

# Remix, Pastiche, Plágio: autorias da nova geração

▮ Pedro Demo\*

---

## Resumo

A querela em torno do plágio parece estar se acalmando um pouco, ainda que o problema permaneça sumamente grave. Não significa que vamos engolir o plágio, mas que precisamos entender razões de sua proliferação e visões diferenciadas de autoria (BLUM, 2009). Dentro da visão puritana (moderna), plágio é nada mais que fraude criminosa, porque se apropria de direitos alheios. Dentro, porém, da visão não linear (pós-moderna), além de ser difícil delimitar o que seria plágio iniludivelmente, pode-se perceber que originalidade, em certo sentido, não existe: as ideias são sempre dinâmicas compartilhadas cultural e linguisticamente (WEINBERGER, 2007). O jeito pessoal de reconstruir as ideias talvez seja único, mas não todas as ideias. Se formos excessivamente rigorosos, toda conversa é plágio, inclusive obras científicas. Na célebre alusão de Newton, sua produção matemática representou avanço decisivo no mundo científico, mas a partir de outros autores (usava a expressão: apoiado nos ombros de antecessores). É problema certamente que muitos estudantes, usando a internet, copiem friamente trechos inteiros como se fossem seus ou mesmo “comprem” uma dissertação. Ocorre também que a nova geração apresenta traços de identidade bastante diferentes, em especial com respeito à vida acadêmica e seus códigos de conduta: estudar é importante, mas é apenas um pedaço na vida e, sob pressões extremas, plagiar também é “opção”. Neste texto busco analisar preliminarmente metamorfoses da autoria na nova geração.

**Palavras-chave:** Plágio. Internet. Traços de Identidade.

## Remix, Paste, Plagerize: a new generation of authors

### Abstract

The quarrel about plagiarism seems to be calming down a little, although the problem remains extremely serious. It does not mean that we will swallow this plagiarism, but we need to understand the reasons for their proliferation and different visions of

---

\* PhD em Sociologia, Universidade de Saarbrücken, Alemanha; Pós-Doutor, University of California at Los Angeles (UCLA); Professor Titular Aposentado e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia. *E-mail:* pedrodemo@uol.com.br

authorship (BLUM, 2009). In the Puritan view of (modern), plagiarism is nothing more than criminal fraud, because it appropriates the rights of others. Inside, however, the vision is not linear (postmodern), and is difficult to define what would be plagiarism unmistakably, one can see that originality, in a sense, does not exist: the ideas are always dynamic shared cultural and linguistically (WEINBERGER, 2007). The way to rebuild people's ideas is perhaps unique, but not all ideas. If we are too strict, every conversation is plagiarism, including scientific works. In allusion to the famous Newton's production represented mathematical breakthrough in the scientific world, but from other authors (using the expression: supported on the shoulders of predecessors). Problem is certainly that many students using the Internet, copying whole passages coldly as his or even "buy" a dissertation. It also happens that the younger generation has very different characteristics of identity, particularly with respect to academic life and its code of conduct it is important to study, but it is just a piece of life, and under extreme pressure, plagiarism is also an "option". This paper seeks to analyze preliminary metamorphoses of authorship in the new generation.

**Keywords:** Plagiarism. Internet. Traces of Identity.

## **Remix, Pastiche, Plagio: autorías de la nueva generación**

### **Resumen**

La queja sobre el plagio parece haberse tranquilizado un poco, aunque el problema permanezca bastante grave. No significa que vamos a tragarnos el plagio, sino que es necesario entender las razones de su proliferación y visiones diferenciadas de autoría (BLUM, 2009). Dentro de la visión puritana (moderna), el plagio es un fraude criminal, porque se adueña de derechos ajenos. Pero, dentro de la visión no lineal (posmoderna), además de ser difícil delimitar lo que sería plagio ineludiblemente, se considera que originalidad, en cierto sentido, no existe: las ideas son siempre dinámicas compartidas cultural y lingüísticamente (WEINBERGER, 2007). La manera de reconstruir las ideas quizá sea único, pero no todas las ideas. Si somos excesivamente rigurosos, toda conversación es plagio, incluso obras científicas. En la famosa alusión de Newton, su producción matemática representó avance decisivo en el mundo científico, pero a partir de otros autores (usaba la expresión: apoyado en los hombros de antecesores).

Probablemente es un problema que muchos estudiantes copien fríamente trechos enteros como si fueran suyos o incluso “compren” una disertación. Ocurre también que la nueva generación presenta rasgos de identidad muy distintos, en especial respecto a la vida académica y sus códigos de conducta: estudiar es importante, pero es sólo una parte de la vida y, bajo presiones extremas, plagiar también se transforma en una “opción”. En este texto se busca analizar preliminarmente la metamorfosis de la autoría en la nueva generación.

**Palabras clave:** Plagio. Internet. Rasgos de Identidad.

### **Autorias**

Desde a desconstrução ferina de Barthes da autoria (“morte do autor”) (BARTHES, 1968), incluindo-se aí o reconhecimento linguístico de que a linguagem é que fala, não o indivíduo, a aura intocável/sagrada da propriedade intelectual originada na Idade Média e enrijecida pelo mercado liberal (*copyright*) passou a ser questionada. A propriedade intelectual vista, em geral, como incentivo imprescindível à inovação no mercado liberal, também sofre contestações crescentes: procedimentos gerenciais contemporâneos defendem o compartilhamento e ventilação constante das ideias, não sua estabilização (por exemplo, o reconhecimento de que ideias vindas de fora da empresa, do cliente em especial, são fundamentais para a inovação) (VON HIPPEL, 1976; VON HIPPEL; JIN, 2008); a comercialização de ideias as torna produto fixo, comprometendo desde logo sua vitalidade (KUHN, 1975); a produção coletiva de ideias sem interesse financeiro (exemplo da *wikipedia*) faz surgir “novo modo de produção” rival, bem mais inovador (BENKLER, 2003, 2004, 2006; BENKLER; NISSENBAUM, 2006). Em parte a insistência na autoria intocável servia para manter a autoridade professoral, em particular quando a cabeça docente era a referência do saber e se via a interpretação como procedimento a ser controlado (MANGUEL, 1996). A “aula” era canônica, no sentido estrito de que era o cânone do conhecimento vigente.

