

A epidemia do plágio: explorando o papel da motivação e auto-regulação nas atitudes em relação ao plágio

Paulo C. Dias, Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Ana Sofia Bastos, Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Resumen: Os dados de prevalência do plágio no ensino secundário e no ensino superior nos países anglo-saxónicos têm sido tão elevados, considerados por alguns autores como epidémicos, que têm suscitado uma intensa discussão e investigação. Contudo, na maioria dos países europeus, o debate parece limitado aos contextos de escola e dos professores. A partir de um projecto europeu que envolveu seis países, pretende-se com este trabalho conhecer as percepções dos alunos sobre o plágio, explorando o papel da motivação e da auto-regulação nas atitudes dos adolescentes. Para isso, foi feita uma investigação com o recurso a um questionário sócio-demográfico, uma escala de atitudes em relação ao plágio (adaptada de Mavrincac, Brumini, Bilic-Zulle & Petrovečki, 2010), um inventário para avaliar a auto-regulação na adolescência (Dias, Garcia del Castillo & Moilanen, 2011) e motivação para a aprendizagem (Midgley et al., 2001). Baseados nos dados, são apresentadas estatísticas descritivas que permitem perceber a proximidade dos alunos com o plágio, e dados inferenciais que relacionam as atitudes dos adolescentes em relação ao plágio com a motivação, a auto-regulação e o uso da internet. A partir dos resultados são discutidas implicações deste estudo para as práticas dos professores e sugestões para a prevenção do plágio.

Palavras chave: plágio, ensino secundário, motivação, auto-regulação, atitudes

Abstract: The data on the prevalence of plagiarism in secondary education and higher education in anglosaxonic countries have been so high, considered by some authors as epidemics, that sparked an intense discussion and research. However, in most European countries, the debate seems limited to schools and teachers contexts. From a European project involving six countries, this paper aims to understand students' perceptions of plagiarism, exploring the role of motivation and self-regulation in adolescents' attitudes. For this, an investigation was performed with a socio-demographic questionnaire, a scale of attitudes toward plagiarism (adapted from Mavrincac, Brumini, Bilic-zulle & Petrovečki, 2010), an inventory to evaluate adolescent self-regulation (Dias, Garcia del Castillo & Moilanen, 2011) and motivation for learning (Midgley et al., 2001). Based on the data, descriptive statistics allow us to understand students' proximity with plagiarism, and inferential data that relate adolescents' attitudes to plagiarism with motivation, self-regulation and internet use. From these results implications for teachers' practices are discussed and suggestions for prevention of plagiarism presented.

Keywords: Plagiarism, Secondary Education, Motivation, Self-Regulation, Attitudes

Introdução

Ao longo do tempo, e também no congresso de 2013 realizado pela comunidade The Learner, muito se tem discutido sobre a aprendizagem, sobre a motivação e sobre a eficácia ou o sucesso na escola. Na verdade, os sistemas educativos estão estruturados para promover conhecimentos e competências de crianças e jovens, no sentido de os capacitar para os desafios da vida quotidiana. No entanto, este é também um palco onde ocorrem ou decorrem situações de dificuldade e risco (e.g.: Hong, & Espelage, 2012; Needham, Crosnoe, & Muller, 2004; Strein, Hoagwook, & Cohn, 2003).

No caso específico da aprendizagem, ao mesmo tempo que se percebe o maior ênfase no sucesso e desempenho escolar, tem-se assistido a um crescente interesse em termos de investigação e reflexão acerca do plágio em contexto escolar (e.g.: McCabe, & Trevino, 1993, 1997; P. Strom, & R. Strom, 2007). Embora os trabalhos sejam mais prevalentes nos países anglo-saxónicos, e maioritariamente no ensino superior, os estudos tendem a verificar o plágio como um fenómeno



crecente e que, apesar das diferenças nas estimativas variarem entre os 40 aos 70%, levam muitos autores a considerar já como algo epidémico (McCabe, Treviño, & Butterfield, 2001; P. Strom, & R. Strom, 2007; Thomas, 2004).

