

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA PARA EVITAR O PLÁGIO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

INFORMATION LITERACY IN ACADEMIC WRITING TO AVOID PLAGIARISM: A STUDY IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION AT BRAZILIAN UNIVERSITIES

Thaís Aparecida de Lima^a
Ariadne Chloë Mary Furnival^b
Helen de Castro Silva Casarin^c

RESUMO

Objetivo: O estudo teve como objetivo verificar a percepção e conhecimento dos alunos do primeiro e quinto semestres de dois cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos acerca do plágio acadêmico. **Metodologia:** A coleta de dados foi realizada através de um questionário online, aplicado a um total de 178 alunos. Houve um retorno de 99 respondentes. Conforme os resultados, a maioria dos participantes afirmou ter ouvido falar sobre plágio antes do ingresso na universidade. Eles demonstraram compreender o que é plágio e afirmaram, em sua maioria, que efetuam as citações das fontes ao desenvolverem seus trabalhos acadêmicos. Não foi identificada uma diferença entre as respostas dos estudantes dos primeiros e quintos períodos em relação ao plágio, indicando que os cursos têm contribuído pouco para agregar conhecimentos sobre o tema. **Conclui-se** que o papel do bibliotecário em iniciativas de competência em informação precisa englobar aspectos da escrita acadêmica, dado que as atividades de busca e uso da informação, no contexto universitário, são sempre imbricadas no contexto da produção de textos acadêmicos.

^a Mestra em Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bibliotecaria-Documentalista da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Poços de Caldas, Brasil. E-mail: thais.aplima@unifal-mg.edu.br.

^b Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Ciência da Informação e dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) e em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, Brasil. E-mail: chloe@ufscar.br.

^c Doutora em Técnicas e Métodos Atuais em Informação e Documentação pela Universidade de Murcia, Espanha. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) e em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, Brasil. E-mail: pagan.marta@gmail.com

Descritores: Plágio. Competência em informação. Ensino superior. Escrita acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que viabilizem a utilização e o aproveitamento da informação disponível nos mais variados suportes e contextos têm aumentado o interesse sobre a importância das iniciativas para promover a competência em informação e competência digital (*information and digital literacy*) nos contextos de ensino formal, informal e profissional. A relação entre estas competências e a escrita acadêmica também é reconhecida, sendo que tal relação usualmente figura nas sessões de treinamento de competência em informação que tratam sobre quando e como citar fontes informacionais corretamente. Ao mesmo tempo, há de se reconhecer que o plágio, como fenômeno que solapa a integridade acadêmica e científica, se tornou um problema corriqueiro e crítico nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino secundário e superior. Existem vários exemplos de pessoas – proeminentes e experientes, além de iniciantes – cujos nomes, cargos e obras foram desacreditados por terem cometido plágio.

O âmago deste dilema é como os escritores – aprendizes e experientes – no meio acadêmico usam eticamente a composição de outros, seja ela em forma de texto, vídeo, imagem, fala e música – para criar seu próprio trabalho. O uso apropriado das fontes de informação requer uma reflexão sobre os aspectos éticos e valores que abrangem o respeito à propriedade intelectual, evitando-se a violação do direito autoral na forma de plágio.

O plágio é uma das principais formas de desonestidade acadêmica em todos os níveis educacionais. Grosso modo, o plágio no campo educacional é considerado uma forma de fraude, roubo ou apropriação indébita e antiética de informações e ideias acadêmicas de terceiros. Nesse caso, o plagiador usa isso em seu benefício sem dar o devido crédito à fonte original, enganando o público com suas ações (Arce, 2016; Espinoza-Freire, 2020). Este cenário foi agravado ainda mais pelo recém lançamento da ferramenta ChatGPT, que é baseado em inteligência artificial (IA) capaz de gerar textos e imagens a partir de dados

encontrados na internet. Esta ferramenta levanta novos desafios ao ambiente acadêmico e à formação dos estudantes. Farias (2023) observou um certo pânico no meio acadêmico relacionado ao uso do ChatGPT na elaboração de textos acadêmicos, incluindo artigos para periódicos, elaboração de dissertações e teses, pois o chatbot “pode ser usado para responder perguntas, escrever artigos e outros tipos de conteúdo” (Farias, 2023, p. 2).

A prevalência do plágio se deve à falta de incentivo à produção textual para que esta se torne habitual, aliada às técnicas de pesquisa e normalização (Krokosz, 2012). O desafio para docentes universitários se situa no ensino de um fato básico subjacente aos estudos e elaboração de textos acadêmicos: que estes surgem de diálogo e conversação contínuos em que toda a escrita inevitavelmente tem raízes na expressão humana anterior, podendo suscitar a dúvida acerca de onde termina a inspiração e começa o plágio (Diniz; Terra, 2014; Giovanelli; Keener, 2019). Como explicitado no documento Framework for Information Literacy for Higher Education elaborado pela Association of College and Research Libraries (ACRL), “Fornecer atribuição a pesquisas anteriores relevantes [...] é uma obrigação de participação na conversação” (2015, p. 8, tradução nossa).

O propósito da pesquisa aqui relatada foi verificar a percepção dos alunos ingressantes e do terceiro ano de dois cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) acerca do plágio acadêmico. Os objetivos específicos foram: averiguar a consciência ética no uso da informação, no que refere especificamente à percepção do plágio, por parte de universitários de dois campos de conhecimento; aferir se reconhecem a ocorrência de plágio e identificar se registram a abordagem do tema de plágio na universidade. Os participantes do estudo foram os graduandos dos cursos de Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) e em Ciências Biológicas (CB) dos primeiro e quinto períodos acadêmicos. Este artigo contém parte dos resultados obtidos na referida pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E O USO ÉTICO DA INFORMAÇÃO

É consensual que a competência em informação (termo usado no Brasil para *information literacy* em inglês) é considerada um conjunto de habilidades, conhecimentos e valores que os indivíduos devem possuir para reconhecer quando a informação é necessária, bem como saber localizá-la, avaliá-la e utilizá-la de forma ética e efetiva. Na definição elaborada por Johnston e Webber (2003, p. 336, tradução nossa) a competência em informação refere-se à: “[...] adoção de comportamento de informação apropriado para identificar, através de qualquer canal ou meio, informações bem ajustadas às necessidades de informação, levando ao uso sábio e ético da informação na sociedade.” Desde a sua conceitualização original em 1974 pelo bibliotecário e advogado norte-americano Paul Zurkowski, tem havido uma proliferação de relatórios, declarações e *frameworks* para a identificação dos seus componentes, sua avaliação e mensuração, políticas educacionais, pedagógicas e institucionais visando a sua promoção. Um exemplo desses programas é *A New Curriculum of Information Literacy* (ANCIL), publicado em 2011 pelas bibliotecárias universitárias britânicas, Jane Secker e Emma Coonan, cujo objetivo geral é o de:

[...] ajudar os graduandos a desenvolver uma compreensão de alto nível e reflexiva dos contextos e questões da informação que os capacitará com uma estrutura robusta para lidar com novas situações de informação e gerar estratégias para avaliar, analisar e assimilar essas informações necessárias e no momento em que são necessárias (Secker; Coonan, 2011, p. 4, tradução nossa).