Na prática, autoria é dinâmica contínua infinitamente nuançada, que vai desde o plágio mais cru até a criação mais contundente. Nem há plágio que é só plágio, nem criação que seja só criação. Quando um pintor é pago para plagiar um quadro célebre (da *Monalisa*, por exemplo), mesmo que consiga fazer réplica “perfeita”, a ponto de não se poder distinguir facilmente, trata-se de quadro novo, obviamente. Quando o

estudante retira da internet trecho longo e cola em seu “texto”, este trecho ganha outro contexto e significação, mesmo permanecendo o mesmo fisicamente. Quando um estudante simplesmente põe seu nome em texto alheio, falsificando a autoria (comprar um texto fabricado por outrem), no falsário pode haver “autoria” talvez até considerável, enquanto no estudante (comprador) o plágio é cru. Podemos entender por *plágio cru* o procedimento de reprodução direta e apropriação do reproduzido, como seria xerocar texto alheio e apor seu nome como autor. Em todos esses casos, estamos diante de fraude por apropriação indébita. Mesmo assim, pode haver “arte” em tais procedimentos, por exemplo, produzir moeda falsa, documentos falsos, disfarces, de tal modo que pareçam mais reais que os originais. Por incrível que pareça, “copiar” pode ser arte, também porque muitos diriam que cópia é passo natural antes da criação: todo grande artista um dia também copiou, ou que cópia mental a rigor não existe. Seria o caso distinguir entre a falsificação “bem feita” e a mera reprodução. Podemos estar diante de dissertação tão “bem” fraudada que não conseguimos descobrir a fraude – digamos retocada elegantemente, colocada em palavras “próprias” – bem como diante de outra apenas reproduzida. Fraude como arte sempre existiu, em especial no “crime perfeito”. Uma coisa é ladrão tradicional de galinhas; outra é hacker que consegue quebrar códigos bancários, invadindo uma conta e esvaziá-la a seu favor.

***Não há plágio que seja só plágio.*** Deixando de lado o plágio cru – reprodução pura e simples – qualquer texto “plagiado” (reproduzido) revela alguma autoria, mesmo quando se agrega modificação ínfima. Torna-se, então, difícil, se não impossível, delimitar com clareza quando o texto é suficientemente original ou suficientemente plagiado. Há duas considerações principais:

- como somos todos também únicos (na individualidade e subjetividade), qualquer expressão nossa é única; por isso, plagiar um quadro implica expressão própria, nem que seja apenas para copiar; quando alguém imita alguém, não só imita, também reconstrói um personagem; os imitadores com talento são bem diferenciados e podem construir carreira artística própria; num sentido, não há como não copiar, tendo em vista que a linguagem é bem comum, as ideias são culturalmente compartilhadas, os textos e histórias são também obra coletiva; os fotógrafos profissionais não gostam que se fale da foto como cópia, porque, sendo “texto”, há aí visível autoria (KRESS; LEEUWEN, 2001, 2005); até mesmo a

“fotocópia” pode apresentar diferenças, porque depende da máquina, do papel, da tinta, do programa, etc.; existe xerox mal e bem feito (bom “xeroqueiro” pode reproduzir livro de tal modo que seja quase impossível distinguir do original);

- sendo plágio cru iniciativa extrema e mais arriscada, o problema maior está em distinguir *níveis de plágio*, alguns até “aceitáveis”, enquanto outros “inaceitáveis”; num lado está a apropriação indébita (usar textos de outros autores como se fossem seus), de outro o retoque que já indicaria alguma autoria, por vezes chamado de “remix” (LATTERELL, 2006) no mundo virtual; as enciclopédias são, como regra, “compilações”, ou seja, não se visa a produção de conhecimento novo, mas sua “reconstrução” para fins de acesso generalizado; entre nós é uso a “resenha” e suas artimanhas: algumas são cópia e nada mais; outras são criativas, por empreenderem propostas interpretativas; a própria iniciativa de coletar trechos de um livro pode deter alguma autoria, seja na seleção dos trechos, seja na composição deles: por exemplo, alguém pode, depois de ler livro considerado fundamental, extrair passagens consideradas importantes, para uso posterior; tal procedimento é pertinente, desde que os excertos não sejam indebitamente apropriados; como ideias nascem de outras ideias, porquanto nossa mente não inventa a linguagem e a cultura, em toda ideia há algum “plágio” natural, assim como em todo plágio pode haver alguma criatividade, nem que seja no modo particular de plagiar [...]

**Não há criação que seja só criação.** Não cabe a noção de autoria sagrada, por mais que a lei possa salvaguardar como *copyright*, porque nenhuma mente cria do nada. Esta condição é “natural”, no sentido de que a natureza não inventa pura e simplesmente seus seres e dinâmicas, mas os reconstrói indefinida e infinitamente (biodiversidade). A fabricação do ser humano foi, certamente, processo de criatividade marcante, mas, sendo tipicamente evolucionário, supõe passos anteriores constitutivos a partir do que estava disponível. Em certo sentido, a mente também é *remix*. Qualquer texto, por mais brilhante e engenhoso que seja, implica recorrências linguísticas e culturais, gramáticas e códigos repetidos, sem falar em ideias compartilhadas. Esta condição também é “lógica”, no sentido de que todo discurso supõe outros discursos, antes e depois, enredando-se em círculos sem fim: não há como definir um termo sem recorrer a termos ainda não definidos; não há como pretender palavra primeira ou última. Toda

criação não é final, pode ser recriada, assim como toda criação envelhece e carece de ressurreição. Do nada não sai nada; só sai do que já existe. Nem por isso abandonamos o conceito de criatividade: em geral não se duvida que Einstein foi muito criativo, mas não inventou nada do nada. Também aqui podemos fazer duas considerações principais: a criação pode referir-se a ideias “novas” ou, pelo menos, inovadoras; espera-se isso de toda teoria: modo novo de ver a realidade e motivar práticas alternativas; a novidade das ideias é, porém, expressão relativa, porque, não sendo a mente dinâmica propriamente original, mas evolucionária, toda novidade tem também seu lado “velho”: além de propor alguma descontinuidade, também é maneira de continuar; a parte menos problemática da criação é aquela que expressa a individualidade e a subjetividade de cada qual: o pintor criativo não cria apenas um quadro novo, tem um modo próprio único de o fazer; também o falsário; este lado é importante, em especial no contexto pedagógico, quando, por exemplo, se exercita o “espírito crítico”, destinado a motivar a busca de autoria: não se aceitando o texto como está, reconstrói-se com personalidade própria.

