., & Souza, C. G. (2007). Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. *Revista Produção On Line*, Florianópolis, Edição Especial, Dezembro. Retrieved from <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/producaoonline/article/viewFile/4877/4220>>.
- Bernardo, G. (2009). Quem cola sai da escola?. *Revista Eletrônica do vestibular*, 2 (5). Retrieved from [http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq\\_coluna=31](http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=31)
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna.
- Bittar, M., Oliveira, J.F., & Morosini, M. (Org) (2008). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB (Leis de Diretrizes de Base)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2). Retrieved from <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 1-45.
- Bonella, M.(2012, dezembro 12). Operação contra esquema para vagas de medicina prende 46. *Jornal O Globo*. Recuperado em 30 de janeiro de 2013, em <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/12/operacao-contr-esquema-para-vagas-de-medicina-prende-46.html>.
- Bonette, L. M. C., & Vosgerau, D. S. R. (2010). O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. *Educação em Revista*, Marília, 11 (2), 7-22.
- Borges, L. S. (2011). *Moralidade e valor da vida: um estudo sobre adolescentes em situação de risco psicossocial*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Brasil. (2002). *Código Civil*. 2. ed. Brasília: DF, Senado.
- Brasil. (2004) *Legislação sobre direitos autorais*. 2. ed. Brasília: Senado. Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (1988/2013). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado.
- Brasil. (1940/2013). *Código Penal*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.853, de 14 de Agosto de 2013*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF.

- Brito, G. da S., & Purificação, I. da. (2005). “Pescópia” no ciberespaço: uma questão de atitude. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 5 (15), 61-74.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., & Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50, 323-328.
- Bushway, A., & Nash, W. R. (1977). School cheating behavior. *Review of Educational Research*, 47(4), 623-632.
- Calabrese, R. L., & Cochran, J. T. (1990). The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 65-72.
- Carbone, R.A. & Menin, M.S.S. (2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 251-270.
- Carvalho, M. E. P. (2004) Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58.
- Chacarolli, J. O., & Oliveira Neto, J. D. (2010). A honestidade acadêmica de professores e alunos de contabilidade. In: *10º Congresso USP de controladoria e Contabilidade*, 2010, São Paulo.
- Christofe, L. (1996). *Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Coelho, N. L., Günther, H., Corrêa, A. O., Franco, C. T. P., Lopes, L. R. A., Neves, L. M. G. S., Paula, R.M., & Pastori, T. A. N. (2010). Ajuda versus cola: Será que uma “rosa é uma rosa é uma rosa”? *PSico*, Porto Alegre, 41 (2), 246-251.
- Conradson, S., & Hernández-Ramos, P. (2004). Computers, the Internet, and cheating among secondary school students: some implications for educators. *Practical assessment, research and evaluation*, 9 (9).
- Damatta, R. (1979). *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Damatta, R. (2004). *O que é o Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17 (36), 21-32.
- DeVoss, D., & Rosati, A. (2002). “It wasn’t me, was it?”: Plagiarism and the Web. *Computers and Composition: An International Journal*, 19(2), 191–203.

- Dias, W. T. (2013). *Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Diniz, D., & Munhoz, A.T. M. (2011a). Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória (ES), 1 (3), 11-28.
- Diniz, D., & Munhoz, A.T. M. (2011b). Nem tudo é plágio, nem todo plágio é igual: infrações éticas na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória (ES), 1 (3), 50-55.
- Domingues, I. (2012). A questão do plágio e da fraude nas humanidades. *Revista Ciência Hoje*, 49(289), 36-41.
- Donse, L. & Groep, I. H. Van de (2013). Academic Dishonesty among College Students: Predictors and Interventions. *Academic Integrity*, 4 (1), 40-50.
- Fachini, G. J. & Domingues, M. J. C. S. (2008). *Percepção do plágio acadêmico entre alunos de programas de pós-graduação em administração e contabilidade*. Artigo não publicado. Recuperado em 29 de janeiro de 2013, de <[www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/842.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/842.pdf)>.
- Flach, L. (2012). O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, 12( 3), 499-514. Retrieved from <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/1197/1852>
- Fonseca, R. (2004). *Expropriação de propriedade intelectual*. Artigo não publicado. Recuperado em 05 de dezembro de 2012, de <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>
- Fonseca, A. C. (2009). Desonestidade nos trabalhos escolares: Dados de um estudo português. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(2), 107-124.
- Forni, J.P. (2008). Internet revoluciona pesquisa, mas facilita o plágio. *Comunicação e Crise*. Recuperado em 15 de janeiro de 2013, de <[http://www.comunicacaoecrise.com/new/index.php?option=com\\_content&view=article&id=262:internet-revoluciona-pesquisa-mas-facilita-o-plagio&catid=34:artigos&Itemid=53](http://www.comunicacaoecrise.com/new/index.php?option=com_content&view=article&id=262:internet-revoluciona-pesquisa-mas-facilita-o-plagio&catid=34:artigos&Itemid=53)>.
- Freitas, T. C. S. (2012). A Percepção dos Discentes sobre as Dificuldades na Produção do Trabalho Acadêmico. In: *IX Seminário de Pesquisa da Região Sul* (ANPED) 2012, Caxias do Sul.