O currículo é explicitamente “centrado no estudante”, e a competência em informação é firmemente embutida como parte de um currículo mais amplo de habilidades, atitudes e comportamentos críticos que fundamentam a aprendizagem. É um currículo com o potencial “transformativo” no sentido que não tem a perspectiva da competência em informação “[...] como um conjunto de habilidades e competências, mas como um atributo fundamental do estudioso perspicaz e como elementos social e pessoal que são cruciais na era digital”

(Secker; Coonan, 2011, p. 4, tradução nossa). Embora desenvolvido para ser usado nas Instituições de Ensino Superior (IES) britânicas, o currículo também almeja inculcar valores e comportamentos de aprendizagem ao longo da vida para fundamentar a vida profissional e social fora da universidade.

A premissa subjacente a esse conjunto de iniciativas é que o avanço inexorável das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trouxe consigo uma grande quantidade de informações que incessantemente se proliferam em um curto período de tempo e estão disponíveis em diversas fontes e formatos. Lidar com essa grande quantidade de informações no complexo ambiente contemporâneo requer dos indivíduos a aplicação do senso crítico e ético, além de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a utilização das informações de forma ética e legal, para que se tornem cidadãos e profissionais aptos e responsáveis ao longo da vida (American Library Association, 1989; Doyle, 1994; Dudziak, 2001, 2003).

O ANCIL é organizado em torno de *strands* (fios ou cordões), sendo relevante chamar a atenção aqui - devido ao enfoque no plágio e a escrita acadêmica - ao *strand* número três que “objetiva explorar e desenvolver os letramentos acadêmicos de escrever e ler em ambos os níveis funcionais, processuais – as estratégias de *skimming* e *scanning*, o reconhecimento e uso do idioma acadêmico apropriado – e as atividades de ordem superior (*higher order*) como interrogação e crítica textual, construção de argumentos e compreensão da estrutura e valores epistemológicos de uma disciplina” (Secker; Coonan, 2011, p. 4-5, tradução nossa).

Estas atividades de ordem superior são detalhadas nos *strands* sete, oito e nove do ANCIL, que focam nas funções intelectuais e cognitivas envolvidas no uso e apropriação da informação na escrita, por exemplo a análise e síntese de vários pontos de vista na literatura, incluindo a crítica apropriada de partes da literatura e a dimensão ética na sua apropriação e a formulação de questões de pesquisa. Secker e Coonan (2011) enfatizam que o ANCIL assim constitui uma “visão holística” da competência em informação justamente porque incorpora elementos anteriormente entendidos como sendo da esfera puramente acadêmica (escrita, leitura, crítica) e relacionados ao letramento científico, e não

enfocando puramente em atividades “funcionais”, como realizar buscas em bases de dados bibliográficas, como se estas fossem desconexas dessas atividades intelectuais.

Esta visão mais abrangente da competência em informação é também construída no documento revisado da ACRL (2015), em que são apresentadas as seguintes seis afirmações ou enquadramentos (denominados *frames*) e suas descrições (ACRL, 2015, p. 2, tradução nossa):

- a) A autoridade é construída e contextual;
- b) Criação de informações como um processo;
- c) Informação tem valor;
- d) Pesquisa como inquérito;
- e) Investigação científica como conversação;
- f) Pesquisa (*searching*) como exploração.

Cada *frame* é seguido por um conjunto de “práticas de conhecimento” que são “[...] demonstrações de maneiras pelas quais os estudantes podem aumentar sua compreensão desses conceitos de competência em informação” e um outro conjunto de “disposições”, que “[...] descrevem maneiras de abordar as dimensões afetiva, atitudinal ou valorativa da aprendizagem” (ACRL, 2015, p. 2, tradução nossa). Por exemplo, para o *frame* “Informação tem valor”, entre as práticas de conhecimento sugeridas para aqueles desenvolvendo suas habilidades de competência em informação são: “dar crédito às ideias originais de outros por meio de atribuição e citação apropriadas; compreender que a propriedade intelectual é uma construção legal e social que varia de acordo com a cultura; articular o propósito e as características distintivas de direitos autorais, uso justo, acesso aberto e domínio público”; e as disposições sugeridas para este *frame* da competência em informação são: “respeitar as ideias originais dos outros; valorizar as habilidades, o tempo e o esforço necessários para produzir conhecimento; considerar-se contribuinte para o mercado de informações, e não apenas consumidor nele; estar inclinado a examinar seu próprio privilégio de informação” (ACRL, 2015, p. 6, tradução nossa).

Fica evidente que o novo documento da ACRL, com a proposta de maior flexibilidade e dinamismo (termos usados pela própria ACRL para descrevê-lo), não mais prescreve níveis de padrões a serem alcançados, e tampouco retrata pesquisadores à procura de informações isoladas e desconexas (Ryder; Smith;

Kristensen, 2019). No seu lugar, enfatiza práticas e processos de aquisição e composição do novo conhecimento, e a autorreflexão necessária na adoção de certas posturas e atitudes diante de tais processos e práticas.

A natureza flexível e mais holística das propostas de ambos o ANCIL e o novo *framework* da ACRL, implica que a aquisição das habilidades, competências, comportamentos e atitudes necessários para navegar o novo ecossistema informacional não será alcançada exclusivamente em sessões realizadas por bibliotecários universitários. Ambas as propostas redefinem as fronteiras do *locus* onde as facetas da competência em informação serão “ensinadas”, rechaçando o padrão comum no mundo todo das sessões únicas ministradas na primeira semana do semestre aos calouros dentro da biblioteca. Ao invés disso, é sugerido que haja a incorporação dos *frames* ou dos *strands* em módulos ao longo de toda a carreira da graduação, na forma de ensino e aprendizagem ativos relacionados aos trabalhos realizados nas disciplinas já ministradas no curso de graduação dos estudantes. Tal abordagem busca colocar em ação o princípio do “alinhamento construtivo” delineado por Biggs que se fundamenta no conceito de compreensão como fenômeno performativo (Biggs *apud* Secker; Coonan, 2011, p. 6), significando que as atividades e avaliações devem estar ligadas aos resultados de aprendizagem da sessão, que por sua vez, serão diretamente conectados aos trabalhos acadêmicos das disciplinas do curso de graduação. Assim, em termos do *timing*, pode ser mais relevante que uma estudante do curso de História aprenda como realizar uma pesquisa em bases de dados bibliográficas já no primeiro ano da graduação devido à natureza do conteúdo do curso, enquanto para estudantes do curso de Química, este tipo de habilidade será relevante mais para o último ano do curso, quando os estudantes têm que fazer a monografia de fim de curso.