No entanto, fica a pergunta: a partir de que ponto a interpretação pode ser considerada adequada, podendo-se falar de “autoria”? Blum (2009, p. 27) apresenta uma tipologia do plágio (a seguir):

Plágio profissional	Infração de copyright	Plágio estudantil		
		Fraudulento	Ocasional	Não intencionado
Incorporação	Republicação não autorizada	Comprar texto	Usar componentes de outra fonte - pastiche	Domínio imperfeito de convenções para citar
Publicação duplicada		Usar texto de alguém dado livremente		
Roubo		Importar texto		

Quadro 1. Tipos de plágio.

Fonte: Blum (2009, p. 27).

- há plágio profissional, dos falsários que ganham a vida ou dinheiro vendendo reproduções (ou mesmo textos “originais”, apropriados, então, pelo comprador); podem vender o mesmo texto ou com poucas mudanças para outros

compradores; roubam textos e os revendem; publica-se o mesmo texto em vários lugares;

- há infração de copyright: usar texto, imagem, música de outrem sem autorização; fazer republicação não autorizada; xerocar textos/livros dos outros e usar à vontade; e
- há plágio estudantil, analisado sob três ângulos: i) o plágio fraudulento (comprar texto, usar texto dos outros, pegar na internet e apresentar como próprio); acontece que alunos copiam, sobretudo da internet, trechos longos, capítulos inteiros, não só algumas frases; isto ocorre facilmente também em dissertações e teses; ii) o plágio ocasional, sob a forma de pastiche, composto de pedaços de outras fontes sem citação; iii) o plágio atribuído ao desconhecimento das regras de citação.

A expectativa de que o aluno pelo menos coloque texto alheio em formulação própria também é ambígua, admitindo gama infinda de gradações. “Resumo” pode ser algo criativo, quando expressa capacidade interpretativa própria, ou pode ser agregação de excertos justapostos. “Resenha” pode ser “contraleitura” questionadora, bem como procedimento reprodutivo, a ponto de os alunos já não lerem mais um livro inteiro, apenas pedaços justapostos. “Artigo” publicável em revista deveria ser “original”. O que seria “original” nele? Para evitar discussão bizantina inacabável, sugiro que se considere original o texto que detém “fundamentação própria elaborada”, feita através do “questionamento reconstrutivo”. Esta sugestão não resolve os limites sempre obscuros (KOSKO, 1999), mas centra o olhar numa dinâmica central da produção de conhecimento. Esta expectativa vai além da expressão estilista própria de cada um, para atingir também o plano das ideias: o texto precisa conter ideias inovadoras. “Fundamentar” implica alegar razões do discurso, desde lógicas/formais, até empíricas/factuais/experimentais, de sorte que se evite o argumento de autoridade. *Vale a autoridade do argumento*. Ainda assim, é importante levar-se em conta que toda fundamentação não tem base última, a não ser que incida em dogmatismo (DEMO, 2008; POERKSEN, 2004). Todo texto permanece natural e logicamente discutível – os bem fundamentados merecem ser discutidos; os sem fundamentação não merecem. O processo de pesquisa e elaboração precisaria oferecer não só modos únicos de formulação (estilo próprio), mas sobretudo textura (substância) própria. Não está em jogo apenas como se tece, mas o que se tece.

## Compilações

É noção comum que apenas algumas figuras extraordinárias “produzem conhecimento”, pela via da pesquisa. Em particular as sofisticações formalistas do método científico (matemática, estatística, lógica, procedimentos de experimentação) induzem a expectativa de que é expertise para poucos. Nas universidades que se dizem “de pesquisa”, esta expertise deveria caber em todos os professores, porque é sua definição primária: não há o que lecionar, sem pesquisar. Nas universidades comuns, os professores, mesmo detendo titulação elevada, não se entendem propriamente como pesquisadores, mas como “transmissores de conhecimento”, pela via da “aula” e que é seu talismã. Instaurou-se, então, *o vício de dar aula sem autoria*. As apostilas aprimoram este vício, porque feitas para que o professor as debulhe em aulas. Os conteúdos curriculares são aí tratados sequencial e ordenadamente, valendo seu repasse e absorção, não a aprendizagem. Pesquisa como fundamento formativo não comparece. Assim, na prática, o plágio mais sonoro é o docente: dar aula sem autoria, hoje facilitada ainda mais por apostilas oficiais e internet. As universidades não se acanham em reduzir-se a instituições “*compiladoras*” de conhecimento, nem incomoda ao professor dar aula sem autoria.