- Furtado, J. A. P. X. (2002). Trabalhos acadêmicos em Direito e a violação de direitos autorais através de plágio. *Jus Navigandi*, Teresina, 7(60). Retrieved from <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3493>
- Garcia, L. S. (2012). A relação entre internet, pesquisa e plágio. In Giraffa, L. M. M. et al. (org.), *(Re) invenção pedagógica? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação* (Vol. 1, pp. 1-162). Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Galloway, M.K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Prevalence, justifications and possibilities for change. *Ethics & Behavior*, 22(5), 378-399.
- Garschagen, B. (2006). *Universidade em tempos de plágio*. Artigo não publicado. Recuperado em 04 de janeiro de 2013, de <https://www.listas.unicamp.br/pipermail/ead-1/2006-January/068244.html>.
- Gilligan, C. (1982). *Uma Voz Diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Rosa dos Tempos.
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and engineering ethics*, 10 (2), 1-14.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília. Recuperado em 1 de abril de 2013, de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Kant, E. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. In *Os pensadores* (Vol.2, pp.101-162), (P. Quintela, Trad.). São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1785).
- Kenny, D. (2006). Student plagiarism and professional practice. *Nurse Education Today*, Reino Unido, 27 (1), 14-18.
- Khon, A. (2007). Who's cheating whom?. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*, 73 (5), 4-11.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- Krokosz, M. (2011). Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 745-768.
- Krokosz, M. (n.d.). Ponderações e dicas para se evitar o plágio. [http://www.fecap.br/portal09/arquivos/ponderacoes\\_plagio.pdf](http://www.fecap.br/portal09/arquivos/ponderacoes_plagio.pdf)
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

- La Taille, Y. (2010). Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), 26(especial), 105-114.
- La Taille, Y., Bedoian, G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade : o lugar da confissão na hierarquia de valores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(2), 92-110.
- La Taille, Y., Maiorino, C., Storto, D.N. & Roos, L.C.P.V. (1992). Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 43-45.
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). Introdução. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 9-13). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., Micelli, A., Domingues, C.B., Kravosac, D.B., Jamra, F.A., Fiorini, F.P., Bronstein, M. & Oliveira Neto, S. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças. Relatório final*. São Paulo, Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia, 203p.
- Lambert, E. G., Hogan N. L., & Barton. S. M. (2003). Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done? How Often Have They Done It? Who Does It? And Why Did They Do It? *Electronic Journal of Sociology*, 4, 1-21.
- Lipovetsky, G. (2004). *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre: Sulina.
- Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten- to eleven- year- old children. *Archives de Psychologie*, 59,17-30.
- McCabe, D. L. (1999). Academic dishonesty among high school students. *Adolescence*, 34(136), 681-687.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522-538.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college. *Change*, 28(1), 25-32.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232.
- Martins, R.X., Silva, A. J. C., Silva, C.R., Pereira C. M., & Sahb W. F. (2011). *Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Guia para Docentes. Universidade Federal de Lavras: UFLA. Retrieved from [http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2011/05/GUIA-PARA-DOCENTES\\_v02.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2011/05/GUIA-PARA-DOCENTES_v02.pdf)