No sentido em que estas perspectivas alternativas para programas e *frameworks* de competência em informação são mais orgânicas e atentas ao contexto e objetivos “locais” do ensino e aprendizagem dentro das disciplinas de graduação, segue que a inclusão de um foco nas atividades de leitura e escrita nos currículos e *frameworks* da competência em informação se tornou cada vez mais relevante. Vários estudiosos da temática competência em informação têm

observado como a relação é muito estreita entre o ensino do corpo de conhecimento disciplinar – o conteúdo disciplinar – e as práticas da escrita e comunicação na dada disciplina. Para Hjørland (2002), isto necessitaria, em primeiro lugar, o reconhecimento da existência de convenções de uma comunidade epistêmica e discursiva particular da disciplina. Para ele, as comunidades discursivas das disciplinas fornecem processos de comunicação ordenados e delimitados que ocorrem dentro dos limites de uma determinada comunidade. Sendo assim, o modo de escrever numa dada disciplina não fica reduzido a um mero conjunto de técnicas para comunicar o conhecimento da disciplina, mas o meio pelo qual o conhecimento é constituído. Como Carter (*apud* Ryder; Smith; Kristensen, 2019, p. 6, tradução nossa) observa, a escrita (e por extensão, a leitura), também encapsula as “formas de fazer e conhecer” na respectiva disciplina:

As formas disciplinares do fazer [...] fornecem uma ligação direta entre modos de saber e modos de escrever nas disciplinas. O fazer representa o saber por meio da escrita dos alunos e a escrita dá forma aos modos de conhecer e fazer na disciplina. Então, ao invés de focar apenas no conhecimento conceitual que tradicionalmente definiu as disciplinas, professores são encorajados a se concentrar também em o que seus alunos devem ser capazes de fazer, amplamente representados em seus escritos.

Embora seja relevante reconhecer que a escrita acadêmica materializa uma declaração de adesão a uma determinada comunidade de discurso em torno da área (por exemplo: Ciência da Informação) ou disciplina (por exemplo: Usos e usuários da informação), e que os processos reais de fazer trabalho de pesquisa diferem por disciplina, todos eles envolvem uma orientação metodológica que valoriza a reflexão crítica, a agregação cumulativa de conhecimento e compreensão, uma ênfase na evidência e confiabilidade e a ética da investigação (Koltay; Špiranec; Karvalics, 2016). Por isso, a escrita acadêmica e científica realizada por universitários, pesquisadores e docentes de todos os domínios de conhecimento é constituída, acima de tudo, pela reconstituição, recombinação e recomposição de informações pré-existentes em outros textos – selecionando, filtrando e arranjando – não necessariamente criando novos textos inteiramente originais, mas novas combinações significativas que podem constituir uma contribuição substantiva à comunidade

discursiva disciplinar (Kirkpatrick, 2001; Koltay; Špiranec; Karvalics, 2016).

As atividades de análise e síntese subjacentes a esse movimento de estudar e assimilar (através da leitura e reflexão) para subsequentemente recompor e incorporar (escrita) de forma significativa, são atividades centrais ao que vários autores referem como pensamento crítico. Em 1996, os autores Gibson e Meade já relacionaram o pensamento crítico à busca pela informação na internet, num capítulo intitulado “Internet resource discovery: the role of critical thinking” (“A descoberta de recursos na Internet: o papel do pensamento crítico”).

Para esses autores,

A capacidade de formular uma boa pergunta de pesquisa (se fazer uma pergunta informada) é uma habilidade de pensamento crítico primordial, pois traz múltiplas perspectivas para lidar com a questão de pesquisa; examinar as próprias suposições para eliminar preconceitos sobre possíveis fontes e caminhos de busca; aceitar a ambiguidade da questão de pesquisa e quanto bem ela pode ou não ser mapeada nas ferramentas e recursos de informação; e avaliar e modificar as próprias estratégias de busca. O pensamento crítico deve permear o processo de pesquisa porque esse processo, seja pela Internet ou por recursos mais tradicionais, é fundamentalmente um processo de pensamento. (Gibson; Meade, 1996, p. 139-140, tradução nossa).

Os autores observam que para bibliotecários, o elemento do pensamento crítico ficou tradicionalmente restrito à avaliação da qualidade dos recursos informacionais encontrados. Porém, diante das mudanças de eixos/perspectivas nos programas e propostas de frameworks para a competência em informação mencionadas anteriormente no contexto da breve apresentação do ANCIL e o Framework ACRL de 2015, as habilidades da competência em informação agora englobam habilidades complexas, integradas e de ordem superior (*higher order skills*), que incluem a leitura e escrita. Afirmamos que aqui, o “usar a informação de forma que outros possam aprender com ela” se materializa na escrita acadêmica e científica.

Quezada (2019, p. 18, tradução nossa) emprega uma metáfora de uma frente de convergência onde “o oceano de informações encontra a paisagem de composição (escrita)”, reforçando a noção de um elo inextricável entre a escrita e as atividades informacionais que podem ser enquadradas pela competência em informação. É neste ponto de encontro que a incorporação de elementos

programáticos de currículos pode ser construída. E é ainda neste ponto “à beira mar”, que as dimensões técnicas, estéticas e éticas da competência em informação apontadas por Vitorino e Piantola (2011) se convergem, sendo que estas dimensões, junto com a dimensão política, “constituem as bases sobre as quais se assentam tanto a informação transmitida e recebida, quanto a competência necessária para processá-la e utilizá-la de modo a agir significativamente na construção da realidade” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 108).

2.2 O PLÁGIO NO CONTEXTO ACADÊMICO

A questão do plágio no contexto acadêmico, conforme nos lembra Alves (2018), é bastante complexa e abrange pelo menos duas correntes: uma mais pragmática e outra relacionada a aspectos éticos que cercam a informação, ambas com implicações jurídicas. Na Lei brasileira, é o art. 46 do capítulo IV da lei nº 9.610/98, de Direito Autoral (Brasil, 1998) que explica que não constitui ofensa aos direitos autorais “[...] a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra”. É a omissão desta indicação que se configura como plágio.