Como sugere Schneider (2007) em sua crítica sarcástica da aula, o instrucionismo faz parte de nossa cultura acadêmica e escolar desde tempos medievais. Os poucos que produzem conhecimento original estão em outro planeta. Os demais, também professores, transmitem este legado (BURKE, 2003), cabendo aos alunos absorverem, em geral de maneira reprodutiva. De professores reprodutivos só podem sair alunos reprodutivos, o que só acentua o questionamento da segunda metade do século passado em torno da “escola reprodutiva” (BOURDIEU; PASSERON, 1975; DEMO, 2004). Ao fundo, esta trajetória desvela o esforço da sociedade em domesticar a energia disruptiva do conhecimento, reconhecida na tradição cristã como “pecado original”. O relato do Gênesis é referência paradigmática: a Bíblia começa com esta alegoria – a criatura humana tenta confrontar-se com seu Criador, através do manejo do conhecimento – Adão e Eva comeram do fruto proibido da árvore do conhecimento e assim o fizeram porque queriam ser como deuses [...]. “Conhecimento proibido” é tema que perpassa nossa história ocidental, tamanha é a preocupação em controlar as cabeças autônomas e críticas (SHATTUCK, 1996; RESCHER, 1987), tendo apresentado um

de seus picos na “inquisição” católica medieval. Na universidade, *mutatis mutandis*, persistem estratégias de controle do conhecimento, como mostra a sátira de Bourdieu (1990) sobre *homo academicus*. Não só se instituem hierarquias rígidas, sobretudo se salvaguarda, ao final, o argumento de autoridade, bem como se frauda [...]. A questão mais comprometedora é a noção equivocada de “conhecimento” ainda dominante: imagina-se trajetória de acumulação de produtos, rumo à “teoria final” (GRIBBIN, 1998); por mais que esta expectativa seja hoje questionada (PENROSE, 2004), em especial em ambientes ditos pós-modernos, conteúdos curriculares não são propostos para serem reconstruídos, mas para serem repassados. Muitos já reconhecem que conteúdos envelhecem – a disputa teórica na academia fala por si (KUHN, 1975) – porque conhecimento estabilizado já não é dinâmico e decai para mera informação disponível (esta pode ser armazenada, transmitida, transportada, etc.).

No tratamento curricular é importante aparecerem duas dinâmicas entrelaçadas: de um lado, o tratamento adequado de conteúdos (indispensáveis para a profissionalização); de outro, sua aprendizagem profunda, principalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Este segundo passo fica para a vida, enquanto o primeiro se esvai. Mais decisivo que dominar conteúdos é saber renová-los. Na noção de “enciclopédia” sempre aparece esse tom subalterno do compilador que armazena e transmite, como se conhecimento fosse um estoque. Olhando melhor a cena, enciclopédia bem feita é aquela que não “compila” propriamente, mas “reconstrói” o conhecimento disponível, tendo se tornado mais visível esta qualidade na *wikipedia*, “*the free encyclopedia that anyone can edit*” (a enciclopédia livre que todos podem editar) (LIH, 2009; ZITTRAIN, 2008; SHIRKY, 2008): não há nela conhecimento estabilizado, mas sempre em andamento, como convém à sua dinâmica disruptiva; não admite o argumento de autoridade, mas apenas a autoridade do argumento. A *wikipedia* é, certamente, mundo problemático e ambíguo, como a própria dinâmica do conhecimento (O’NEIL, 2009; CRITICISM..., 2010), carregada de amadorismos (“todos” podem editar), mas, mesmo assim, tornou-se um dos fenômenos mais marcantes do começo deste século (KEEN, 2007; VEEN; VRAKING, 2006). Sem falar que sua dinâmica está se acalmando, não vai substituir a produção sofisticada de conhecimento feita por expertos. No entanto, deslanchou questionamentos cruciais da academia, em especial contra pretensões de validades

universais e de verdades finais (FOERSTER; POERKSEN, 2008), bem como contra a posição soberana do professor. Produção coletiva de conhecimento tornou-se viável, recolocando a noção de “bem comum” (BENKLER, 2006) – todos podem editar desinteressadamente, pois toda edição pode, a qualquer momento, ser reeditada. Em termos acadêmicos, não há autoridade indiscutível, ainda que as haja institucionalmente (O’NEIL, 2009).

A *wikipedia* detém esta marca *sui generis*: é compilação feita a mil mãos, em especial os textos de amadores; mantendo-se, porém, aberta a argumentações e contra-argumentações, não é compilação subalterna, mas constantemente renovada. Este exemplo tem reanimado a noção piagetiana de que a criança constrói conhecimento (PIAGET, 1990, 2007), porque aprendizagem implica desestabilizar esquemas mentais vigentes por força de novas dimensões perturbadoras, fazendo com que se galguem patamares de crescente abrangência e elaboração (equilíbrio). Esta noção também faz parte da “autopoiese” (MATURANA, 2001; DEMO, 2002): todo ser vivo funciona de maneira autorreferente, de dentro para fora, não reproduzindo, mas reconstruindo a realidade. Todos podem aprender e produzir conhecimento, ainda que nem sempre com a mesma qualidade dos expertos (GROSSI, 2004). Este tipo de discussão esclareceu um pouco mais nossas pretensões formativas escolares e acadêmicas, seja questionando mais profundamente o instrucionismo (a rigor, a mente não pode ser instruída, pois é dinâmica autorreferente) (POERKSEN, 2004), seja esvaziando a aula sem autoria, seja apostando no aluno capaz de texto próprio e condizente autoria. Primeiro, valoriza-se o jeito de cada um de falar, principalmente de argumentar (autorreferência); segundo, valoriza-se a capacidade natural de reconstruir o conhecimento disponível estabilizado. O aluno faz textos também, porque texto é a própria vida, à medida que cada qual a “escreve”, em parte. Não faz texto sofisticado, porque lhe faltam condições. Mas pode começar, começando do começo. Os primeiros textos serão bisonhos. Todos temos esta experiência: lendo nossos textos de anos atrás, podemos sentir vergonha deles, naturalmente...

