

108. ESCRITA ACADÉMICA E PLÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

Isabel Festas¹, Ana Maria Seixas², Armanda Matos³

¹ Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20 (PORTUGAL), ifestas@fpce.uc.pt

² Universidade de Coimbra, FPCE, CES (PORTUGAL), anaseixas@fpce.uc.pt

³ Universidade de Coimbra, FPCE, CEIS20 (PORTUGAL), armanda@fpce.uc.pt

Resumo

Considerando o plágio como a apropriação por alguém da escrita de outra pessoa, pode estabelecer-se uma relação entre o primeiro e a segunda. A escrita académica envolve a que se faz a partir de fontes, tarefa complexa que requer competências de compreensão e de composição, e conhecimentos de regras de citação. Dada a sua complexidade, muitos estudantes têm dificuldades nesta tarefa. É assim que pretendemos saber se o plágio se relaciona com défices de escrita. Com esse objetivo pediu-se a 137 estudantes universitários que escrevessem um texto a partir da consulta de fontes, e que respondessem a um questionário. Através da análise das composições é possível perceber se os estudantes são capazes de transformar os seus textos, recorrendo ao *sumário*, ou se usam estratégias próximas do plágio, como a *cópia*, a *escrita em mosaico* e a *paráfrase*. Os resultados do questionário dizem-nos como é que os participantes se veem a si próprios como escritores. Neste artigo apresentamos os primeiros resultados obtidos através do questionário. Estes indicam-nos que os estudantes têm percepções positivas acerca de si próprios como escritores e que pensam conhecer regras de citação. No entanto, quando questionados sobre como citar fontes, muitos deles erram, o que revela uma discrepância entre o que pensam saber e o que realmente sabem. Quando tivermos todos os resultados, poderemos identificar o tipo de estratégias usadas na escrita e se estas são as que são percebidas pelos estudantes. Estes estudos ajudarão a perceber em que medida o plágio está relacionado com a escrita.

Palavras-chave: escrita académica, escrita a partir de fontes, plágio.

Abstract

Being plagiarism the act of taking the writings of another person and passing them off as one's own, there is a strong relationship between plagiarism and writing. Academic writing involves writing from sources, a complex task requiring comprehension, composition skills, and knowledge about how to cite sources. Given the complexity of writing, many students have difficulties mastering this task. This is how we want to determine if plagiarism is a result of poor writing skills. For this purpose we asked 137 college students to write a text from sources and to answer a questionnaire. Analyzing students' compositions we can ascertain if they are able to transform their texts using a *summary* strategy, or if they use strategies very close to plagiarism, such as *copying*, *patchwriting* and *paraphrasing*. The results of the questionnaire inform us how the students see themselves as writers. In this paper we present the first results obtained by the questionnaire. These results indicate that students have positive perceptions about themselves as writers and that they also believe they know citation rules. However, when questioned how to cite sources, many students fail to give a correct answer. There seems to be a discrepancy between what students think they know and what they really know. When all the results are available we shall establish which are the real strategies students use and if they are the same students refer to use. These studies will help to better understand the relationship between plagiarism and writing skills.

Keywords: academic writing, writing from sources, plagiarism.

1. INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica e o plágio suscitam, atualmente, um grande interesse no domínio da educação, muito particularmente no ensino superior. Sendo usual estudar estes dois temas separadamente, sabe-se, no entanto, que o plágio está estreitamente relacionado com a escrita, nomeadamente com a que se faz a partir de fontes (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Pecorari, 2008), incluindo as da Web (Roberts, 2008), facto compreensível se considerarmos que aquele é o ato de apropriação, por alguém, da escrita de outra pessoa (Britannica Encyclopedia), contemplando, para além da compra de trabalhos, a cópia, sem citações, de partes ou da totalidade de textos e a paráfrase sem referência aos autores originais (Park, 2003). Com efeito, muitos dos sinais de plágio detetados nos trabalhos e composições académicas podem não corresponder a uma fraude, mas ficar a dever-se às muitas dificuldades que os estudantes do ensino superior apresentam nesta área (e.g., Jamieson, 2017; Odena & Burgess, 2017).