É importante abordar a temática do plágio no contexto acadêmico, pois esse assunto é alvo de combate e apenas as discussões e interesse em relação ao tema é que irão suscitar a real preocupação em proteger os direitos dos autores de forma eficaz. Nesse sentido, Diniz e Terra (2014, p. 17) afirmam que “[...] o papel de estudante é o único vivido por todos nós em algum momento da carreira acadêmica, por isso uma reflexão sobre o plágio deve ser condição para a iniciação ao posto de neófito pesquisador”. Infelizmente, ponderam as autoras, não tem havido abordagem explícita suficiente para lidar com esta mazela que assombra o trabalho acadêmico:

Há uma falsa crença de que os interditos sobre o plágio são devidamente conhecidos por todos aqueles que ingressam no ambiente acadêmico. Esse nos parece um triste equívoco – é preciso que o plágio saia do esconderijo da vergonha e assuma a cena. Talvez só assim possamos conhecer as desmotivações dos plagiadores para a criação acadêmica. (Diniz; Terra, 2014, p. 17).

Afortunada e paradoxalmente impulsionado pelo aumento das revelações de incidentes de plágio, este silêncio sobre o tema chegou ao fim nas instituições científicas brasileiras na última década. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) menciona a Propriedade Intelectual em seu primeiro documento público que aborda a temática e entende o plágio como uma violação da propriedade privada (Diniz; Terra, 2014). O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) propôs um conjunto de diretrizes para a promoção da ética na publicação de pesquisas científicas e a instituição de parâmetros para investigar eventuais condutas impróprias (CNPQ [...], 2011). No estado de São Paulo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) publicou, em 2014, seu livreto *Código de boas práticas científicas*^d em que delinea que as más condutas científicas graves mais recorrentes são Fabricação, Falsificação e Plágio – a notória sigla FFP. O plágio é costumeiramente definido como a apropriação das palavras de outrem, sem citar a autoria desse “outrem”, a fonte donde foram tiradas as palavras, suscitando uma ambiguidade de autoria (Dias; Eisenberg, 2015; Diniz; Terra, 2014; Kirkpatrick, 2001).

Como temos argumentado até aqui, não há dúvida da relação estreita entre a competência em informação e o ensino sobre a escrita acadêmica, especificamente sobre como usar e referenciar fontes, e como evitar o plágio. Alguns dos supracitados *frameworks* da competência em informação explicitamente menciona o ato de evitar plágio, a exemplo: no *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (ANZIL), do editor Alan Bundy (2004), o padrão número seis (*standard 6*) que trata as facetas legais, éticas, culturais e econômicas da informação, possui a sub-divisão 6.3 que explicita que a pessoa competente em informação: “6.3 está em conformidade com as convenções e etiqueta relacionadas ao acesso e uso de informações; [...] demonstra uma compreensão do que constitui plágio e reconhece corretamente o trabalho e as ideias de outras pessoas.” (Bundy, 2004, p. 22-23, tradução nossa).

Tendo em vista os elementos anteriormente apresentados, em conjunto

^d Conferir FAPESP (2014).

com a prerrogativa de aprofundamento do conhecimento sobre a percepção de estudantes de graduação sobre o plágio no contexto dos seus estudos acadêmicos, o estudo aqui apresentado partiu da seguinte questão: Qual é a percepção, conhecimento e práticas de estudantes universitários acerca do plágio acadêmico?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário composto por questões fechadas e abertas. Foi realizado pré-teste do questionário no contexto de uma disciplina de graduação (Administração de Empresas I) em que eram matriculados 47 alunos de vários períodos e cursos de graduação. A versão final do questionário foi aplicada em um total de 178 alunos dos primeiro e quinto semestres dos cursos de Ciências Biológicas (CB) e Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O modo censitário de aplicação do questionário nos levou a contar com uma amostra não probabilística por conveniência (Ochoa, 2015), tendo em vista que o número total de participantes se restringiu apenas aos que estavam presentes em sala de aula na data da aplicação e se estendeu, via e-mail, apenas aos que estavam matriculados nas mesmas disciplinas em que ocorreu a aplicação presencial. Ao todo, foram completados e retornados 99 dos 178 questionários aplicados aos alunos das quatro turmas dos dois cursos de graduação. A porcentagem de respondentes do questionário aplicado foi de 56% do número total de alunos matriculados nos respectivos períodos, turmas e disciplinas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

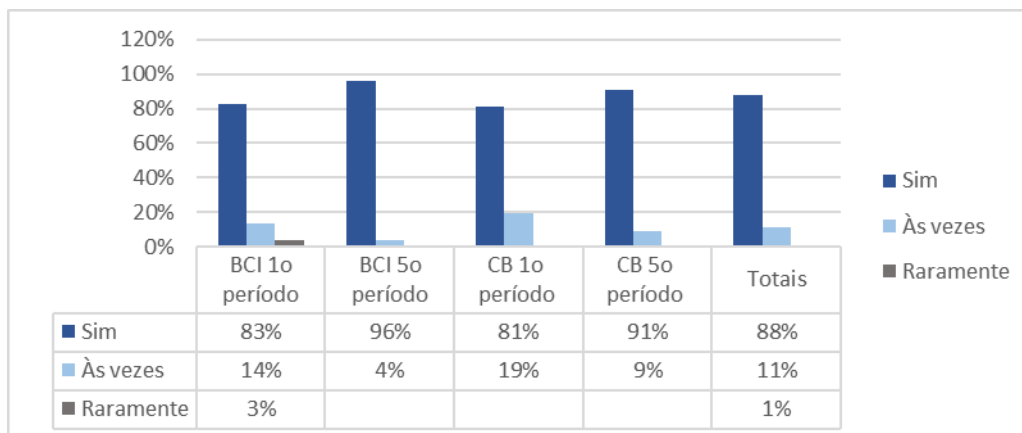
Ao perguntar, no questionário aplicado, se o estudante já havia ouvido falar do plágio antes ou depois de ingressar na universidade, a maioria (88% do total de respondentes) respondeu que, “sim, antes de ingressar na universidade” e o restante (12%) respondeu que “sim, depois de ingressar na universidade”. Apenas no quinto período do curso de CB houve um maior número de

respondentes (41%) que só ouviram falar sobre plágio depois de ingressarem na universidade, mas no primeiro período do mesmo curso, todos os respondentes afirmaram terem ouvido falar sobre plágio antes do ingresso na universidade. Já no curso de BCI, em ambos os períodos, mais de 90% dos respondentes afirmaram ter ouvido falar sobre plágio antes de ingressarem na universidade.

Questionados sobre a opção que melhor define o que seria plágio, quase todos os alunos (99%) escolheram a alternativa correta, no caso, “Reproduzir um texto sem fazer as devidas citações e sem referenciá-lo”. Apenas 1% escolheu a alternativa “Reproduzir vários parágrafos do texto de um determinado autor e referenciar este autor”. As demais alternativas desta questão, a saber: “Transcrever um texto com suas próprias palavras fazendo a citação e a referência” e “Escrever um texto utilizando a ideia de vários autores e citar as fontes” não receberam assinalações. Infere-se, pois, que os respondentes de ambos os cursos e períodos pesquisados demonstram um bom discernimento sobre o que constitui o plágio.