A escola não precisa ser instrucionista, nem mesmo ser apenas compiladora. Tornando-se ambiente de aprendizagem sob orientação de professores autores, pode

ser igualmente ambiente de produção de conhecimento, desde o mais tosco, avançando, devagar e sempre, para níveis mais elaborados. Antes, porém, há que existir professor autor. Há também que superar o agarramento a apostilas e materiais obrigatórios, não só porque não se impulsionam o estudo e a leitura (basta reproduzi-los), tomando-se naquilo que apenas são: material de pesquisa e reconstrução. Ainda não aprendemos isso: conteúdos curriculares são organizados para serem reconstruídos, não engolidos. Esta mudança, no entanto, começa no professor. O aluno sai à imagem e semelhança do professor. O professor precisa libertar-se da pecha medieval de mero compilador subalterno, assumindo a condição de autor capaz de fomentar alunos autores. Quando se fala hoje de “sociedade intensiva de conhecimento” (DUDERSTADT, 2003; CASTELLS, 2004), a expectativa é da sociedade produtiva de conhecimento, jamais apenas reprodutiva. Embora esta ideia seja capitaneada pelo mercado liberal, aponta para horizonte correto: habilidade crucial deste século é saber produzir conhecimento próprio. A face mais dura da exclusão seria esta: não estar entre os que sabem produzir conhecimento próprio.

### **Autorias da nova geração**

A nova geração (chamada em geral de “geração net” – *net generation*) (TAPSCOTT, 2009) desvela características acentuadamente diferentes de outras gerações, por mais que esta percepção possa ser excessiva ou abusiva, e em parte inadequada<sup>1</sup>. De fato, a nova geração não está reinventando a história ou a roda, mas apresenta traços desafiadores para as gerações anteriores (WINOGRAD; HAIS, 2008; THIELFOLDT; SCHEEF, 2004; BLUM, 2009). Prensky (2001) disse, em relação ao mundo virtual, que as crianças são nativas, enquanto nós somos imigrantes, ainda nem todos concordassem com isso (OWEN, 2004). De todos os modos, não é difícil constatar que a nova geração manuseia computador, internet, celular e outros equipamentos eletrônicos com muito maior perícia que nós. Com esta avalanche, aparecem também inúmeros problemas (exposição excessiva de crianças à internet, consumismo exacerbado, riscos cibernéticos), entre eles o plágio na universidade (BLUM, 2009). Chega-se a falar de epidemia do plágio nos Estados Unidos: mais de 75% dos estudantes admitem haver

---

<sup>1</sup> Não sendo a inclusão digital parelha no mundo (DIJK, 2005), “geração net” aplica-se a países desenvolvidos, sobretudo aos Estados Unidos. Este fenômeno vai chegar a nós inevitavelmente (vê-se já pela adesão ao celular, uma das maiores do mundo), mas estamos ainda longe disso.

fraudado; 68% admitem “cortar e colar” (*cutting and pasting*) a partir da internet sem citação; sites da web oferecem texto pronto de conclusão de semestre a preço muito baixo. Callahan (2004) deplora a “cultura da fraude”: a fraude em testes teria subido de 39% em 1963, para 64% em 1993, tendo crescido evidentemente depois disso. Como reação, introduzem-se programas eletrônicos para detecção de fraude em textos (o mais usado é *turnitin.com*), sendo já obrigatórios em algumas entidades (PLAGIARISM..., 2006). Blum (2009) lembra que fraude faz parte de todas as culturas<sup>2</sup>, no mercado, nas religiões, na vida em sociedade. Ocorre que mudou a percepção do que seria “plágio”, em parte porque não se aprecia mais, do mesmo modo, originalidade: a nova geração a considera exagerada e autoritária, preferindo produções de estilo coletivo e compartilhado, sem falar que, não sendo nossas mentes propriamente originais, não deveria existir propriedade de ideias.

Daí não segue que seria o caso fechar os olhos para o plágio (WILKINSON, 2009; ANDERSEN, 2006; GLADWELL, 2004; MARUCA, 2006b). É fraude de todos os modos. Mas há que se levar em conta a percepção que a nova geração tem de conhecimento, sobretudo sua visão mais pós-moderna em torno de validades e verdades. Na *wikipedia*, os textos valem, sim, mas valem relativamente. O conhecimento não se tornou menos importante. Ao contrário. Mas a nova geração sabe apreciar sua face disruptiva, dinâmica, aberta, desafiadora e sempre a caminho. Definitivamente, a nova geração vê a realidade como dinâmica, não como estática, como é o caso da ciência modernista (realidade como dada e devassável analiticamente até ao fim) (MASSUMI, 2002; DEMO, 2002). Detesta o argumento de autoridade, envolvendo nesta repulsa em geral a atitude “professoral” de muitos docentes prepotentes, sem falar que muitos dão aula sem qualquer autoria (SCHNEIDER, 2007; TAPSCOTT, 2009). Confiando que todos podem produzir conhecimento, mesmo na condição de “amador” (SHIRKY, 2002, 2008; COATES, 2003), muitos estudantes desprezam a expertise (KEEN, 2007; BAUERLEIN, 2008), em grande parte equivocadamente. Neste sentido, a beleza de um fenômeno como a *wikipedia* não pode encobrir seus problemas (O’NEIL, 2009; JASCHIK, 2007; NUNBERG, 2007; TERDIMAN, 2005): guerra de edições, vandalismos de toda sorte, amadorismos primários, hierarquias institucionais rígidas sob discursos libertários em grande parte

---

<sup>2</sup> Cita o exemplo da China, onde os altos funcionários do Estado são selecionados através de processos extremamente precavidos contra fraude. Fraude, mesmo levando à pena de morte, sempre foi galopante [...] (BLUM, 2009; ACADEMIC..., 2002).

hipócritas, preferência por temas modistas, etc. A *wikipedia* não substitui, por isso, outros estilos de enciclopédia, muito menos o saber especializado. Embora tenha mostrado a viabilidade e a relevância da transdisciplinaridade, tornou-se não menos claro que trabalho transdisciplinar profundo exige equipe de especialistas – é pretensão descabida alguém imaginar que, sozinho, pudesse produzir conhecimento profundo transdisciplinar. Só o amador afoito cria nisso.