A escrita a partir de fontes é uma tarefa complexa que coloca exigências a diversos níveis, destacando-se o da compreensão dos textos consultados, o das competências de escrita necessárias à composição e o dos conhecimentos requeridos na consulta e na citação das fontes.

Um requisito fundamental à escrita a partir de fontes é a compreensão destas últimas, podendo muitas das dificuldades experimentadas pelos estudantes remeter para problemas desta ordem. Compreender textos envolve a construção de uma representação da sua *base*, dando conta do significado veiculado localmente – *microestrutura* – e globalmente – *macroestrutura* – e a formação de um *modelo de situação*, correspondendo a um nível mais profundo de entendimento, refletindo os aspetos do mundo e não a estrutura linguística (Van Dijk & Kintsch, 1983). Se a compreensão ao nível da base é responsável pela capacidade de reprodução do que é veiculado no texto – *memória do texto* –, o modelo de situação possibilita o uso da informação expressa de uma forma nova e diferente – *aprendizagem a partir do texto* (Kintsch, 2009). Na construção destas representações participam processos de seleção de informação, de organização e de integração de conhecimentos (Festas & Castro, 2013; Kintsch, 1998). A seleção e a organização estão particularmente ativas na formação da base, sendo a intervenção dos processos de integração indispensável à construção de um modelo de situação. Efetivamente, o modelo de situação exige o estabelecimento de relações entre o que é expresso textualmente e os conhecimentos anteriores do leitor. É a integração da nova informação nos esquemas de quem lê que possibilita um nível mais profundo de compreensão, correspondente ao modelo de situação, que, por sua vez, é condição para que haja uma aprendizagem, isto é, uma transformação dos conhecimentos e não apenas uma reprodução.

Escrever a partir de fontes exige, igualmente, competências de composição de textos. Para além do domínio das regras ortográficas, de pontuação e sintáticas, a escrita envolve processos característicos da resolução de problemas (Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986), como a planificação em que se torna necessário definir objetivos, e a revisão que deve ser feita em função do que foi previamente definido. Planificar e rever de acordo com os objetivos estabelecidos implica, igualmente, uma autorregulação por parte de quem escreve que deve estar atento à forma como o seu texto está a ser construído, monitorizando a sua execução (Harris & Graham, 2009; Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009). Quem escreve bem recorre a todos estes processos, produzindo textos em que conhecimentos anteriores e/ou consultados se podem transformar e não ser meramente reproduzidos. Com efeito, sabe-se que os peritos na composição recorrem a uma estratégia de *transformação de conhecimentos* (*knowledge-transforming strategy*), distanciando-se dos inexperientes que usam preferencialmente aquilo que Bereiter e Scardamalia (1987) designam de *evocação de conhecimentos* (*knowledge-telling*). De acordo com Kellogg (2008), há ainda uma estratégia mais madura, resultando de uma longa experiência, fazendo lembrar um *ofício* – *knowledge-crafting* – através da qual quem escreve, atendendo não apenas ao que já sabe ou ao que consulta num determinado momento, mas também e em simultâneo às exigências colocadas pelo texto e àquelas que consegue projetar num possível leitor, consegue produzir algo de novo e de criativo.

Pelo exposto, podemos concluir que um trabalho académico, para ser original, isto é, para não se reduzir a uma apropriação ou a uma cópia bem ou mal disfarçada da escrita de outrem, exige que quem o redija tenha a capacidade de compreender a um nível profundo as fontes consultadas, e tenha competências elaboradas de composição. A possibilidade de construir um modelo de situação dos textos lidos, bem como de usar estratégias de resolução de problemas na escrita são condição para que o produto represente uma transformação de conhecimentos e não se limite a uma reprodução do que é consultado.

