

Para baixar o livro completo, vá para <https://editoraitacaiunas.com.br/produto/dialogos-fronteiricos-linguagens-em-perspectivas/>

LIMA, Fernando Porfírio; NASCIMENTO, Gabrie. Construção da autenticidade na escrita e etnicidade negra: relações em comum? In: Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro; Jairo da Silva e Silva; Gabriel Nascimento; Gisane Souza Santana (Org.). Diálogos fronteiriços: Linguagens em perspectivas. 1ª ed. Ananindeua-PA: Itacaiúnas, 2019, v. 01, p. 12-21.

Editora: Itacaiúnas

Local: Ananindeua-PA

ISBN: 978-85-9535-160-8

DOI: 10.29327/510830

Volume: 01; 1ª ed.

Organizadores: Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro; Jairo da Silva e Silva, Gabriel Nascimento; Gisane Souza Santana.

DIÁLOGOS FRONTEIRIÇOS

LINGUAGENS EM PERSPECTIVAS

MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO
JAIRO DA SILVA E SILVA
GABRIEL NASCIMENTO
GISANE SOUZA SANTANA
ORGANIZADORES

CONSTRUÇÃO DA AUTENTICIDADE NA ESCRITA E ETNICIDADE NEGRA: RELAÇÕES EM COMUM?

Fernando Porfirio Lima⁴⁵

Gabriel Nascimento⁴⁶

RESUMO: Este capítulo irá analisar a concepção de autoria em relação à escrita produzida por pessoas negras recém-ingressadas na universidade pública. A ideia de autenticidade engloba a ideia de singularidade na escrita, ou seja, como as marcas do autor são impressas no texto. Essa discussão nos leva a reconhecer a importância da questão de ética no processo de escrita e direitos autorais no país. Dado este tema, buscamos reconhecer em que medida a escrita por estudantes negros pode fornecer subsídios para afirmar a ideia de indícios de autoria como forma de fomentar práticas antirracistas.

Palavras-chave: Plágio; Autenticidade; Ensino.

Introdução

Para se ter um norte sobre plágio acadêmico, precisamos mostrar como essa relação se dá em diversos espaços. Por exemplo, se recito um poema, logo em seguida tenho que informar ao ouvinte que aquelas palavras não são minhas, ou mesmo quando criamos e recriamos um poema em público, lidamos com a relação de autoria constantemente. Por outro lado, a *internet* tem sido o meio de maior propagação do plágio, pois através dela os estudantes têm um vasto acervo de informações e parecem ter dificuldade de usá-la de maneira correta.

Por exemplo: a quantidade de textos que as pessoas copiam e colam nas redes nos dá uma noção do problema e, para contorná-lo, precisamos dar mais importância ao tema dos processos de autenticidade da escrita, ou, pelo menos, inserção do processo de autoria (POSSENTI, 2002), de maneira que a autenticidade esteja correlacionada à ideia de autoria. Isso implica dizer que, ao falar, cada pessoa tem seu meio cultural e através dele um lugar de fala (RIBEIRO, 2017), ou, como querem os intelectuais chicanos nos Estados Unidos e os decoloniais na América Latina, *lócus de enunciação* (MIGNOLO, 2000). O sentido de lugar de fala ou *lócus de enunciação* parecem derivar, portanto, do entendimento que Benveniste (1976) problematizava a respeito do sistema pronominal,

⁴⁵ Bacharelando em Cultura pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sendo presidente do Centro Acadêmico do curso. *E-mail:* flima499@gmail.com.

⁴⁶ Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (USFB). Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br.

em que, ao enunciar o mundo, o sujeito enuncia sua própria posição de construção do enunciado, a enunciação. Assim, lugar de fala e lócus de enunciação denunciam o espaço da construção linguística e de poder, inclusive aquela marcada por condições impostas pelo racismo.

Sendo assim, neste trabalho vamos debater a relação entre linguagem e racismo ao provocar a estreita relação entre autenticidade e processo de escrita por pessoas negras a partir de uma coleta de dados entre estudantes recém-ingressados na Universidade Federal do Sul da Bahia.

1. Linguagem e colonialidade: o que há em comum entre eles

O processo de construção linguística durante muito tempo foi entendido como neutro e fora da estrutura geopolítica e racializante do poder construído no Ocidente. As mais diversas formas de línguas que chegaram com as caravelas nas Américas não foram apenas amostras dos falares dos colonizadores, mas também registros de sua dominação.