- Menandro, P. R. M. (2011). Ardis do Plágio. Comentário III sobre o artigo Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória (ES), 1 (3), 43-49.
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Cordeiro, A. P., Spada, A. C. M, Oliveira, C. A V., Belão, V. K., Souza, E. F. D., Osório, W. G., & Costa, M. L. A. (2008). Injustiças na escola: concepções de alunos. *Cadernos de Educação*, 31, 85-113.
- Ministério da Saúde (1996). *Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de [www.conselho.saude.gov.br/](http://www.conselho.saude.gov.br/)
- Ministério da Saúde (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Publicada resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília. Recuperado de [http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2013/06\\_jun\\_14\\_publicada\\_resolucao.html](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html)
- Moraes, R. (2004). O Plágio na Pesquisa Acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Revista Diálogos Possíveis*, 6 (2), 91-109. Retrieved from [www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/4/06.pdf](http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/4/06.pdf)
- Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. (trabalho original publicado em 1999).
- Moro, E., L., S. & Estabel, L., B. (2004). A interação entre os alunos, educadores, bibliotecários e a pesquisa escolar. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, 7(2), 51-61.
- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa [online]*, 38 (2), 453-468.
- Nery, G. Bragaglia, A. P. Clemente, F. & Barbosa, S. (n.d.). Nem tudo que parece é: entenda o que é plágio. Cartilha UFF sobre plágio. Acessado em 08 de janeiro de 2013, de <http://www.noticias.uff.br/arquivos/cartilha-sobre-plagio-academico.pdf>
- Neuenfeldt, D. J., Schuk, R. J., Conto, J., & Mittelstadt, J. (2010). A cibercultura e os alunos do ensino médio: apontamentos e reflexões. *Caderno pedagógico*, Lajeado, 7 (1), 21-34.
- Newstead, S.E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.

- Okada, A. (2010). *Gravidade de cometer plágio e sua punição é questão cultural, explica professora da USP*. São Paulo, 06 set. 2010. UOL Educação. Acessado em 08 de julho de 2014, de <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/09/06/gravidade-de-cometer-plagio-e-sua-punicao-e-questao-cultural-explica-professora-da-usp.jhtm>
- Pedroso, J.P. P., Massukado-Nakatani, M. S., & Mussi, F. B. (2009). A relação entre o jeitinho Brasileiro e o perfil empreendedor: possíveis interfaces no contexto da atividade empreendedora no Brasil. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 10(4), 100-130. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-69712009000400006&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712009000400006&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1678-69712009000400006.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (pp. 9-31), (A. U. Sobral, Trad.). Aparecida, SP: Ideias e Letras (Trabalho original publicado em 1926).
- Pimenta, M. A. A. (2010). Fraude em avaliações na visão de professores e estudantes: uma reflexão sobre formação profissional e ética. *RPD – Revista Profissão Docente*, 10(22), 150-168.
- Prefeitura municipal de Vitória- ES (2010). *Rendimento Nominal Médio Mensal das Pessoas de 10 Anos ou Mais de Idade (Reais) por Bairro de Vitória*. Vitória. Recuperado em 1 de abril de 2013, de [http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo\\_2010/mapas\\_renda.asp](http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/mapas_renda.asp)
- Rodrigues, R., Miranda, R., Froés, K., Amaral, R. & Oliveira, R. (2012). *Plágio acadêmico: ignorância, má fé ou problema estrutural?* labcon – Laboratório de Convergência da UFMG. Acessado em 08 de julho de 2014, de <https://www.ufmg.br/cedecom/labcon/formato/materias/plagio-academico-ignorancia-ma-fe-ou-problema-estrutural/>
- Romancini, R. (2007). A praga do Plágio Acadêmico. *Revista Científica da FAMEC*, 6, (6), 44-48.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26, 839–847.
- Silva, G. A. da, Rocha, M. M. da, Otta, E., Pereira, Y. L., & Bussab, V. S. R. (2006). Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 18-24.