Saber consultar as fontes é outro requisito necessário a um trabalho académico com qualidade. Escolher criteriosamente revistas e obras especializadas, avaliar o que é credível, evitar as referências secundárias, ser capaz de retirar a informação pertinente de ambientes *online* são, entre outras, competências fundamentais na escrita académica (e.g., Coscarelli & Coiro, 2014; Pecorari, 2008; Rouet, 2012). Podemos, ainda, referir o conhecimento de regras de citação como uma condição essencial para evitar o plágio.

Dada a complexidade da escrita a partir de fontes, tarefa que, como temos vindo a analisar, coloca múltiplas exigências, compreende-se que estudantes de vários níveis de ensino, incluindo do superior, experimentem muitas dificuldades na sua execução (Carvalho & Pimenta, 2005; Graham, Early & Wilcox, 2014; IAVE, 2018; Odena & Burgess, 2017). Howard, Serviss e Rodrigue (2010; cf. também Jamieson, 2017) procuraram identificar quais das quatro estratégias – *cópia*, *escrita em mosaico (patchwriting)*, *paráfrase* e *sumário* – eram utilizadas na escrita a partir de fontes, por estudantes do ensino superior. Na cópia, as autoras incluíam as passagens transcritas dos textos originais, com e sem aspás. A escrita em mosaico foi definida como dizendo respeito a reproduções com pequenas alterações, como por exemplo tirar algumas palavras e/ou mudar a estrutura gramatical das frases. A paráfrase corresponderia às passagens reproduzidas com uma outra linguagem, ainda que mantendo-se muito próximas das originais e sem redução do tamanho. Por último, o sumário seria a estratégia que permitiria a produção de textos com uma boa síntese das ideias principais das fontes consultadas. Através da análise de 18 textos escritos pelos estudantes, as autoras verificaram que 78% deles tinha incidentes de cópia, 89% de escrita em mosaico, 100% de paráfrase e nenhum apresentava qualquer passagem que indicasse o uso de sumário. Estes dados dão uma ideia clara das dificuldades na escrita académica, indicando um grande recurso à cópia ou a formas muito elementares de reprodução dos textos lidos, que se aproximam grandemente do que poderá ser considerado como plágio.

É no contexto acima descrito que as autoras do presente estudo procuram estudar as relações entre plágio e escrita a partir de fontes. Mais especificamente, pretende-se saber, relativamente a estudantes do ensino superior: a) quais são as estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que afirmam usar; b) qual o conhecimento que têm sobre regras de citação; c) que estratégias são usadas na escrita a partir da consulta de fontes – cópia, escrita em mosaico, paráfrase e sumário; d) se há uma concordância entre aquilo que os estudantes afirmam conhecer e fazer, por um lado, e o que realmente fazem, por outro.

No presente trabalho dá-se conta dos primeiros passos do estudo mais alargado, apresentando alguns resultados relativos às estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que os estudantes dizem usar, bem como ao conhecimento que dizem ter e que efetivamente têm sobre regras de citação.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram no presente estudo 137 estudantes dos 1.º, 2.º e 3.º anos dos cursos de licenciatura de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos. A distribuição por ano foi a seguinte: 1.º ano com 57 estudantes (41.6%), 2.º ano com 45 (32.8%) e 3.º ano com 35 (25.5%). Destes estudantes, 125 eram do sexo feminino (91.2%) e 12 do masculino (8.8%).

2.2. Procedimento e instrumentos

Com o objetivo de saber quais as estratégias de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes que os estudantes afirmam usar, bem como o seu conhecimento sobre regras de citação, todos os participantes responderam a um questionário, em contexto de sala de aula. Na mesma sessão, os estudantes redigiram um texto a partir de fontes indicadas previamente. No presente estudo damos conta de alguns resultados preliminares obtidos a partir da análise das respostas ao questionário, pelo que incidiremos a nossa atenção neste último.