Embora nem sempre os dados sejam concordantes, a maioria dos estudos permitem perceber uma maior frequência entre os rapazes e um aumento com a idade (Koul, Clariana, Jitgarun, & Songsriwittaya, 2009; Marsden, Carroll, & Neill, 2005; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armestead, 1996). Parece também estar fortemente associada ao uso das tecnologias e o fácil acesso à informação (Comas-Forgas, Sureda-Negre, & Salva-Mut, 2010; P. Strom, & R. Strom, 2007; Sureda, Comas, & More, 2011), num contexto de pouco controlo e com consequências leves no caso de ser detetado (Comas-Forgas, & Sureda-Negre, 2010; Teixeira & Rocha, 2010).

No presente trabalho, realizado no âmbito do projecto GENIUS —PlagiariSm or crEativity: teachiNg Innovation versUs StealiNg—, pretendemos contribuir para o conhecimento sobre este fenómeno no contexto europeu, partindo dos países participantes no projecto. Algumas investigações anteriores já confirmaram diferenças de género, da idade, assim como o papel das tecnologias no acesso à informação (Dias, & Bastos, 2012, 2014). Com este trabalho pretendemos explorar o papel de factores pessoais como a auto-regulação e a motivação como determinantes no plágio. Como se perceberá de seguida, estes factores têm sido associados recorrentemente à resiliência, ao sucesso escolar e ajustamento positivo de adolescentes e jovens. Existindo já literatura e conhecimento sobre como promover a motivação e auto-regulação, consideramos que este trabalho pode dar indicações úteis para a prevenção do plágio. Os resultados podem ainda evidenciar algumas implicações importantes para a compreensão do ensino e da promoção de uma aprendizagem mais eficaz em contexto educativo. Num momento em que são constantes as pressões para a avaliação e reflexão sobre o ensino e as práticas pedagógicas (Organization for Economic Cooperation and Development, 2013), estes dados podem dar um contributo importante para a melhoria que se sente necessária.

Motivação, auto-regulação e plágio

A motivação é um construto central no ensino e uma condição sine qua non para a aprendizagem (Maehr, & Meyer, 1997), aparecendo na literatura recorrentemente associada ao envolvimento no estudo e sucesso escolar (e.g.: Eccles, & Wigfield, 2002; Moreira, Dias, F. Vaz, & J. Vaz, 2013; Steinmayr, & Spinath, 2009). Apesar de não existir uma definição consensual, Eccles e Wigfield (2002) recordam-nos que o étimo da palavra, na sua origem latina, significa mover, pelo que o seu estudo deveria ser entendido sempre como o estudo das acções, dos processos internos que activam, guiam e mantêm o comportamento.

Ao longo da evolução deste campo de estudo, como apresentam em revisão Maehr e Meyer (1997), assistiu-se a uma mudança de paradigmas muito significativa nomeadamente no que concerne à conceção de sujeito. Assim, num primeiro momento, as teorias da motivação consideravam o sujeito com base na metáfora da máquina, sendo a motivação a energia que o indivíduo utilizava para retomar o equilíbrio de alguma necessidade (alimento, sono, segurança, afecto, realização, etc.); num momento seguinte, baseados nas correntes cognitivas, e recorrendo à metáfora do computador, a motivação é associada a uma tomada de decisão de entre as alternativas existentes, de acordo com determinado resultado ou consequência desejada; mais recentemente, com o desenvolvimento das teorias construtivistas, o sujeito é percebido enquanto um criador de significado, pelo que a motivação é compreendida em função dos julgamentos de competência, de valor ou atribuição de causalidade, essenciais para o significado que o sujeito atribui a determinada situação ou objetivo. É neste contexto que se tem distinguido a Teoria da Orientação para Objetivos de Realização, atualmente uma das mais preeminentes no estudo da motivação (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Com o contributo de autores como Ames, Dweck, Maher e Nicholls, desde os anos 70-80 do século passado, apresenta-se como uma tentativa para explicar o comportamento motivado dos sujeitos para objetivos em situações de desempenho (Elliot, 2005).

No contexto escolar, em vez de perceber os alunos como possuindo mais ou menos motivação, esta abordagem analisa como os alunos se percebem a si mesmos, as suas tarefas e o seu padrão de motivação na sala de aula (Ames, 1992). Assim, os objetivos são percebidos como as crenças e emoções que os alunos realizam em função das suas expectativas relativamente a determinada tarefa ou situação de desempenho. De acordo com esta abordagem podem-se distinguir duas concepções de sucesso ou fracasso e orientações para a ação (Ames, 1992; Dweck, 1999; Elliot, 2005; Meece, Anderman, & Anderman, 2006): orientação para objetivos de mestria e orientação para objetivos de desempenho. Alunos com uma orientação para objetivos de mestria assumem um foco no desenvolvimento de competências, pelo valor intrínseco da aprendizagem e esforço na procura de sucesso, na tentativa de ultrapassar desafios e compreender o mundo em que vivem. Por contraste, alunos orientados para objetivos de desempenho tendem a focar-se na demonstração de capacidade de realização quando comparados com os outros, lutam por ser melhores que os colegas e utilizam a comparação social para efetuar julgamentos de capacidade e realização.