Ao perguntar com que frequência eles costumam citar as fontes de onde foram retiradas as ideias contidas nos textos elaborados pelos respondentes (Gráfico 1), 88% do total afirmou que costuma citar as fontes, seguido de 11% que respondeu que cita “às vezes” e 1% que diz citar “raramente”. O Gráfico 1 apresenta o percentual de respostas por curso/período pesquisado. Pode-se notar que a maioria das respostas “às vezes” e “raramente” foram escolhidas por alunos dos primeiros períodos e que entre os alunos do quinto período, esse índice de respostas foi menor, o que se esperaria de estudantes em momento mais avançado de seus estudos. Contudo, ainda assim, alguns alunos do quinto período de ambos os cursos – mesmo que em sua minoria – afirmaram não citar sempre as fontes de onde foram retiradas as ideias contidas em seus textos, mesmo já estando mais próximos de iniciarem seus estudos para elaborar sua monografia de conclusão de curso.

Gráfico 1 - Frequência de indicação das fontes utilizadas nos textos elaborados pelos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das questões apresentadas aos respondentes teve o formato de *quiz* que abordava o conteúdo sobre competência em informação no qual os graduandos deveriam identificar aspectos sobre plágio. Para tanto, foram apresentados cinco exemplos retirados do livro *Autoria e plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores* de Marcelo Krokosz (2012). Para cada trecho, foi solicitado ao respondente que escolhesse uma alternativa de resposta para cada questão entre “Sim, ocorre plágio” e “Não, não ocorre plágio”. Por exemplo, em um trecho apresentado aos respondentes, embora estejam presentes a referência e a citação da fonte original, faltaram, na redação reproduzido pelo estudante “fictício” de Krokosz, a menção do número da página e o emprego das aspas no trecho idêntico ao original. Isto é, ocorre plágio, como se vê no Quadro 1:

Quadro 1 – Identificação de plágio no trecho do texto de Coelho

Conteúdo da fonte original

Para que a empresa seja socialmente responsável, deve incluir em suas políticas objetivos e compromissos que envolvam desde a utilização de materiais que não agridam o meio ambiente até a preocupação com o ser humano, seja ele integrante de seu público interno, pertencente à comunidade ou ao público consumidor de seus produtos e serviços. Suas ações devem contemplar, também, o investimento cultural.

Referência:

COELHO, Márcio. **A essência da administração**: conceitos introdutórios. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 245.

Versão do estudante (redator):

Entre os objetivos e compromissos adotados por empresas socialmente responsáveis, Coelho (2008) destaca a utilização de materiais que não agridam o meio ambiente até a preocupação

com o ser humano seja ele integrante de seu público interno, pertencente à comunidade ou ao público consumidor de seus produtos e serviços.

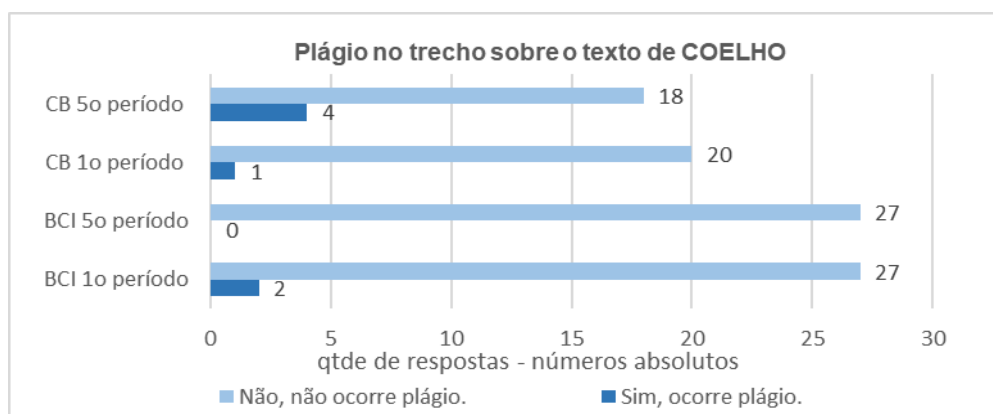
Referência:

COELHO, Márcio. **A essência da administração**: conceitos introdutórios. São Paulo: Saraiva, 2008.

Fonte: Adaptado de Krokoscz (2012, p. 126).

O plágio ocorre no trecho do estudante, porque, apesar de mencionar a autoria e a data, há o emprego, *ipsis literis*, das palavras originais do autor do texto, sem o emprego de aspas (Krokoscz, 2012, p. 138) e também sem a especificação da página do texto fonte consultado, para indicar que não se trata de uma paráfrase, e sim de uma transcrição de parte do conteúdo da fonte original, ou seja, mesmo que o estudante cite a fonte, faltam as evidências de que se trata de uma transcrição de um trecho de autoria de outrem. Mas pelas respostas dos participantes da pesquisa, pode-se inferir que houve uma dificuldade na identificação da ocorrência de plágio no trecho apresentado no Quadro 1, pois 93% do total de respondentes assinalou a alternativa errada “Não, não ocorre plágio”, com apenas 7% assinalando a alternativa correta “Sim, ocorre plágio”. Ou seja, a maioria dos respondentes errou a resposta, independentemente do curso ou período, conforme Gráfico 2. Ressalta-se ainda que nenhum participante do curso de BCI do 5º período assinalou a resposta correta e que o curso com maior percentual de acertos foi de CB, com os alunos de 5º período.

Gráfico 2 - Identificação de plágio no trecho redigido a partir do texto de Coelho



Fonte: Dados da pesquisa.

Em outro trecho do livro de Krokoscz (2012) incluído no questionário,

indicado no Quadro 2, o motivo da ocorrência de plágio se relaciona à falta de referência e citação da fonte original na versão do estudante.

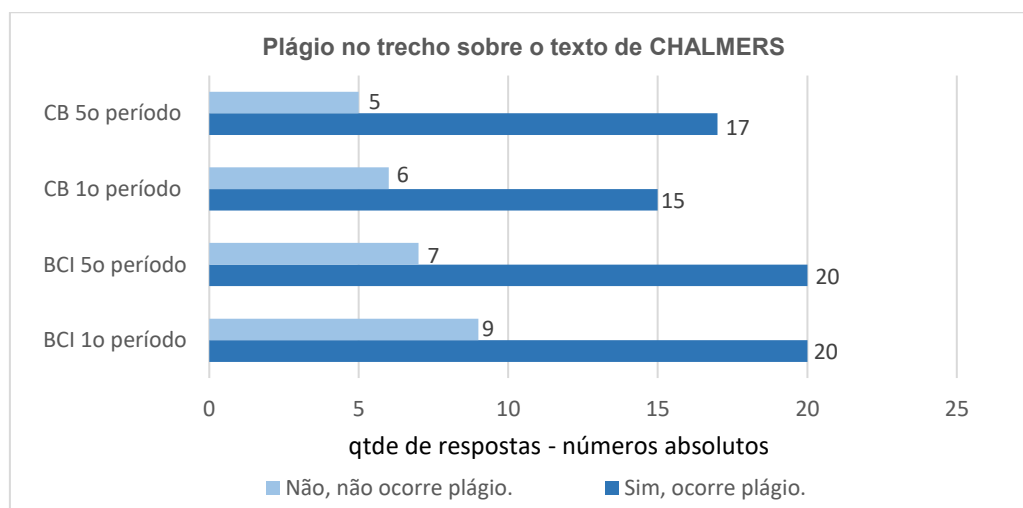
Quadro 2 – Identificação de plágio no trecho do texto de Chalmers