Na prática, porém, a nova geração já não acredita em autoria intocável. No mundo virtual não há autoridade possível em termos de circulação de ideais – todos se apresentam, *em princípio*, com a mesma chance, ainda que esta “igualdade” seja fantasiosa em grande parte (GALLOWAY, 2004; O’NEIL, 2009). A nova geração tem a “sensação” de que pilota computador e internet à vontade, em especial porque sua configuração é feita de tal modo que pode ser customizada e reconfigurada na ponta (ZITTRAIN, 2008). No mundo virtual textos e ideias se derretem, não como mazela ou vício, mas como parte de sua tessitura plástica, aberta e manipulável. Ideia definitiva é apenas imposição de quem não tem nenhuma própria. Por trás está outro senso de identidade, mutável, em metamorfose constante, composta de múltiplas faces, como o avatar dos videogames: as pessoas são as “mesmas” durante a vida porque mudam, não porque param no tempo... Não cabe a veneração de teorias e autores: não estão aí para serem adotados, mas usados. Ademais, no trabalho coletivo torna-se cristalino que as ideias não são propriedade de ninguém; ninguém é inteiramente original, exceto em sua individualidade e subjetividade; nenhum texto fica para semente, principalmente são “sempre editáveis”. A nova geração aceita facilmente a marca discutível de todo texto, a começar pelo próprio: é feito para ser mudado, discutido, ampliado ou mesmo descartado. Tudo isto é blasfêmia para o professor instrucionista: ele é autoridade primeira e última na sala de aula; o currículo é para ser repassado, não reconstruído, transformado; a apostila é para ser absorvida, passo a passo, não reduzida a material de pesquisa entre outros; teorias são objetos veneráveis, não de mero uso...

Assim, muitos alunos não citam fontes porque não aprenderam adequadamente a fazê-lo, embora aceitem que é o caso não usar material alheio como próprio. Outros, porém, não citam porque não veem como necessidade acadêmica, levados pela lógica do “remix”: sendo tudo, no fundo, um pastiche, não cabe indagar a propriedade de cada pedaço. A autoria coletiva prevalece, levando igualmente a noções diversificadas

do que seria conhecimento científico. Permanece, é claro, o estilo tradicional de conhecimento metodologicamente regulado (lógico-experimental), tipicamente de especialistas e extremamente exigente intersubjetivamente falando, mas admitem-se outras gradações que vão até àquele conhecimento feito em multidão (RHEINGOLD, 2002; SHIRKY, 2008). Aqui aparece mudança radical e que incomoda a academia: o estudante como produtor de conhecimento, algo que as teorias da aprendizagem sempre preconizaram, mas ficou soterrado por conta da prepotência e instrucionismo docente. Mais ainda: a nova geração sabe, mais que as outras, que seu trunfo maior é esta habilidade. Repassar conteúdos é velharia. A propósito, Blum (2009) tenta justificar o plágio como reação “normal” frente a pressões manipulativas do mercado, à veneração fútil de argumentos de autoridade, a artimanhas de testes cada vez mais complexos e opressivos, e assim por diante (MARUCA, 2003; 2006a). Para visões puritanas, esta concessão parece a catástrofe dos valores históricos. Para visões pós-modernas, ainda que não seja o caso abonar fraude em nenhuma circunstância, a vida em sociedade inclui fraudes, em parte provocadas pela própria rigidez das normas. Ao final, todo autoritarismo escolar/acadêmico merece ser plagiado! Os estudantes são terrivelmente mais criativos na “cola”, do que na prova (HANSEN, 2004; PLOTZ, 2002): aula sem autoria (copiada) leva naturalmente a ser apenas copiada...

Esta complacência com a nova geração não elimina o transe de delimitar o que seria autoria já aceitável ou inaceitável (KAREN, 2006; MCCABE; TREVIÑO; BUTTERFILED, 2001; MCKILLUP; MCKILLUP, 2007). Talvez seja mais proveitoso conceber esta dinâmica como fluida, começando do começo: no começo está a cópia, como regra. O professor atento procura mostrar ao aluno que está copiando e que isto não vale. Sugere que coloque em palavras próprias, interprete, revele ideias diferenciadas. Motiva a escrever uma estória que tem na cabeça, ou a analisar um desenho próprio. Compara textos para desvelar quais seriam mais apropriados, tendo como objetivo organizar critérios de validade, ainda que sempre relativos. Insiste, principalmente, na “autoridade do argumento”: fundamenta sem pretensão final, sem recorrer a autoridades. Não cabe proibir o uso da internet, não só porque veio para ficar, mas igualmente porque é aproveitável certamente, mesmo sendo igualmente um “lixão”. Mais importante é “educar” para pesquisar na internet objetivando o aprimoramento da autoria, tendo como vantagem considerável a produção de textos abertos, discutíveis, negociáveis.

Pode repercutir na formação da cidadania que sabe pensar por conta de seus argumentos. No entanto, premissa imprescindível é a autoria do professor. Ao mesmo tempo, precisamos nos acostumar com “validades relativas” – não relativistas – pela razão simples de que são as possíveis na natureza e na sociedade. Podemos retirar disso duas consequências contraditórias: i) já que validades são relativas, tudo cabe, provocando lassidão de critérios; ii) por serem os textos dinâmicas que se liquefazem (BAUMAN, 2007), é preciso investir esforço muito mais acurado e persistente na argumentação. Como as normas também são feitas para serem desrespeitadas, não dá para enjaular a nova geração. É mais educativo tê-la como parceira.

Se a nova geração é a “mais burra” (BAUERLEIN, 2008), ou a “mais esperta” (TAPSCOTT, 2009), só o tempo vai dizer. Tudo depende sempre dos critérios avaliativos e que não podem mais ser apresentados como referências absolutas. Plagiar não é comportamento aceitável. Mas, como os limites do remix são intangíveis, pastiche também cabe e pode ser criativo. A fluidez dos limites não permite apenas liberdade de ação, permite não menos seu abuso (ATTON, 2004).