Para além dos dados de identificação, o questionário construído por nós inclui seis partes, totalizando um conjunto de 87 itens: a) uma incidindo nas estratégias de compreensão; b) uma dedicada às estratégias de composição escrita; c) uma visando as estratégias de escrita a partir

de fontes; d) uma sobre estratégias de consulta de fontes; e) uma relativa ao que se afirma saber acerca de regras de citação; f) uma última visando os conhecimentos acerca de regras de citação.

A parte dedicada a saber quais as estratégias de compreensão que os estudantes afirmam usar (a) inclui um total de 12 itens que cobrem a seleção (e.g., *tiro apontamentos do que leio*) a organização [e.g., *procuro identificar as ideias principais da(s) fonte(s)*] e a integração (e.g., *procuro integrar as ideias principais das várias fontes consultadas num todo coerente*), cada uma com quatro itens.

Relativamente às estratégias de composição escrita (b), o questionário compreende 17 itens incidindo na planificação (e.g., *decido quais os conteúdos que quero incluir, antes de começar a escrever*), na tradução (e.g., *reescrevo o texto várias vezes, antes da versão final*) e na revisão (e.g., *faço uma revisão da forma como o texto está organizado*), com sete, quatro e seis itens, respetivamente (cf. Torrance, Thomas, & Robinson, 2000).

Um conjunto de 16 itens avalia as estratégias que os estudantes dizem usar na escrita a partir de fontes (c), ou seja, se dizem recorrer à cópia [e.g., *uso algumas palavras da(s) fonte(s)*], à escrita em mosaico (e.g., *substituo algumas palavras por sinónimos*), à paráfrase [e.g., *procuro novas palavras para não repetir as da(s) fonte(s)*], ou ao sumário [e.g., *procuro sintetizar o(s) texto(s) que li, escrevendo um texto mais pequeno*], com quatro itens cada uma.

O modo como os estudantes afirmam consultar as fontes é avaliado por nove itens [e.g., *Quando faço/escrevo trabalhos, a partir de leituras de artigos, livros ou outras fontes: procuro revistas especializadas da área de estudo; vou à internet e consulto as primeiras hiperligações (links) que aparecem*].

Relativamente às regras de citação, o questionário inclui duas partes: uma, com 13 itens, que incide no que se afirma saber acerca de regras de citação (e) (e.g., *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes, sei: como e onde devo pôr aspas*) e outra, com 19 itens, que visa apurar os conhecimentos reais acerca de regras de citação (f) [e.g., *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes: devo pôr aspas quando uso partes de outros textos (e.g., frases, orações, expressões); devo pôr aspas quando refiro as ideias expressas nos textos consultados*].

Nas partes a), b), c) e d) os participantes respondem numa escala de 5 pontos, tipo Likert, em que o 1 corresponde a *Nunca* e o 5 a *Com muita frequência*. Na parte e) as respostas dão-se, igualmente, numa escala de 5 pontos, tipo Likert, correspondendo o 1 a *Discordo totalmente* e o 5 a *Concordo Totalmente*. Na parte f) os participantes devem assinalar *sim*, *não* ou *não sei*.

3. RESULTADOS

Uma análise ainda muito preliminar das respostas ao questionário dá-nos algumas informações importantes a explorar no futuro.

Quanto às estratégias de compreensão, a maioria dos estudantes diz recorrer a todas elas. Os participantes dizem usar com frequência ou com muita frequência estratégias de seleção, de organização e de integração. Na tabela 1 apresentam-se exemplos de itens de cada uma das categorias com a respetiva percentagem de respostas.