Ao longo da evolução deste campo de estudo, foi possível perceber a associação entre a orientação para a mestria e ao envolvimento e desempenho escolar (Elliot, 2005; Meece, Anderman & Anderman, 2006) e, pelo contrário, entre uma orientação para o desempenho e abordagens ao estudo mais superficiais (Koul, Clariana, Jitgarun & Songsriwittaya, 2009; Marden, Carrol & Neill, 2005; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armestead, 1996). O mesmo acontece relativamente à estrutura de objetivos que os alunos percebem na sala de aula. Isto é, a literatura tem sugerido uma associação entre a forma como os alunos percebem que os professores gerem a sala de aula, baseada numa orientação para a mestria ou o desempenho e o seu envolvimento e instrumentalidade na aprendizagem (Covington, 2000; Walker, 2012). Neste contexto, alguns trabalhos têm detetado uma associação explícita entre o plágio e motivação (Anderman, Cupp, & Lane, 2010; Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Koul, Clariana, Jitgarun, & Songsriwittaya, 2009; Murdock, & Anderman, 2006; van Yperen, Hamstra, & van der Klauw, 2011). Embora muitos estudos explorem apenas a cópia aos exames, negligenciando outras formas de plágio, tende a perceber-se uma relação mais próxima entre objetivos de desempenho e plágio.

Um outro constuto considerado chave na compreensão do sucesso escolar, em particular, e no ajustamento individual, como um todo, é o da auto-regulação. Embora existam dúvidas sobre a origem do seu estudo (Carver, & Sheier, 1998), aponta-se o papel importante dos trabalhos de Walter Mischel (1958, 1961) que, através de uma experiência laboratorial conhecida como “the marshmallow experiment” (experiência das gomas), na Universidade de Stanford, refletiu sobre a relação entre o atraso de gratificação e auto-controlo de crianças em idade pré-escolar e os seus comportamentos. A partir destes dados, várias perspetivas têm surgido.

Como referem Diehl, Semegon e Schwarzer (2006), podem ser percebidas duas grandes linhas de investigação. Numa primeira linha, diversos investigadores têm-se centrado no estudo dos processos auto-regulatórios, nomeadamente na aprendizagem. São aqui reconhecidos os contributos de Zimmerman (1989), que estuda as ações e processos que permitem ao aluno, ativamente, procurar rentabilizar a sua aprendizagem através do correto estabelecimento de objetivos, tentando planificar, implementar e avaliar o cumprimento dos resultados esperados. Percebe-se, portanto, a existência de três fases distintas (Zimmerman, 2000; Zimmerman, & Martinez-Pons, 1992): fase prévia, de antecipação e preparação (estabelecimento de objetivos e planeamento das estratégias de aprendizagem ou recursos para atingir esses objetivos; a da execução e controlo volitivo (os estudantes põem em prática e monitorizam a implementação do plano estabelecido, eventualmente ajustando os seus recursos); e da auto-reflexão ou auto-reação (em que o aluno avalia e tenta integrar o percurso e os resultados atingidos).

Este modelo tem permitido compreender melhor os comportamentos dos alunos em situação de aprendizagem e o papel desta competência na explicação do sucesso escolar nos mais diversos anos de escolaridade (e.g.: McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes, & Morrison, 2007; Schunk, & Zimmerman, 1997; Valle, Núñez Perez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, et al., 2008; Zimmerman, 2000).