### **Perorando**

Desta discussão complicada o resultado mais interessante é a revisão, por vezes radical e assustadora, das normas da vida acadêmica. A noção tradicional de professor não se sustenta mais como argumento de autoridade. Dar aula sem autoria é o plágio maior. Originalidade também se tornou referência gasta, porque é factível apenas parcialmente, sem falar na preferência crescente por textos coletivos, em geral mais superficiais (amadores), mas certamente mais envolventes. O copyright está sob ataque, porque a apropriação de ideias (ou de “bens comuns”) comparece à cena como monstro mercadológico. O software livre representa uma das reações a tais “abusos” do mercado, porque feito desinteressada e produtivamente (STALLMAN, 2002). As pessoas possuem outras motivações para participar na produção coletiva de conhecimento, para além das egoístas (BENKLER, 2006). Os estudantes, ademais, praticam hoje o *multitasking* (fazer muitas coisas ao mesmo tempo) (BLUM, 2009). Estudar não é a única tarefa no campus, talvez nem mesmo a principal. Plagiar em nome de outras atividades mais interessantes e envolventes torna-se tentação à mão. Não é que os estudantes tenham perdido a motivação de estudar. Obviamente possuem suas

motivações próprias, nas quais se inclui também estudar, mas de outros modos: cooperativamente, em ambientes abertos, na internet, em videogames etc. Nem todos os professores saberiam entender isso. Somos todos, em pessoa, *remix* da natureza. Textos também. Teorias também. Ciência também.

## Referências

ACADEMIC circles buzz over Peking University plagiarism case. *Beijing Review*, [S. l.], 22 Feb. 2002. Disponível em: <<http://www.china.org.cn/english/2002/Feb/27368.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

ANDERSEN, K. Generation xerox: youth may not be an excuse for plagiarism: but it is an explanation. *New York Magazine Services*, New York, May 2006. Imperial City. Disponível em: <<http://nymag.com/news/imperialcity/16935/>>. Acesso em: mar. 2010.

ATTON, C. *An alternative internet: radical media, politics and creativity*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 2004.

BARTHES, R. A morte do autor. *Sala de Aula*, Salvador, 1968. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/sala\\_de\\_aula/sala2/barthes1.html](http://www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala2/barthes1.html)>. Acesso em: mar. 2010.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUERLEIN, M. *The dumbest generation: how digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future*. New York: Jeremy P. Tarcher: Penguin, 2008.

BENKLER, Y. Freedom in the commons: towards a political economy of information. *Duke Law Journal*, Durham, NC, 2003. Disponível em: <<http://www.law.duke.edu/shell/cite.pl?52+Duke+L.+J.+1245>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Sharing nicely: on shareable goods and the emergence of sharing as a modality of economic production. *The Yale Law Journal*, v. 114, n. 273, 2004. Disponível em: <<http://yalelawjournal.org/images/pdfs/407.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. New York: Yale Univ. Press, 2006.

BENKLER, Y.; NISSENBAUM, H. Commons-based peer production and virtue. *The Journal of Political Philosophy*, v. 14, n. 4, p. 394–419, 2006. Disponível em: <[http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/jopp\\_235.pdf](http://www.nyu.edu/projects/nissenbaum/papers/jopp_235.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2011.

BLUM, S. D. *My word!: plagiarism and college culture*. New York: Cornell University Press, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1990.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CALLAHAN, D. *The cheating culture: why more Americans are doing wrong to get ahead*. New York: Harvest Books, 2004.

CASTELLS, M. (Ed.). *The Network Society: a cross-cultural perspective*. Northampton: Edward Elgar, 2004.

COATES, T. (Weblogs and) the mass amateurisation of (nearly) everything... *Plasticbag.org*, [S. l.], 3 Sept. 2003. Disponível em: <[http://www.plasticbag.org/archives/2003/09/weblogs\\_and\\_the\\_mass\\_amateurisation\\_of\\_nearly\\_everything/](http://www.plasticbag.org/archives/2003/09/weblogs_and_the_mass_amateurisation_of_nearly_everything/)>. Acesso em: 5 jul. 2011.

CRITICISM of wikipedia. *Wikipedia*, [S. l.], 2010. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Criticism\\_of\\_Wikipedia](http://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_Wikipedia)>. Acesso em: 5 jul. 2011.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, P. *Fundamento sem fundo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

DEMO, P. *Sociologia da educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília, DF: LiberLivro, 2004.

DIJK, J. A. G. M. *The deepening divide: inequality in the information society*. London: Sage Publications, 2005.

DUDERSTADT, J. J. *A university for the 21<sup>st</sup> Century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

FOERSTER, H.; POERKSEN, B. *Wahrheit ist die erfindung eines lügners: gespräche für skeptiker*. Berlin: Carl-Auer-Systeme, 2008.

GALLOWAY, A. R. *Protocol: how control exists after decentralization*. Cambridge: The MIT Press, 2004.

GLADWELL, M. Annals of culture: something borrowed: should a charge of plagiarism ruin your life?. *Gladwell.com*, New York, 2004. Disponível em: <[http://www.gladwell.com/2004/2004\\_11\\_25\\_a\\_borrowed.html](http://www.gladwell.com/2004/2004_11_25_a_borrowed.html)>. Acesso em: mar. 2010.

GRIBBIN, J. *The search for superstrings, symmetry, and the theory of everything*. New York: Little, Brown and Company, 1998.

GROSSI, E. P. *Por aqui ainda há quem não aprende?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HANSEN, S. *Dear plagiarists: you get what you pay for*. *The New York Times*, 22 Aug. 2004. Sunday Book Review. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2004/08/22/books/review/22HANSEN.L.html?pagewanted=1>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