Philipson (1992), por exemplo, reconhece que a língua (no caso dele a língua inglesa) foi desde sempre um objeto de dominação nos lugares onde chegaram os colonizadores. De acordo com Mignolo (2000), as primeiras formas de escrita encontradas pelos missionários espanhóis nas Américas não eram consideradas formas de língua, como citamos a seguir:

No século XVI, os missionários espanhóis julgavam e ranqueavam a inteligência humana e a civilização de acordo com o entendimento sobre aquele povo ter ou não um alfabeto em seu sistema de escrita. Isso foi um momento inicial na configuração da diferença colonial e na construção do imaginário atlântico que se tornará a imagem do mundo colonial e moderno (MIGNOLO, 2000, p. 3)⁴⁷.

Diversos autores têm apontado, por exemplo, para a ideia de que vários desses registros foram sistematicamente destruídos no processo de invasão colonial. Portanto, nos questionamos: em que medida linguagem e colonialidade podem ter relações em comum?

Essa pergunta parece ser respondida quando revisamos a própria história do Português no país. A chegada dos portugueses por aqui, por exemplo, não coincide com

⁴⁷ Tradução nossa de Mignolo (2000).

a implantação do português como língua oficial, o que só vem acontecer a partir de 1757 quando, ao impor o uso da língua portuguesa aos indígenas todos aqueles que viviam no território brasileiro, os portugueses classificaram as línguas indígenas como:

invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral (grifos nossos).⁴⁸

Nesse documento os portugueses instituem aquilo que pode ser chamado como primeira política linguística no país, ou seja, a instituição de uma língua europeia, o português, para substituir as línguas gerais, que eram línguas formadas a partir das línguas indígenas.

A relação entre colonialidade e linguagem é precisamente íntima se nós entendermos aquilo que Veronelli (2016) chama como colonialidade da linguagem:

A colonialidade da linguagem e do discurso constitui um aparelho sofisticado, agentes religiosos, civis e educacionais, instituições e práticas que naturalizaram a dominação colonial discursivamente. Naturalizar é um fazer, um processo de criar uma compreensão intersubjetiva da experiência da colonialidade. Dizer “É natural” significa aqui que isso é produzido, e parte da produção envolve a criação de barreiras naturais à inteligibilidade de transformar seres colonizados em seres construídos como “incapazes” de ter uma expressividade racional (VERONELLI, 2016, p. 409, grifos da autora).⁴⁹

Tal como Veronelli (2016), Singh (2018) nomeia essa relação entre linguagem e colonialidade pelo termo do inglês *mastery* que, para nós, se versa como “domínio”. A ideia de domínio, aqui retratada a partir das mazelas coloniais herdadas desde a chegada dos portugueses, é que guia a visão de que, ao chegar, o português também trouxe sua língua, o Português, que passou a ser imposta mais especificamente a partir da reforma pombalina do Estado português.

⁴⁸ Documento disponível em <<https://bit.ly/32hf5RS>>.

⁴⁹ Tradução nossa de Veronelli (2016).

Assim, podemos entender que a linguagem foi um dos aparelhos utilizados para excluir, subsumir e explorar os povos cujas terras foram invadidas pelos colonizadores. Por isso, nosso interesse neste capítulo é averiguar em que medida o processo de escrita, quando produzido através da ideia de indício de autoria, pode revelar marcas de autoria/autenticidade no texto.

2. O plágio acadêmico

O plágio é uma preocupação atualmente no meio acadêmico. Sendo ele reproduzido em várias outras esferas da sociedade, um grande problema que temos diagnosticado como professores e agentes educacionais é que grande parte dos alunos do ensino médio, público e que conseguem chegar ao ensino superior não têm noção da complexidade do que é o plágio, ou mesmo não sabem o que é plágio acadêmico. Por isso, nos entendemos inicialmente que esse tipo de formação deve ser ofertada já no ensino médio:

Contudo, quando o despertar do interesse pela pesquisa é estimulado ainda no Ensino Médio, que é o que está acontecendo em várias instituições de ensino, torna-se impossível não refletir sobre os mesmos problemas encontrados na Educação Superior, isto é, o uso inadequado da Internet na apropriação das informações encontradas, sob o pretexto de construir conhecimento. (BONETTE, 2010, p.07).