Numa segunda linha, mais disposicional, tem sido adoptada uma perspectiva mais holística da auto-regulação, enquanto um processo em que o sujeito altera os seus comportamentos, sentimentos e emoções para se adaptar de forma ajustada a esses contextos (Gestsdottir, & Lerner, 2008; Moilanen, 2007). Neste contexto, diversos estudos evidenciaram a relação entre o atraso de gratificação, a auto-regulação, e os problemas de comportamento (Eisenber, & Fabes, 1992), a delinquência (Wilson, & Herrnstein, 1985), as competências cognitivas e desenvolvimento sócio-emocional (Shoda, Mischel, & Peake, 1990), ou mesmo a resiliência dos indivíduos (e.g.: Gardner, Dishion, & Connell, 2008). Mais recentemente, têm aparecido estudos que apontam que a auto-regulação é passível de ser promovida, e tem sido promovida, seja através da promoção de intervenções específicas (e.g.: Lakes, & Hoyt, 2004; Ursache, Blair, & Raver, 2011), seja através da prática dos professores (Ewijk, & van der Werf, 2012; Lombaerts, Backer, Engels, van Braak, & Athanasou, 2009; Kramarsky, Desoete, Bannert, Narciss, & Perry, 2013). Embora não se tenha encontrado uma relação explícita na literatura entre auto-regulação e o plágio, encontraram-se já algumas evidências entre impulsividade e cópias nos exames (Anderman, Cupp, & Lane, 2010), assim como alguns dados que sugerem a relação entre abordagens superficiais ao estudo e o plágio (Dias, Bastos, Gandra, & Díaz-Pérez, 2013).

Considerando o papel da motivação e da auto-regulação na aprendizagem e no sucesso escolar, o estudo da sua relação com o plágio pode ajudar-nos a compreender algumas falhas e, eventualmente, detetar necessidades de formação e de intervenção nas escolas. Parece existir uma insatisfação social sobre a preparação dos jovens para o mercado de trabalho; insatisfação dos professores pelas verdadeiras condições de trabalho, falta de tempo para a preparação das tarefas, falta de sentido de pertença, pressão da avaliação e dos curricula (e.g.: Franklin, & Snow-Gerono, 2007; F. Skaalvik, & S. Skaalvik, 2009, 2011); e insatisfação dos académicos pela falta de atualização das práticas pedagógicas (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Pelos dados que conhecemos sobre a relação entre motivação e auto-regulação com o ensino e aprendizagem, pretendemos explorar em que medida a relação destes factores com o plágio nos pode ajudar a perceber melhor esta relação e sugerir intervenções específicas sobre o ensino e sobre a aprendizagem. A recolha de dados em diferentes países permitirá ainda suscitar novas questões para compreender diferenças e dinâmicas específicas entre eles.

Método

Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados alguns instrumentos.

O *Questionário Sócio-Demográfico* permitiu recolher dados sobre os sujeitos, nomeadamente o género, idade, escolaridade, número de horas que passa na internet, assim como a percepção a frequência e proximidade do plágio no ensino secundário.

A *Escala de Atitudes em Relação ao Plágio*, adaptada de Mavrinac, Brumini, Bilic-Zulle e Petrovečki (2010), um instrumento com 21 itens, com resposta tipo *Likert*, desde 1 Discordo Totalmente a 5 Concordo Totalmente, considerando componentes atitudinais positivos e negativos em relação ao plágio, assim como as normas subjetivas em relação a este comportamento. Permite ainda a avaliação da atitude, enquanto fator geral.

O *Inventário de Auto-regulação na Adolescência* (Dias, Garcia del Castillo & Moilanen, 2011). Este instrumento, desenvolvido originalmente por Moilanen (2007), é constituído por 22 itens, com resposta em tipo *Likert*, desde 1 Nada verdadeiro para mim a 5 Totalmente verdadeiro para mim, permite avaliar a auto-regulação a curto-prazo (capacidade de regular objetivos a mais imediatos, de curto-prazo, operacionalizado como o controlo de impulsos, da atenção ou emoção) da auto-regulação a longo-prazo (envolve o controlo de impulsos e do esforço por um período de tempo mais alargado, semanas, meses ou anos, como é o exemplo do envolvimento em determinado curso para atingir determinado objetivo de carreira).

A *Escala de Objetivos de Realização* (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Gheen, et al., 2000). Trata-se de uma escala desenvolvida no âmbito das teorias dos objetivos de realização, com 14 itens e resposta tipo *Likert*, desde 1 Nada verdadeiro a 5 Totalmente verdadeiro, e permite avaliar a orientação para objetivos de realização (baseado na comparação social, caracteriza-se pela demonstração de competência perante os outros e obtenção de recompensas sociais como sejam diplomas ou classificações elevadas) e orientação para objetivos de mestria (foca-se na promoção da aprendizagem pelo seu valor intrínseco, pela promoção de conhecimentos e de competências)

Amostra

Foram recolhidos dados de 808 alunos do Ensino Secundário: 6 alunos da Espanha, 44 da Grécia, 330 de Portugal, 70 da Roménia e 358 da Turquia. Na sua maioria são raparigas (n=629, 78.4%), com idades entre os 14 e 19 anos (M=16.29, DP=1.036).