- JASCHIK, S. A stand against wikipedia. *Inside High Ed*, 2007. Disponível em: <<http://www.insidehighered.com/news/2007/01/26/wiki>>. Acesso em: 5 jul. 2011.
- KAREN, B. *Cheating is rampant at Canadian colleges*. Madison, Wisconsin, 2006. Disponível em: <<http://www.library.wisc.edu/inst-services/plagiarism/index.html>>. Acesso em: mar. 2010.
- KEEN, A. *The cult of the amateur*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2007.
- KOSKO, B. *The Fuzzy future: from society and science to heaven in a chip*. New York: Harmony Books, 1999.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2005.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LATTERELL, C. G. *Remix: reading and composing culture*. New York: Bedford: St. Martin's, 2006.
- LIH, A. *The wikipedia revolution*. New York: Hyperion, 2009.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- MARUCA, L. *Plagiarism and copyright: connections in the Turnitin culture*. [S. l.], 2006a. Disponível em: <[http://141.211.177.75/UofM/Content/swc/document/SWC\\_W06.pdf](http://141.211.177.75/UofM/Content/swc/document/SWC_W06.pdf)>. Acesso em: mar. 2010.
- \_\_\_\_\_. Plagiarism and its (disciplinary) discontents: towards an interdisciplinary theory and pedagogy. *Issues in Integrative studies*, n. 21, p. 74-97, 2003. Disponível em: <[http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/21\\_maruca.pdf](http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/21_maruca.pdf)>. Acesso em: mar. 2010.
- MARUCA, L. *The plagiarism panic: digital policing in the new intellectual property regime*. London: Ed. Fiona Mcmillan, 2006b. (New Directions in Copyright Law, v. 2).
- MASSUMI, B. *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. London: Duke University Press, 2002.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: Humanitas: UFMG, 2001.
- MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K.; BUTTERFILED, K. D. Cheating in academic institutions: a decade of research. 2001. *Ethics & Behavior*, v. 11, n. 3, p. 219-232, 2001. Disponível em: <[http://www.swarthmore.edu/NatSci/cpurrin1/plagiarism/docs/McCabe\\_et\\_al.pdf](http://www.swarthmore.edu/NatSci/cpurrin1/plagiarism/docs/McCabe_et_al.pdf)>. Acesso em: mar. 2010.
- MCKILLUP, S.; MCKILLUP, R. An assessment strategy that pre-empts plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, v. 3, n. 2, p. 18-26, Dec. 2007. Disponível

em: <<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEL/article/viewFile/163/131>>. Acesso em: mar. 2010.

NUNBERG, G. *Wikipedia: blessing or curse*. NPR, 5 June 2007. Disponível em: <<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=10731811>>. Acesso em: mar. 2010.

O'NEIL, M. *Cyber chiefs: autonomy and authority in online tribes*. New York: Pluto Press, 2009.

OWEN, M. The myth of the digital native. *Only Connect*, [S. l.], 2004. Disponível em: <[http://www.storyboards.org.nz/only\\_connect/2004/07/myth-of-digital-native.html](http://www.storyboards.org.nz/only_connect/2004/07/myth-of-digital-native.html)>. Acesso em: 5 jul. 2011.

PENROSE, R. *The road to reality: a complete guide to the laws of the universe*. New York: Vintage Books, 2004.

PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1990.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Lisboa: Martins Fontes, 2007.

PLOTZ, D. *The plagiarist: why Stephen Ambrose is a vampire*. *Slate*, 11 Jan. 2002. Disponível em: <<http://www.slate.com/id/2060618>>. Acesso em: mar. 2010.

POERKSEN, B. *The certainty of uncertainty: dialogues introducing constructivism*. London: Imprint Academic, 2004.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. West Yorkshire, England, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: mar. 2010.

RESCHER, N. *Forbidden knowledge: and other essays of the philosophy of cognition*. Dordrecht: Reidl Publisher, 1987. (Episteme, v. 13).

RHEINGOLD, H. *Smart mobs: the next social revolution*. New York: Basic Books, 2002.

SCHNEIDER, J. *Chalkbored: what's wrong with school and how to fix it*. Peace of Mind, 2007.

SHATTUCK, R. *Forbidden knowledge: from Prometheus to pornography*. New York: St. Martin's Press, 1996.

SHIRKY, C. Weblogs and mass amateurization. *Networks, Economics and Culture*, 3 Oct. 2002. Disponível em: <[http://www.shirky.com/writings/weblogs\\_publishing.html](http://www.shirky.com/writings/weblogs_publishing.html)>. Acesso em: mar. 2010.

SHIRKY, C. *Here comes everybody*. New York: Penguin, 2008.

STALLMAN, R. Why 'free software' is better than 'open source'. *GNU Operating System*, Boston, MA, 2002. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/free-software-for-freedom.html>>. Acesso em: mar. 2010.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill, 2009.

TERDIMAN, D. *Wikipedia faces growing pains*. [S. l.], 2005. Disponível em: <<http://www.wired.com/culture/lifestyle/news/2005/01/66210>>. Acesso em: mar. 2010.

THIELFOLDT, D.; SCHEEF, D. Generation X and the millennials: what you need to know about mentoring the new generations. *Law Practice Today*, [S. l.], 2004. Disponível em: <<http://www.abanet.org/lpm/lpt/articles/mgt08044.html>>. Acesso em:

PLAGIARISM prevention. *TURNITIN*, [S. l.], 2006. Disponível em: <<http://turnitin.com/static/plagiarism.html>>. Acesso em: mar. 2010.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: growing up in a digital age*. London: Net Work Continuum Education, 2006.

VON HIPPEL, E. The dominant role of users in the scientific instrument innovation process. *Ideas*, [S. l.], 1976. Disponível em: <<http://ideas.repec.org/a/eee/respol/v5y1976i3p212-239.html>>. Acesso em: mar. 2010.

VON HIPPEL, E. ; JIN, C. *The major shift towards user-centered innovation: implications for China's innovation policymaking*. [S. l.], 2008. Disponível em: <<http://web.mit.edu/evhippel/www/papers/PDF%20For%20section%206.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

WEINBERGER, D. *Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder*. New York: Times Book, 2007.

WILKINSON, J. Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, San Diego, CA, v. 20, n. 2, p. 98-105, 2009. Disponível em: <<http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE278.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

WINOGRAD, M.; HAIS, M. D. *Millennial makeover: myspace, youtube & the future of american politics*. London: Rutgers University Press, 2008.

ZITTRAIN, J. *The future of the internet: and how to stop it*. London: Yale University Press, 2008.

Recebido em: 24/03/2010

Aceito para publicação em: 30/06/2011