Tabela 1. Percentagem de resposta nas estratégias de compreensão (exemplos de alguns itens)

Estratégia	Item	Percentagem de resposta				
		1	2	3	4	5
Seleção	<i> tiro apontamentos do que leio</i>	0%	0.7%	17.5%	46.7%	35%
Organização	<i> procuro identificar as ideias principais da(s) fonte(s)</i>	0%	0.7%	8%	64.2%	27%
Integração	<i> procuro integrar as ideias principais das várias fontes consultadas num todo coerente</i>	0%	1.5%	24.8%	51.1%	22.6%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

O mesmo acontece com as estratégias de composição escrita. Tal como se pode ver na Tabela 2, os estudantes afirmam recorrer, com frequência ou muita frequência, a estratégias de planificação e de revisão, embora refiram um menor recurso às de tradução.

Tabela 2. Percentagem de resposta nas estratégias de composição de textos (exemplos de alguns itens)

Estratégia	Item	Percentagem de resposta				
		1	2	3	4	5
Planificação	<i>decido quais os conteúdos que quero incluir, antes de começar a escrever</i>	0%	3,6%	13,9%	51,1%	31,4%
Tradução	<i>reescrevo o texto várias vezes, antes da versão final</i>	3,6%	13,9%	32,1%	30,7%	19,7%
Revisão	<i>faço uma revisão da forma como o texto está organizado</i>	0%	2,9%	24,8%	47,4%	24,8%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

Relativamente às estratégias usadas na escrita a partir de fontes, uma análise das respostas indica-nos que os estudantes referem recorrer a todas elas (ver os exemplos de respostas na Tabela 3).

Tabela 3. Percentagem de resposta nas estratégias de escrita a partir de fontes (exemplos de alguns itens)

Estratégia	Item	Percentagem de resposta				
		1	2	3	4	5
Cópia	<i>uso algumas palavras da(s) fonte(s)</i>	0,7%	5,1%	53,3%	36,5%	3,6%
Escrita em mosaico	<i>substituo algumas palavras por sinónimos</i>	0%	3,6%	38%	38%	20,4%
Paráfrase	<i>procuro novas palavras para não repetir as da(s) fonte(s)</i>	0,7%	0,7%	10,9%	59,1%	28,5%
Sumário	<i>procuro sintetizar o(s) texto(s) que li, escrevendo um texto mais pequeno</i>	1,5%	3,6%	26,3%	48,2%	20,4%

Legenda: (1) Nunca a (5) Com muita frequência.

Muitos dos participantes referem usar estratégias adequadas de consulta, embora haja, igualmente, um número considerável que alega não o fazer. Por exemplo, 44,5% afirma procurar revistas especializadas da área de estudo, com frequência (32,8%) ou com muita frequência (11,7%), havendo 30,7% que diga que só o faz às vezes e 23,4% só raramente. Quanto ao item *vou à internet e consulto as primeiras hiperligações (links) que aparecem*, apenas 6,6% dizem fazê-lo com muita frequência, havendo 61,3% dos participantes que dizem que recorrem a esta estratégia raramente (22,6%) ou só às vezes (38,7%).

Quanto às regras de citação e àquilo que os estudantes dizem saber fazer [parte (e)], os resultados apontam para uma expressão positiva relativamente aos conhecimentos neste domínio. Por exemplo, na questão *Quando escrevo textos/trabalhos a partir da leitura de fontes, sei: como e onde devo pôr aspas*, 97,1% concordam (57,7%) ou concordam totalmente (39,4%), havendo apenas 4,4% que dizem não saber.

Se atendermos à parte (f) do questionário, que incide no conhecimento real dos estudantes, verifica-se que muitos participantes desconhecem regras elementares de citação. Por exemplo, se, relativamente à questão *devo pôr aspas quando uso partes de outros textos*, muitos deles sabem que sim (97,8%), já em relação ao item *devo pôr aspas quando refiro as ideias expressas nos textos consultados*, as respostas revelam um desconhecimento da regra (53,3% afirmam que sim).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Vimos como o uso de estratégias de escrita a partir de fontes reflete um conjunto de competências aos níveis da compreensão, da composição de textos e de consulta, bem como de conhecimentos relativos a regras de citação e como estas competências e conhecimentos são uma condição para a redação de trabalhos autónomos, sem riscos de plágio (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Jamieson, 2017; Odena & Burgess, 2017; Pecorari, 2008).