Conteúdo da fonte original Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimentação. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não tem lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente.
Referência: CHALMERS, Alan F. O que é a ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 1993.
Versão do estudante (redator): Para que o conhecimento obtido por meio das experiências sensoriais (visão, audição, tato etc.) seja reconhecido como científico, é necessário que seja provado. Esta objetividade implica no fato de que opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não tem lugar na ciência.

Fonte: Adaptado de Krokosz (2012, p. 130).

Nesta questão, a maioria dos respondentes acertaram a resposta, sendo que 73% assinalaram a alternativa “Sim, ocorre plágio”; porém, uma quantidade considerável – 27% – entendeu que não havia ocorrido plágio no trecho do redator. A distribuição das respostas pelo curso/período é apresentada no Gráfico 3 que segue:

Gráfico 3 – Identificação de plágio no trecho redigido a partir de Chalmers

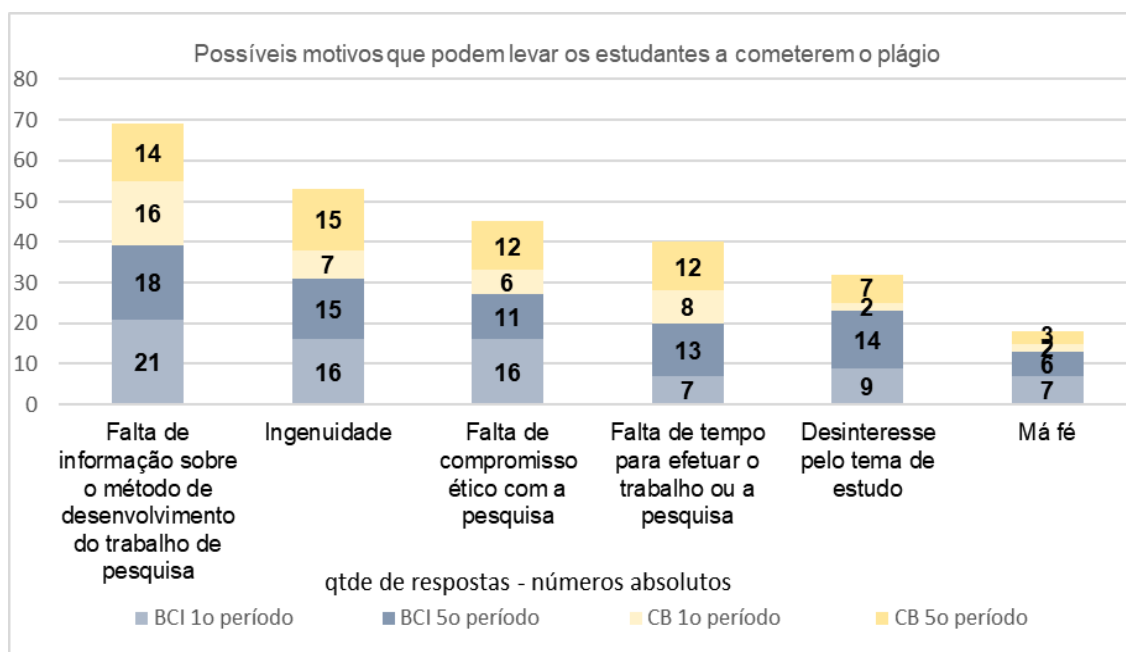


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao indagar aos participantes da pesquisa sobre os possíveis motivos que

podem levar os estudantes a cometerem o plágio, a maioria dos respondentes apontou para a “Falta de informação sobre o método de desenvolvimento do trabalho de pesquisa” (70%) seguido da “Ingenuidade” (54%); da “Falta de compromisso ético com a pesquisa” (45%); da “Falta de tempo para efetuar o trabalho ou a pesquisa” (40%); do “Desinteresse pelo tema de estudo” (32%) e por último, da “Má fé” (18%). Nota-se, pois, que o principal motivo na opinião dos estudantes se relaciona à lacuna de informação adquirida no curso que pode levar a pessoa a cometer o plágio de forma ingênua. O Gráfico 4 mostra a distribuição destas respostas entre as duas turmas de cada curso. O que chama a atenção nesta distribuição é a semelhança da frequência de respostas para esta opção “Falta de informação sobre o método” entre ambas as turmas de ambos os cursos. Somente no quinto período do curso de CB a opção “Ingenuidade” foi um pouco maior do que a escolha da referida opção.

Gráfico 4 – Percepção dos motivos que podem levar à ocorrência de plágio



Fonte: Dados da pesquisa.

As questões de múltipla escolha também tiveram um campo “outros” em que a/o respondente pôde fornecer mais detalhes sobre sua opinião. Por exemplo, na questão sobre a percepção de possíveis motivos pela ocorrência do plágio, duas respondentes apontaram para a necessidade de se inserir a temática do plágio no processo de aprendizagem desde o Ensino Fundamental e de se ter um melhor conhecimento sobre as normas e manuais de normalização no ensino superior. Também encontramos em algumas respostas abertas, detalhando sobre a opção “Falta de informação...”, invariavelmente apontando para a necessidade de se abordar o tema dentro da IES, sobretudo em sala de aula, como ilustram os extratos das respostas a seguir:

“[...] Poucos professores falam sobre, assim muitas pessoas só se preocupam realmente com plágio na hora de escrever um TCC, tese (sic) de mestrado, doutorado [...]”; (Respondente BCI 1º período)

“[...] falta mostrar mais na prática a como evitar o plágio, com exercícios como os aplicados neste formulário e atividades práticas de como parafrasear, por exemplo [...]”; (Respondente BCI 5º período)

“Algo que deveria ser mais esclarecido na universidade, pois a abordagem é muitas vezes vaga [...]”; (Respondente CB 5º período)

“Chegamos na universidade sem noção alguma do plágio [...]”; (Respondente CB 5º período)

“[...] o assunto é pouco abordado em disciplinas [...]”. (Respondente CB 5º período).