Segundo Ferreira e Persike (2014, p. 519), “o plágio vem se constituindo num problema crescente nos vários níveis de ensino – fundamental, médio e universitário – e na própria prática científica”. Ao analisar o tema do plágio em uma das mais importantes universidades do país, a Universidade de São Paulo, a autora destaca que:

Algumas causas são identificadas para o plágio: a expansão da internet [...], a falta de orientação clara do professor para a confecção do trabalho pelo aluno e falta de instruções formais aos alunos e pesquisadores que estão desenvolvendo um trabalho e/ ou pesquisa, em cursos de redação, metodologia e filosofia da ciência. (FERREIRA; PERSIKE, 2014, p. 520).

Ou seja, podemos ter como base a concepção de que o plágio se reproduz mesmo nos espaços de produção científica, o que muitas vezes se dá por causa da falta de orientação. Assim:

Diante desse quadro e numa tentativa de lidar com o problema, a Capes endossa as diretrizes da OAB para o combate ao plágio nas instituições de ensino, sugerindo o uso de softwares de detecção do plágio e de ações próprias das instituições para o seu combate [...] (FERREIRA; PERSIKE, 2014, p.520).

A cultura da internet como meio de produção e propagação do conhecimento de certa forma faz com que os assuntos se tornem dispersos, ao menos na cabeça do estudante que não teve a devida formação a ter uma visão crítica em sua leitura. Segundo Santos e Alomba Ribeiro (2014), alguns desses problemas de escrita derivam dos princípios de objetividade na rede que, na visão deles, é resultado das mudanças políticas globais no âmbito da modernidade.

Em uma análise crítica sobre a reprodução técnica da obra de arte, por exemplo, Benjamin (1955, p.01) diz que “[...] O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens.” Desse modo podemos também usar o mesmo termo na escrita, ninguém produz conhecimento do nada, sendo que na academia um pesquisador desenvolve sua tese com base em outros trabalhos anteriores. Bakhtin (1997), que não trata da questão de plágio acadêmico ou autenticidade na escrita em si, mas desenvolve a ideia de interação baseada nos atos de fala do sujeito, analisa que, ao produzir sua fala, o sujeito está sempre fazendo soar uma série de vozes que, mesmo não marcadas, estão impregnadas em seu discurso. Quando alguém diz “você é negro, mas é bonito”, essa fala não só denuncia o racista que a produz, mas o próprio sistema racista que permite que, durante séculos, milhões de sujeitos continuem a reproduzir o preconceito racial. Ou seja, a autoria está sempre conectada a diversas vozes que não necessariamente estão no texto, mas, portanto, são vocalizadas a partir de um dialogismo, como chama Bakhtin (1997).

Neste sentido, podemos destacar a importância do ensino da ideia de autoria para combater aquilo que queremos compreender como plágio acadêmico, pois quando produzimos, seja um artigo, monografia e etc., a ideia de autoria está sempre construída, de maneira marcada ou não no texto.

Por isso, destacar que plágio é crime e que há punições severas para o praticante não é o suficiente, sendo que isso as universidades públicas já fazem, muitas vezes sem impacto. Indo além da própria faceta confusa da criminalização, podemos conceituar plágio:

Como um ato pelo qual um indivíduo faz crer aos outros, mesmo que por omissão, que um determinado trabalho intelectual é de sua autoria (isto é, assinando-o com o seu nome, sem declarar explicitamente que porção ou porções são pertencentes a determinado autor, por meio de uma referência de rodapé ou na bibliografia), quando, na verdade, ele é cópia de algum outro anterior. Tal ato é normalmente considerado antiético (ou mesmo imoral, em praticamente todo o mundo), chegando a ser classificado como crime em vários países, especialmente no meio acadêmico. (BONETTE, 2010, p.10).

Dessa forma, entendemos que o plágio precisa, mais do que uma política de punição que, via de regra, pode significar mais justicamento e aprisionamento de corpos negros e indígenas não conformados ainda com as regras violentas do sistema formal de escrita, é necessário haver formação diferenciada sobre autor e autoria para reconhecimento da importância da autenticidade no texto.