Uma análise ainda muito preliminar dos resultados obtidos no nosso estudo indica-nos que os participantes – estudantes universitários – dizem usar estratégias adequadas de compreensão, de composição de textos e de consulta de fontes, referindo, igualmente, saber usar regras de citação. Também no que se refere às estratégias de escrita a partir de fontes os mesmos estudantes afirmam usar com frequência, ou mesmo com muita frequência, o sumário

que é aquela que decorre de um bom nível de compreensão e de boas competências de composição. No entanto, muitos deles afirmam recorrer igualmente, com frequência e com muita frequência, a estratégias mais próximas do plágio, como a paráfrase, a escrita em mosaico e a cópia.

Este último resultado parece contradizer os anteriores, já que um uso adequado de estratégias de compreensão e de composição conduziria certamente a uma escrita desligada das fontes, através do recurso preferencial ao sumário.

Também no que se refere ao que os estudantes dizem saber acerca das regras de citação e ao conhecimento real que têm acerca das mesmas, os resultados parecem contraditórios. Efetivamente, enquanto muitos deles afirmam que conhecem essas regras, como é o caso do uso adequado das aspas, assinalam como corretas afirmações em que esse mesmo uso se mostra desadequado. Assim, tudo indica que os estudantes não têm uma ideia realista dos seus conhecimentos, facto que tem sido confirmado por muitos estudos sobre as dificuldades de escrita (Graham & Harris, 2005).

Do maior interesse será prosseguir a investigação em curso que, a partir da análise das composições escritas pelos estudantes e das estratégias realmente usadas, vai permitir o confronto das mesmas com as que, no questionário, referem conhecer e utilizar. Esta investigação, bem como um estudo aprofundado do questionário, permitirão esclarecer muitas das questões que se colocam atualmente acerca das dificuldades de escrita dos estudantes universitários e, sobretudo, sobre as relações destas com o plágio.

REFERÊNCIAS

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Britannica Encyclopedia, Retrieved January 06/15, from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/462640/plagiarism>
- Carvalho, J. B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido [Write to learn, write to express what was learned]. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia [Proceedings of Psychopedagogy Galaico-Portuguese Congress]* (pp. 1877-1885).
- Coscarelli, C. V., & Coiro, J. (2014). Reading multiple sources online. *Linguagem & Ensino*, 17(3), 751-776.
- Festas, I., & Castro, S. L. (2013). Aprendizagem em áreas de conhecimento: Leitura, escrita, compreensão, composição, ciências, estudos sociais. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 395-443). Lisboa: Climepsi.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Early, J., & Wilcox, K. (2014). Adolescent writing and writing instruction: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 969-972. doi:10.1007/s11145-014-9497-0
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 113-135.
- Harris, K., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Howard, R., Serviss, T., & Rodrigue, T. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing & Pedagogy*, 2(2), 177-192.
- IAVE (2018). *Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição*. Ensino Básico. Lisboa: Instituto de Avaliação Educacional.
- Jamieson, S. (2017). What the Citation Project tell us about information literacy in college composition. In B. J. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid & J. R. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 115-138). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 223-241). New York: Routledge.
- Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590.
doi:[10.1080/03075079.2015.1063598](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598)
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 233-245.
- Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism. A linguistic analysis*. London: Continuum.
- Roberts, T. (2008). *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions*. Hershey: Informational Science.
- Rouet, J-F. (2012) (2nd. Ed). *The skills of dokument use. From text compreehnsion to web-based learning*. New York, NY: Routledge.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Writing. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando: Academic Press.
- Torrance, M., Thomas, G. & Robinson, E. (2000). Individual diferences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.