Visando obter mais informação sobre a existência de disciplinas que abordam a temática do plágio, foi solicitado aos respondentes que indicassem qual/quais disciplina(s) da grade curricular de seus cursos abordava(m) o assunto plágio e obtivemos as frequências de respostas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Disciplinas que abordam plágio, na percepção dos respondentes

BCI 1º período Disciplina / Quantidade de respostas	BCI 5º período Disciplina / Quantidade de respostas
Metodologia da pesquisa científica/1 Tecnologias da Informação/2 Introdução ao trabalho científico/2 Introdução ao Método Científico/1 “Não sei ainda. Mas plágio é a cara de temas da BCI.” /1	Metodologia para a pesquisa científica/1 Tecnologias da Informação/10 Introdução ao trabalho científico/3 Serviço de referência e fontes de informação /7 Comunicação e expressão / 8 Usos e usuários da informação/ 3 Palestras / 4
CB 1º período Disciplina / Quantidade de respostas	CB 5º período Disciplina / Quantidade de respostas

Pesquisa bibliográfica /19 Leitura e produção de texto / 11 “Não me recordo.” / 2	Pesquisa bibliográfica / 9 Leitura e produção de texto /2 Disciplinas que envolvam projetos /1 Invertebrados I / 1 Todas as disciplinas que requerem um trabalho acadêmico / 1 Sistemática de vegetais avasculares/1
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

As disciplinas “Comunicação e expressão” e “Leitura e produção de texto” são aquelas que explicitamente incorporam a atividade de escrita acadêmica incluindo, evidentemente, a questão da paráfrase. As disciplinas que têm como enfoque o método científico incluem a elaboração de um projeto de pesquisa, o que passa pela questão da necessidade da revisão da literatura e consequente incorporação das fontes da literatura na temática escolhida. No curso de graduação das CB na universidade pesquisada (UFSCar), a disciplina “Pesquisa bibliográfica” é ministrada por professoras do Departamento de Ciência da Informação, e contém uma carga horária dedicada às normas ABNT entre outras, além de uma aula que aborda o plágio no contexto da ética e bioética da pesquisa nas Ciências Naturais. Nesta disciplina, os estudantes também têm que elaborar um trabalho final que contém uma revisão da literatura que embasa a questão de pesquisa escolhida. Nesta atividade, é requerido que os estudantes agrupem e confrontem no discurso do texto que elaboram os argumentos das fontes levantadas na literatura, principalmente parafraseando-as e usando citações diretas com moderação. Chama a atenção o fato de que um total de 10 alunos do quinto período do curso de BCI citaram a disciplina de Tecnologias da Informação, mas isto se atribui à cobertura dos softwares de detecção de plágio na disciplina e a consequente discussão do fenômeno do plágio no contexto destes softwares.

Quase todos os respondentes sinalizaram a responsabilidade das IES em fornecer-lhes as informações necessárias para evitar o plágio. Este posicionamento, provavelmente explica a opinião dos respondentes em relação às sanções dispensadas ao se descobrir plágio, qual seja, que estas não deveriam ser “rígidas”, conforme termo usado por um/a respondente, mas pautadas pelo diálogo e orientação, como explicou outro respondente:

“[...] deve haver uma conversa com a pessoa que praticou o

plágio, para conhecer os verdadeiros motivos e se for por falta de informação, tentar orientá-la [...]”. (Respondente BCI – 5º período)

Em relação a possíveis sanções, outros respondentes sinalizaram que se fosse apurado que o plágio ocorreu devido à “má fé”, “desinteresse” ou “ingenuidade” por parte do plagiador, “deveria haver punição”. Sendo assim, pudemos observar que os respondentes consideram que o assunto deve ser tratado como um problema ético, abordado e trabalhado mais assiduamente dentro das disciplinas universitárias. Acreditam que o ato de cometer o plágio deve ser avaliado para se descobrir se houve má fé ou se ocorreu por ingenuidade ou por falta de tempo para a realização das atividades acadêmicas, ou por falta de conhecimento em relação às normas ou por falta de informação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empírica aqui relatada pretendeu averiguar o conhecimento e a percepção dos estudantes universitários acerca do plágio acadêmico. Este objetivo foi cumprido, pois foi possível verificar que os alunos ingressantes e do quinto semestre dos cursos de BCI e de CB da UFSCar compreendem o que é plágio e afirmam, em sua maioria, que efetuam as citações das fontes ao desenvolverem seus trabalhos acadêmicos. Notou-se que apesar deles terem a noção de utilização ética da informação em relação ao plágio, não se identificou uma evolução entre os primeiros e quintos períodos, sendo que as respostas dadas foram semelhantes entre esses períodos e também entre os dois cursos. Os participantes da pesquisa também reconhecem que existe a abordagem do plágio em um espectro relativamente amplo de disciplinas dos seus cursos de graduação. Isto é positivo, porque mostra que não fica restrita ao conteúdo puramente normativo voltado para o ensino de “habilidades” de evitar o plágio, mas fica transversalmente distribuído por disciplinas do currículo, sobretudo quando se trata da produção de textos no contexto dessas disciplinas.

Sempre foi reconhecido que é imprescindível que a competência em informação englobe a dimensão ética no uso das informações disponíveis. Esta observação se aplica sobretudo hoje, porque com a onipresença das TDIC, a

facilidade de acesso à informação de todo tipo possui o potencial de cometer – intencional ou não intencionalmente – a infração das leis de propriedade intelectual, e especificamente, aquelas que se referem ao desrespeito à proteção do direito autoral na forma de plágio. O que é menos enfatizado na literatura é o quanto a sensibilização em torno do uso ético da informação passa pela questão da escrita científica, não sendo restrito, então, à prática de citar e elaborar referências bibliográficas. Na competência em informação no contexto universitário, há de se reconhecer que a busca e uso da informação acontece predominantemente no contexto da escrita acadêmica. Na discussão da revisão da literatura, procurou-se demonstrar o quanto o ensino da escrita acadêmica também vai além do ensino de conjuntos de habilidades e técnicas, mas precisa abranger modos culturais e normativos de lidar com textos que são particulares à comunidade epistêmica e discursiva particular da disciplina. As(os) universitárias(os) são induzidas/os no “fazer” das formas de conhecimento da disciplina por meio da escrita - lendo a escrita dos outros e produzindo - escrevendo - a partir de e dialogando com os textos dos outros. São nos interstícios da apropriação do conhecimento a partir da leitura e a subsequente produção de textos para justamente registrar tal assimilação, que pode ocorrer o plágio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. M. **Competência informacional e o uso ético da informação na produção científica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. 208 p. (v. 1).