Procedimentos

Após a seleção das medidas de recolha de dados, os investigadores contactaram com escolas onde sensibilizaram os alunos, nas salas de aulas, para a participação no projeto através da resposta a um conjunto de questionários disponibilizados numa plataforma online. Considerando a dificuldade em recolher respostas em Itália e no Reino Unido, assim como o reduzido número de respostas em Espanha, foram considerados apenas os dados recolhidos em Portugal, Grécia, Turquia e Roménia. Os dados, confidenciais e anónimos, recolhidos em suporte digital e submetidos a um conjunto de procedimentos estatísticos com o recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences*, v.15.

Resultados

Na tentativa de explorar o melhor possível os dados, começou-se por analisar descritivamente as respostas dos alunos, nomeadamente sobre a sua percepção sobre a frequência de plágio, a percentagem de casos que observaram plagiar ou copiar e os que foram apanhados a plagiar, nos países envolvidos. Não sendo possível apresentar todos os dados, apresentam-se dados descritivos da percepção sobre o fenómeno, seguido de um conjunto de testes inferenciais que nos permitam explorar o plágio em função do género, idade, assim como a relação entre atitude em relação ao plágio, auto-regulação e motivação para a aprendizagem. Nas estatísticas inferenciais os autores optaram por não analisar os dados por país, pelas diferenças em função de cada grupo não permitirem generalizar para a sua realidade.

Estudos descritivos

Como se percebe pela análise do gráfico 1, apesar das diferenças entre países, verifica-se uma percepção de frequência do plágio em contexto escolar elevada nos diversos países. Verificamos percentagens mais elevadas de alunos a referir que acha que mais de 50% dos alunos plágiam ou copiam em países como Portugal (62.24%) ou Grécia (63.64%), contra a quase metade de alunos inquiridos na Roménia (42.37%) e mais de um terço na Turquia (37.43%). Estes dados sugerem uma percepção normativa de que este é um comportamento corrente entre os alunos da amostra.

No sentido de tentar ser mais específico, perguntou-se aos alunos qual a percentagem de alunos que observou plagiar, sendo que aqui as respostas são menos elevadas, embora voltem a colocar países como Portugal e Grécia com resultados mais preocupantes. Mais de 35% dos alunos portugueses revelam ter visto mais de 50% dos colegas a plagiar, assim como mais de 38% alunos da Grécia, resultados distintos dos encontrados entre alunos Turquia e a Roménia, como se percebe do gráfico 2.

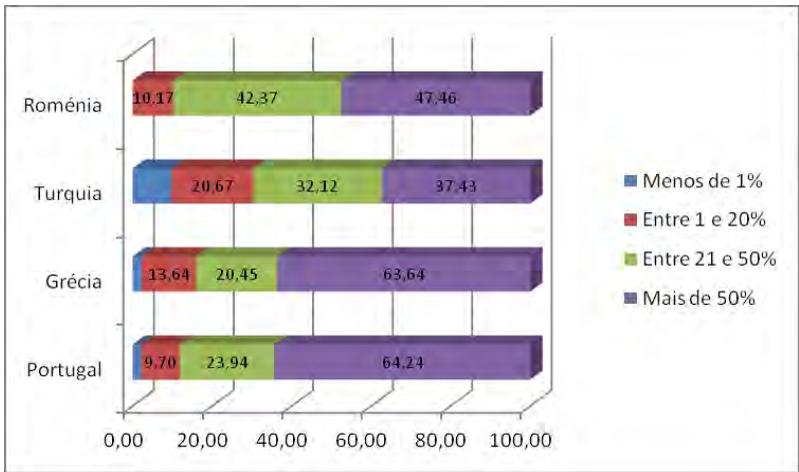


Gráfico 1. Qual a percentagem de alunos que plágiam ou copiam?