[...] O oferecimento de oficinas e palestras que tratem do plágio; o ensino da paráfrase e do discurso acadêmico, seja pelos próprios professores das disciplinas, seja pelos cursos de redação acadêmica, tanto em língua materna quanto em língua inglesa; orientação clara e precisa sobre a confecção de trabalhos acadêmicos exigidos e a criação e expansão de tutorias sobre a escrita acadêmica³ em que dúvidas acerca do uso de diferentes vozes no discurso acadêmico podem ser sanadas. (FERREIRA, M. M.; PERSIKE, 2014, p.533).

Destaco aqui como importante, não apenas das universidades investirem em oficinas e extensão, ensinando os alunos desde o primeiro semestre a lidarem com citações e a respeitarem as diretrizes da propriedade intelectual, mas também das escolas de ensino médio mudarem suas dinâmicas, como, por exemplo, estimular os alunos a pesquisas de campo, fazendo-os reconhecer a importância de autenticidade, e aos poucos criarem sua marca autoral de escrita e, assim, poderem construir suas trajetórias rumo ao mundo acadêmico.

3. Indícios de autoria

O conceito de indícios, segundo o código de processo penal brasileiro, é “a circunstância conhecida e provada, que, tendo relação com o fato, autorize, por indução, concluir-se a existência de outra ou outras circunstâncias” (Art. 239, CPP.) Ou seja, a própria noção de indício é uma construção de sentidos evidenciada pela indução. Interligando-a ao conceito de autoria na escrita, vemos que o autor é uma figura subjetiva ligado intrinsecamente ao texto, que, segundo Possenti (2002), não permite que se pense

a noção de autor sem considerar a noção de singularidade. Partindo disso, temos o norte para os indícios de autoria onde encontramos no texto marcas de subjetividade ou concepção de mundo do indivíduo.

No entanto, perguntamos: podemos dizer que qualquer sujeito, ao escrever, torna-se autor? Primeiro é importante haver um entendimento entre autor e autoria. Possenti (2002, p.107), parafraseando Foucault, diz que “autor é um correlato de obra: não há autor sem obra, não há obra sem autor.” Podemos dizer que autor é quem cria uma obra, seja no gênero musical, literário, artístico e etc., mas, isto não define o conceito de autor, pois se trata de uma estrutura política, social e econômica o ato de tornar a obra uma propriedade. Já a autoria está ligada ao discurso enunciado pelo sujeito que, quando escrito, imprime marcas subjetivas, ou seja, uma singularidade que pode ser analisada por marcas linguísticas, variação, posição e contextualização do autor/sujeito:

A enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores: linguisticamente, o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como “eu” outra coisa não é senão aquele que diz “eu”: a linguagem conhece um “sujeito”, não uma “pessoa”, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para “sustentar” a linguagem, isto é, para exauri-la. (BARTHES apud FURLANETTO, 2016, p.780).

Ainda é importante destacar que um texto nasce a partir de outros. Assim, trata-se de criar e recriar com base nos autores tomando distância como aquele que enuncia e, ainda assim, colocando suas marcas no texto, e nele enunciado, ou seja, “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura.” (FURLANETTO, 2016, p. 781). Desse modo, o que dá ao sujeito a condição de autor é o *hic-et-nunc*, o aqui-e-agora, aquelas marcas que se fixam estruturalmente no texto de modo invisível (FURLANETTO, 2016), evidenciando o que Possenti (2002) chama de indícios de autoria.

Já sabemos que não há texto sem autor, mas pode haver ausência de autoria marcada em um texto. Por exemplo: a frase “a coisa tá preta” é de autoria de uma sociedade branca e racista tendo como intuito diminuir as pessoas negras. Além disso, é uma frase que pode vir de qualquer fonte ou fonte nenhuma. Porém, lembrando Bakhtin (1997), ainda que não esteja marcada, essa ausência de marca, que, pelo autor, ao se referir à poética de Dostoiévski, chama de sujeito indireto livre, revela várias vozes que, mesmo que não sejam chamadas de autoras, são traços da ideologia vigente. É o caso do racismo, cuja

autoria é sempre negada por quem a pratica. Por exemplo, há mais de 20 anos Venturi e Turra (1995) realizaram uma pesquisa para checar se o racista brasileiro se enunciava como racista. O resultado, no entanto, foi impactante. No levantamento, 90% dos entrevistados admitiram que há racismo no Brasil. Porém, mesmo indicando que havia racismo no Brasil, 96% não se identificavam como racistas. Ao tratar desse caso e de muitos outros no país, o antropólogo Kabengele Munanga chamou o racismo no Brasil de *crime perfeito*, isto é, no Brasil se comete um crime sem autoria marcada⁵⁰.