- Silva, O. S. F. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 357-368.
- Silva, A. K. L., & Domingues, M. J. C. de S. (2008). Plágio no meio acadêmico: de que forma alunos de pós-graduação compreendem o tema. *Perspectivas Contemporâneas*, Campo Mourão, 3 (2),117-135.
- Spinak, E. (2014). Ética editorial: como detectar o plágio por meios automatizados. *SciELO em Perspectiva*. [viewed03 July 201429 May 2014]. Acessado em 01 de junho de 2014, de <http://blog.scielo.org/blog/2014/02/12/etica-editorial-como-detectar-o-plagio-por-meios-automatizados/>
- Tomazelli, K. G. (2011). *Desonestidade acadêmica e profissional: avaliação das percepções de estudantes de administração e contabilidade*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Torres, M. Z. (1996). *A cópia na escola: uma análise construtivista*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Tugendhat, E. (2007). *Lições sobre ética*. (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1996).
- Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus Interesse Próprio: Juízos Morais de Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 423-431.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 235-244.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13(2), 299-310.
- Vale, L. G. (2012). *Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vasconcelos, S., M., R. (2007). O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Ciência e. Cultura*, São Paulo, 59(3), 4-5. Retrieved from

- [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000300002&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000300002&lng=en&nrm=iso)>.
- Vaz, T., R., D. (2006). O avesso da ética: a questão do plágio e da cópia no ciberespaço. *Cadernos de Pós-Graduação – Educação*, São Paulo, 5 (1), 159-172. Retrieved from <[www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos.../cdposv5n1edu\\_2\\_13.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos.../cdposv5n1edu_2_13.pdf)>.
- Veludo-de-Oliveira, T., M., Aguiar, F., H., O., Queiroz, J., P., de & Barrichello, A. (2014). Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 15(1), 73-97. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-69712014000100004&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712014000100004&lng=en&lng=pt). 10.1590/S1678-69712014000100004.
- Vieira, C. A., Costa, F. L. Da & Barbosa, L. O. (1982). O jeitinho brasileiro como um recurso de poder. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 16, 5-31.
- Whitley, Jr., B.E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39, 235-274.
- Whitley Jr., B.E., Nelson, A.B., & Jones, C.J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: a meta-analysis. *Sex Roles*, 41, 657-680.
- Zandonato, Z. L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

**APÊNDICES IMPRESSOS****Apêndice A.**

---

Termo de Consentimento para a instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

**Pesquisadoras Responsáveis:** Mariana Santolin Romaneli (Psicóloga e Mestranda no PPGP-UFES) e Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

**Telefones para contato:** (27) 9856-7776 (pesquisadora Mariana Romaneli) (27) 4009-2501 (Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar/ PPGP)

**Contatos Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP Goiabeiras): (27) 4009-2430 e o email (cep.goiabeiras@gmail.com).

**Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa:** Justificamos este projeto pela importância de pesquisas na área da Psicologia da Moralidade referente ao juízo dos adolescentes em histórias ligadas a situações do cotidiano escolar. Pretendemos realizar entrevistas individuais, que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

**Benefícios da pesquisa:** Pretendemos divulgar os resultados da pesquisa por meio da participação em congressos e da publicação de artigos especializados. Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimento sobre o juízo dos estudantes em situações acadêmicas e sua relação com a Psicologia da Moralidade.

**Esclarecimentos e direitos:** A participação nas entrevistas individuais será mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento. Serão garantidos a liberdade e o direito de o participante se recusar em participar da pesquisa. A participação neste estudo não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental. Serão fornecidas informações sobre esta pesquisa sempre que houver necessidade.

**Confidencialidade e avaliação dos registros:** Todos os tipos de informações que possam identificar os participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelas pesquisadoras quanto pela instituição na qual os dados serão coletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e o sigilo de todas as informações coletadas.

**Consentimento pós-informação:** Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento e da pesquisa vinculada a ele, concordo com a participação dos alunos vinculados a esta instituição, bem como com o fato de as entrevistas individuais serem realizadas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

**Identificação do Responsável pela Instituição (Diretor ou Coordenador Acadêmico):**

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Órgão Emissor \_\_\_\_\_

**Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.**

\_\_\_\_\_  
Responsável pela Instituição\_\_\_\_\_  
Orientadora da Pesquisa\_\_\_\_\_  
Responsável pela coleta de dados

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Apêndice B.**

---

Termo de Consentimento livre e esclarecido para os responsáveis dos participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE)**

**Pesquisadoras Responsáveis:** Mariana Santolin Romaneli (Psicóloga e Mestranda no PPGP-UFES) e Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

**Telefones para contato:** (27) 9856-7776 (pesquisadora Mariana Romaneli) (27) 4009-2501 (Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar/ PPGP).