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. **Report of the Presidential Committee on information literacy**: final report. Washington, D.C: ALA, 10 jan.1989. Disponível em:
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2015. Disponível em:
http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_I_LHE.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1998. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9610.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

BUNDY, A. (ed.). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice**. 2nd. ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL), 2004. Disponível em: <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CNPq anuncia diretrizes éticas para pesquisa científica. **Inovação Tecnológica**, Plantão, [S. l.], 26 out. 2011. Disponível em:
<https://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=cnpq-diretrizes-eticas-pesquisa&id=010175111026#.XC2S-DBKjIU>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. W. Vozes diluídas no plágio: a (des) construção autoral entre alunos de licenciaturas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/3cfyyMFB7WrTWpxHx5WsSBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DÍAZ ARCE, D. Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿qué detecta Turnitin? **RUIDERAe: Revista de Unidades de Información**, Ciudad Real, v. 9, 2016. Disponível em:
<https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1146>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DINIZ, D.; TERRA, A. **Plágio: palavras escondidas**. Brasília: LetrasLivres; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

DOYLE, C. S. **Information literacy in an information society: a concept for the information age**. New York: Syracuse University, 1994. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DUDZIAK, E. A. **A Information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ESPINOZA-FREIRE, E. E. El plagio un flagelo en el ámbito académico ecuatoriano. **Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, v. 12, n. 3, p. 407-415,

2020. Disponível em:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000300407. Acesso em: 3 abr. 2023.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). **Código de boas práticas científicas**. São Paulo: FAPESP, 2014. Disponível em: http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

FARIAS, S. A. Pânico na Academia! Inteligência Artificial na construção de textos científicos com o uso do ChatGPT. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 79-83, jan/jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rimar/article/view/66865>. Acesso em: 11 jul. 2024.

GIBSON, C.; MEADE, John. Internet resource discovery: the role of critical thinking. In: LEONHARDT, T. W. (ed.). **LOEX of the West: teaching and learning in a climate of constant change**. Greenwich, CT: JAI Press, 1996. p. 137-146. (Foundations in Library and Information Science, v. 34).

GIOVANELLI, L.; KEENER, M. How to talk about copyright so kids will listen, and how to listen about copyright so kids will talk an assignment at the intersection of multimodal writing and intellectual property. In: GRACE, V. (ed.). **Teaching information literacy and writing studies**. West Lafayette: Purdue University Press, 2019. cap. 18, p. 223-240. (Purdue information literacy handbooks, v. 2). Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pilh>. Acesso em: 3 abr. 2023.

HJØRLAND, B. Domain analysis in information science: eleven approaches – traditional as well as innovative. **Journal of Documentation**, [S. l.], v.58, n.4, p. 422-462, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249366184_Domain_analysis_in_information_science_Eleven_approaches_-_Traditional_as_well_as_innovative. Acesso em: 3 abr. 2023.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. Information Literacy in Higher Education: a review and case study. **Studies in Higher Education**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 335-352, Aug. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309295>. Acesso em: 3 abr. 2023.

KIRKPATRICK, K. **Evitando plágio**. Tradução de Jackson Aquino. [S. l.]: DePauw University, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352423/mod_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20pl%C3%A1gio.pdf. Acesso em: 3 abr.2023.

KOLTAY, T.; ŠPIRANEC, S.; KARVALICS, L. Z. **Research 2.0 and the future of information literacy**. Cambridge: Elsevier, 2016.

KROKOSZ, M. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo, Atlas, 2012.

OCHOA, C. Amostragem não probabilística: amostra por conveniência. **Netquest**, [S. l.], 21 out. 2015. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>. Acesso em: 3 abr. 2023.

QUEZADA, T. Information literacy and writing studies the beachfront instructors and students navigate. *In*: GRACE, V. (ed.). **Teaching information literacy and writing studies**. West Lafayette: Purdue University Press, 2019. cap. 1, p. 17-27. (Purdue information literacy handbooks, v. 2). Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pilh>. Acesso em: 3 abr. 2023.

RYDER, P. M.; SMITH, D.; KRISTENSEN, R. G. Writing as a way of knowing: teaching epistemic research across the university. *In*: GRACE, V. (ed.). **Teaching information literacy and writing studies**. West Lafayette: Purdue University Press, 2019. cap. 1, p. 3-16. (Purdue information literacy handbooks, v. 2). Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pilh>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SECKER, J.; COONAN, E. **A New Curriculum of Information Literacy**: transitional, transferable, transformational. [S. l.]: Arcadia Project; Cambridge University Library, 2011. Disponível em: https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/244638/ANCIL_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 abr. 2023.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

INFORMATION LITERACY IN ACADEMIC WRITING TO AVOID PLAGIARISM: A STUDY IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION AT BRAZILIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT

Objective: The study aimed to verify the perception and knowledge of students in the first and fifth semesters of two undergraduate courses at the Federal University of São Carlos regarding academic plagiarism. **Methodology:** Data collection was carried out through an online questionnaire, applied to a total of 178 students. A total of 99 respondents returned completed questionnaires. **Results:** According to the results, most participants said they had heard about plagiarism before entering university. They demonstrated understanding of what plagiarism is and claim, for the most part, that they quote sources when developing their academic work. No difference was identified

between the responses of students in the first and fifth periods in relation to plagiarism, indicating that the course disciplines contributed little to add knowledge on the subject. **Conclusions:** It is concluded that the librarian's role in information literacy initiatives needs to encompass aspects of academic writing, given that the activities of search and use of information, in the university context, are always embedded in the context of the production of academic texts.

Descriptors: Plagiarism. Information literacy. Higher education. Academic writing.

ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL EN LA ESCRITURA ACADÉMICA PARA EVITAR EL PLAGIO: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑOS

RESUMEN

Objetivo: El estudio tuvo como objetivo verificar la percepción y el conocimiento de los estudiantes del primer y quinto semestre de dos cursos de grado de la Universidad Federal de São Carlos sobre el plagio académico. **Metodología:** La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario en línea, aplicado a un total de 178 estudiantes. Un total de 99 encuestados devolvieron los cuestionarios completos. **Resultados:** Según los resultados, la mayoría de los participantes dijeron que habían oído hablar del plagio antes de ingresar a la universidad. Demostraron comprensión de lo que es el plagio y afirmaron, en su mayoría, que citan fuentes al desarrollar su trabajo académico. No se identificó diferencia entre las respuestas de los estudiantes del primer y quinto periodo en relación al plagio, indicando que las disciplinas del curso contribuyeron poco para sumar conocimientos sobre el tema. **Conclusiones:** Se concluye que el papel del bibliotecario en las iniciativas de alfabetización informacional necesita abarcar aspectos de la escritura académica, dado que las actividades de búsqueda y uso de información, en el contexto universitario, siempre están inmersas en el contexto de producción de textos académicos.

Descriptores: Plagio. Alfabetización informacional. Educación superior. Escritura académica.

Recebido em: 24.05.2023

Acesso em: 15.05.2024