Assim, a posição de autor deve está marcada no texto, pois, “trata-se de fazer com que identidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade” (POSSENTI, 2002, p.112). Isso ajuda a desmitificar a falsa objetividade científica, calcada no positivismo, de não uso da primeira pessoa do singular ou do plural ou no texto. Mas será que alunos negros antes de ingressarem na universidade são vistos como autores? Segundo Souza e Pacífico (2011) para que o sujeito possa posicionar-se na função de autoria, é preciso que haja espaços (condições) de autorização do dizer.

Compreendemos que no ensino regular é aplicado um modelo de ensino que acaba por intensificar o processo de silenciamento de vozes, sobretudo vozes negras. Quando a escola impõe livros didáticos em que a identidade desses alunos não é reconhecida e a multiplicidade de saberes historicizados por esses alunos é descartada (numa tentativa de separação entre *lógos* e *pathos*, ou razão e emoção na construção do *ethos* como estrutura do sujeito). Ou seja, a escola tenta impor uma construção falseada de racionalismo, não levando em consideração que, “assumir o lugar de autor significa permitir ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva e isso a escola não faz, quando escolhe e legitima um único sentido para os textos, fazendo os alunos repetirem-no em seus escritos.” (SOUZA e PACÍFICO, 2011, p.76).

4. Alguns dados e sua contribuição para essa discussão

Para localizar nosso argumento central, selecionamos duas resenhas produzidas por estudantes do Colégio Universitário de Cabrália e Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, unidades acadêmicas da Universidade Federal do Sul da Bahia. Nessa unidade, estudantes, de maioria negra e indígena, da própria comunidade, adentram a universidade via ações afirmativas com reserva de vagas para esse grupo de até 85%.

⁵⁰ Ver entrevista em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142366>>. Acesso em 16 jun. 2019.

Com isso, passam cerca de 1 ano com disciplinas completamente ministradas em sua comunidade.

A coleta de dados se deu após a turma ingressante, de maioria negra e indígena, assistir ao documentário *Nunca nos Sonharam*⁵¹ e entregar resenha do mesmo. Além de checar plágios e orientar a turma, acolhemos a necessidade de analisar aqueles textos cujas estratégias enunciativas demonstravam indícios de autoria. Não por acaso, os dois autores, de duas turmas distintas, são afroindígenas. De fato, um se declara como afroindígena e a outra como negra. A estudante Lorena (nome fictício), ao descrever a cena do documentário, expressa:

O eixo central são os sonhos dos jovens daquela comunidade, *onde muitas vezes, são sonhos que não são possíveis realizá-los*, pois, grande parte daquela população é de baixa renda (grifos nossos).

Ao descrever o documentário, Lorena produz supostos erros ortográficos ou gramaticais (como supostamente, a partir da tradição gramatical normativa, se poderia interpretar de “são sonhos que são possíveis realizá-los”, ou a ausência de vírgula entre “muitas vezes”) que informam a originalidade do seu texto e não sua incompreensão da cultura escrita.

Além do argumento de que a análise gramatical normativa é imprópria para essa análise, mesmo como base comparativa, rememorar essa tradição sempre (como fizemos neste caso propositalmente) nos remete àquilo que Flores e Rosa (2015) muito apropriadamente chamam de ouvinte branco ideal. Ou seja, mesmo que, para desconstruir a visão tradicional, ao utilizarmos ela, estamos utilizando uma visão brancocêntrica de norma de onde nunca saímos, e, sendo nesse caso, uma marca da oralidade perfeitamente compreensível dentro das práticas discursivas dos letramentos acadêmicos iniciais. Um texto que pratica o plágio, por exemplo, pode vir sem marcas similares, mas sem originalidade, portanto. Mesmo sem querer, ou mesmo querendo, Lorena impõe sua marca de oralidade necessária na escrita.

Portanto, *fica claro* que o ensino público não está morto, *é essencial* que haja investimentos nessas escolas, para que os jovens continuem sendo influenciados a estudar (grifos nossos).