**Contatos Comitê de Ética em Pesquisa (CEP Goiabeiras):** (27) 4009-2430 e o email (cep.goiabeiras@gmail.com).

Informações sobre o **participante**:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Informações sobre o **responsável pelo participante**:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Aceitei autorizar a participação do adolescente nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito ao juízo dos adolescentes em histórias ligadas a situações do cotidiano escolar.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que o adolescente participará de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito do adolescente poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável legal por \_\_\_\_\_,

ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para a inclusão do adolescente como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

**Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.**

\_\_\_\_\_

Responsável pelo participante

\_\_\_\_\_

Responsável pela coleta de dados

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Apêndice C.**

---

Termo de Assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)  
**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Pesquisadoras Responsáveis:** Mariana Santolin Romaneli (Psicóloga e Mestranda no PPGP-UFES) e Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

**Telefones para contato:** (27) 9856-7776 (pesquisadora Mariana Romaneli) (27) 4009-2501 (Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar/ PPGP).

**Contatos Comitê de Ética em Pesquisa** (CEP Goiabeiras): (27) 4009-2430 e o email (cep.goiabeiras@gmail.com).

**Objetivo:** Nosso objetivo é pesquisar o juízo dos adolescentes em histórias ligadas a situações do cotidiano escolar. Queremos saber o que cada um pensa sobre o assunto. Estamos convidando você a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Conversamos com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Você não é obrigado a participar.

**Como será feita a pesquisa?** Conversaremos individualmente com você, gravaremos as entrevistas, copiaremos (transcreveremos) o que foi dito e analisaremos.

**Qual é a importância da pesquisa?** Depois de analisarmos as entrevistas, divulgaremos os resultados dessa pesquisa em eventos e por meio da publicação de artigos. Esperamos contribuir com um aumento do conhecimento sobre esse assunto.

**Quais são os seus direitos?** Você é quem decide sobre a participação nessa pesquisa. Você só irá participar, se quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada ocorrerá. Você pode me perguntar agora ou depois sobre dúvidas quanto à pesquisa. Sua participação não provocará riscos à sua saúde física ou mental.

**Outras dúvidas:** Tudo o que você disser ninguém, exceto as pesquisadoras, saberá. Manteremos em sigilo tudo o que conversarmos. Para divulgar os resultados, vamos usar nomes que não são verdadeiros, para que não seja possível reconhecer quem participou dessa pesquisa.

Estando, portanto, de acordo, assinam o **Termo de Assentimento** em duas vias.

**Identificação do participante**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

RG: \_\_\_\_\_ Órgão Emissor \_\_\_\_\_

Certidão de Nascimento: \_\_\_\_\_

Outros documentos: \_\_\_\_\_

**Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme os termos nele estipulados.**

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Responsável pela coleta de dados

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Apêndice D.**

---

Termo de Consentimento livre e esclarecido para participantes maiores de 18 anos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Pesquisadoras Responsáveis:** Mariana Santolin Romaneli (Psicóloga e Mestranda no PPGP-UFES) e Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

**Telefones para contato:** (27) 9856-7776 (pesquisadora Mariana Romaneli) (27) 4009-2501 (Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar/ PPGP).

**Contatos Comitê de Ética em Pesquisa (CEP Goiabeiras):** (27) 4009-2430 e o email (cep.goiabeiras@gmail.com).

Aceito participar desta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, referem-se ao juízo dos adolescentes em histórias ligadas a situações do cotidiano escolar.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que irei participar de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito que tenho de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, Órgão Emissor \_\_\_\_\_, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para a minha participação deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

**Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.**

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Responsável pela coleta de dados

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Apêndice E.**

---

Carta de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO - UFES -  
CAMPUS GOIABEIRA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Desonestidade acadêmica e moralidade: Um estudo sob a ótica dos adolescentes

**Pesquisador:** Mariana Santolin

Romaneli

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 18577713.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:**

398.620

**Data da Relatoria:**

11/10/2013

**Apresentação do Projeto:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Recomendações:**

Todas as alterações foram atendidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as alterações foram atendidas. Projeto autorizado para ser iniciado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO - UFES -  
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 398.620

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.090-000

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3335-2711

**E-mail:** thiago.moraes@ufes.br

Página 01 de 02

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Todas as alterações foram atendidas. Projeto autorizado para ser iniciado.

VITORIA, 18 de Setembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**Thiago Drumond Moraes**  
**(Coordenador)**

## APÊNDICES DIGITALIZADOS

CD Digitalizado

---