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

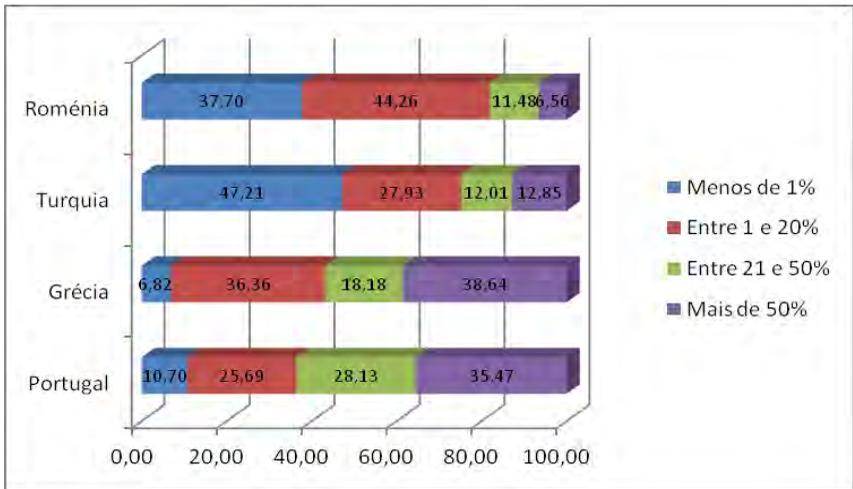


Gráfico 2. Qual a percentagem de alunos que observaste a plágiam?

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

Ao contrário da tendência anterior, os resultados do gráfico seguinte (Gráfico 3) permitem-nos compreender que a maioria dos inquiridos percebe que menos de 20% dos alunos são apanhados a plágiam, à exceção da Grécia. Neste caso, cerca de metade dos alunos (47.73%) refere considerar que mais de 50% dos alunos são apanhados.

Embora as atitudes em relação ao plágio sejam exploradas posteriormente a partir da soma dos itens (que representam múltiplas facetas do fenómeno), destacam-se alguns dados que nos parecem relevantes para compreender a perspetiva dos alunos sobre o fenómeno. Como se verifica no gráfico 4, mais de um quarto dos alunos refere concordar que o plágio pode ser justificável no caso de existirem tarefas mais importantes para fazer (27.02%); quase metade dos inquiridos (44.74%) acredita que o plágio é um fenómeno transversal, acreditando que, até os que dizem que nunca plagiaram, estarão a mentir; e que existe apenas uma forma de descrever certas coisas (48.55%).

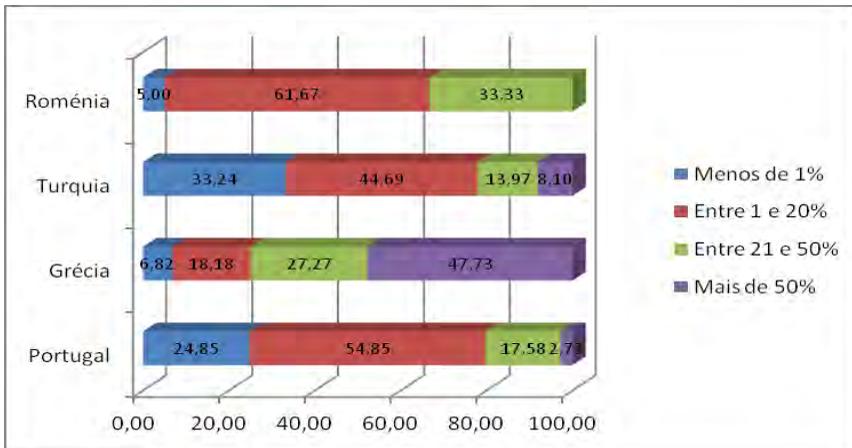


Gráfico 3. Qual a percentagem de alunos que foram apanhados?