⁵¹ Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>>. Acesso em 16 jun. 2019.

Nesse caso, destacamos o “fica claro” por ser algo do repertório da estudante, além do uso de “é essencial”. O tal ouvinte branco oculto na língua (*White listening subject*, cf. FLORES e ROSA, 2015), isto é, nosso inconsciente que julga tudo-e-todos pela régua do que não soa correto na língua, ignora que a estudante parece conversar no texto como uma conversa em que as pausas nem sempre são representadas por nosso sistema de pontuação. Ramon (nome fictício), nosso segundo participante, parece ter traços que confirmam nossa análise sobre Lorena, como segue abaixo:

Um documentário baseado na realidade da educação brasileira, *onde dá ouvidos* a vários jovens estudantes de escolas públicas, e educadores nacionais, *onde eles expressam* rotinas e sentimentos vividos por si próprios. [...] *A obra vem com* o intuito de mostrar a realidade das escolas públicas brasileiras [...] são pessoas de classe média e classe média baixa, até mesmo miseráveis. *Que* muitas vezes não têm apoio algum ou *se quer* incentivo [...]. (grifos nossos).

Como o texto de Lorena, o texto de Ramon é rico em detalhes, tem coerência e interna. Portanto, tem qualidade. Além disso, marca a realidade através de sua crítica sem negar de onde parte.

5. Por uma visão antirracista sobre plágio e indício de autoria

Ser antirracista é, como pregava Davis (2016), mais do que não ser racista. Ser antirracista é, segundo nosso entendimento como homens negros, praticar o antirracismo todo dia, mesmo que em alguns momentos nós venhamos a repetir alguns aspectos do racismo.

Neste texto posicionamos de uma só vez a discussão sobre plágio e sobre indício de autoria para politizá-la frente à questão do racismo. Reclamamos em nossa discussão da maneira como esses dois aspectos vêm sendo tratados no contexto educacional.

Através dos dados aqui descritos, que são parciais e fazem parte de estudo em andamento, buscamos posicionar esses dois aspectos, plágio e indício de autoria, mais do que uma dicotomia, mas de maneira complementar. Porém, o que os politiza é, pois, a necessidade de se posicionar no próprio sistema educacional, possibilitando aos estudantes o aprendizado consciente e monitorado do processo de autoria para combatermos, assim, o plágio desavisado.

Este capítulo, portanto, toma a língua como meio de produzir uma agenda política inclusiva e antirracista, chamando a atenção de professores, educadores e linguistas para

uma visão menos generalista e mais específica da realidade do letramento, levando em conta a necessidade de, para além de criminalizar o estudante, levá-lo a se enunciar no texto por meio da legitimidade de sua autoria.

Referências

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8.ed. São Paulo; Hucitec, 1997.

BENJAMIN, W. *A obra de arte e sua reprodutibilidade técnica*. Primeira versão, tradução, José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro 1955.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1976.

BRASIL, decreto Lei 3689/41, de 3 de outubro de 1941. Código de processo penal, Art. 239, Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira, O plágio por meio da internet: Uma questão ética presente desde o ensino médio. *Educação em revista*, v.11, n.2, p.7-22, Jul.-Dez., 2010.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Marília Mendes; PERSIKE, Alissa. O tratamento do plágio no meio acadêmico: O caso USP. *Signótica*, v.26, n.2, p.519-540, jul./dez.2014.

FURLANETTO, Maria Marta; RIBEIRO, Vinicius Valença. Índícios de autoria na produção de resenhas de estudantes de ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 777-804, 2016.

FLORES, F.; ROSA, J. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, pp. 149-171, 2015.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs*. Chichester: Princeton University Press, 2000.

NASCIMENTO, Gabriel; ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. O texto no Português como Língua Estrangeira (PLE): Entre blogs e redes sociais. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 06, p. 24, 2014.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-104, jan./jun. 2002.

- PHILIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- SINGH, J. *Unthinking mastery: dehumanism and decolonial entanglements*. Durham: Duke University Press, 2018.
- SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, Jul.-Dez. 2011, Vol. 12, No. 2, pp. 68-84.
- VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia*, 31(2), 404-420, 2016.
- VENTURI, Gustavo; TURRA, Cleusa (Orgs.). *Racismo Cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.