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

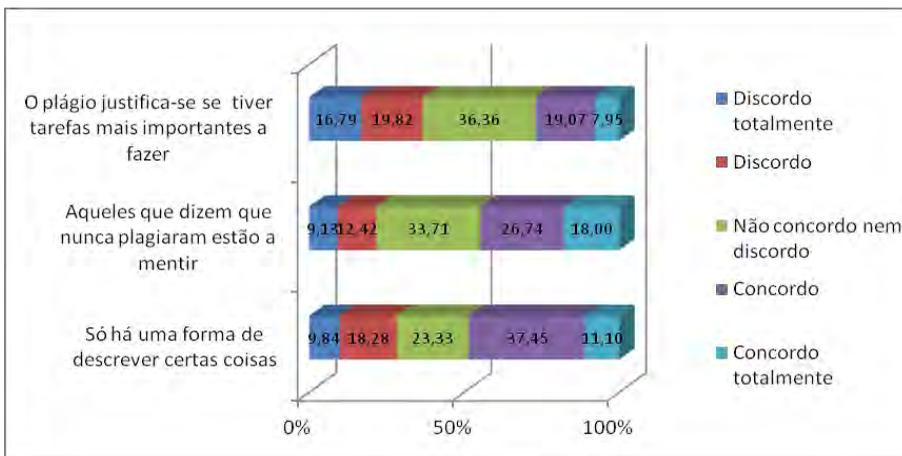


Gráfico 4. Atitude em relação ao plágio.

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

Estudos inferenciais

Nas análises inferenciais, começou-se por analisar as variáveis em função do género e da idade (Tabela 1). Quando comparadas as pontuações em função do género, percebemos pontuações médias superiores nos rapazes ($M=62.264$, $DP=8.102$) na atitude em relação ao plágio e com diferenças significativas [$t(743)=6.224$, $p<.01$]. Embora apresentem também pontuações médias superiores na auto-regulação a curto-prazo, as diferenças não são significativas ($p>.05$). Já as raparigas apresentam maior auto-regulação a longo-prazo ($M=36.214$, $DP=7.979$), orientação para objetivos de desempenho ($M=17.731$, $DP=6.378$) e mestria ($M=18.980$, $DP=4.841$) e com diferenças estatisticamente significativas ($p<.01$). Na relação com a idade, percebe-se apenas uma relação estatisticamente significativa e positiva com a atitude em relação ao plágio ($r=.166$, $p<.01$), o que sugere uma atitude mais favorável à medida que aumenta a idade.

Tabela 1. Atitude em relação ao plágio, auto-regulação e motivação em função do género e idade.

	Género						Idade	
	Masculino		Feminino		T teste			
	M	DP	M	DP	t	gl		p
<i>AR curto-prazo</i>	35.056	9.966	33.789	8.670	1.528	752	.127	-.054
<i>AR longo-prazo</i>	31.471	9.914	36.214	7.979	-5.928	704	.000	.057
<i>Objetivos de desempenho</i>	14.418	5.706	17.731	6.378	-5.520	708	.000	-.027
<i>Objetivos de mestria</i>	14.101	4.936	18.980	4.841	-10.617	710	.000	-.009
<i>Atitude em relação ao plágio</i>	62.264	8.102	57.151	9.023	6.224	743	.000	.166*

Nota: * Correlação significativa para nível .01.

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

Explorando a relação entre o uso da internet e as variáveis dependentes consideradas (Tabela 2), foi possível perceber uma relação negativa e estatisticamente significativa entre auto-regulação a curto-prazo e o número de horas que os adolescentes passam na internet em atividades de lazer ($r=-.193, p<.01$) e em trabalhos para a escola ($r=-.165, p<.01$); e uma relação positiva entre o uso da internet em trabalhos para a escola e a auto-regulação a longo-prazo ($r=.210, p<.01$), objetivos de desempenho ($r=.238, p<.01$) e de mestria ($r=.180, p<.01$). A atitude em relação ao plágio aparece associada ao número de horas dedicadas na internet em atividades de lazer ($r=.159, p<.05$).

Tabela 2. Auto-regulação, motivação e atitude em relação ao plágio em função do uso da internet.

	<i>Quantas horas passas na internet por semana...</i>	
	<i>em atividades de lazer</i>	<i>em trabalhos para a escola</i>
<i>AR curto-prazo</i>	-.193*	-.165*
<i>AR longo-prazo</i>	.000	.210*
<i>Objetivos de desempenho</i>	-.002	.238*
<i>Objetivos de mestria</i>	-.072	.180*
<i>Atitude em relação ao plágio</i>	.159*	-.039

Nota: * Correlação significativa para nível 0.01.

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

Com os dados recolhidos, foi possível ainda perceber relações estatisticamente significativas entre algumas variáveis dependentes do estudo (Tabela 3). Para além das relações mais fortes, estatisticamente significativas e positivas, entre a auto-regulação a longo prazo e os objetivos de mestria ($r=.487, p<.01$) e desempenho ($r=.650, p<.01$), e entre os objetivos de mestria e desempenho ($r=.565, p<.01$), é de destacar a relação negativa entre a atitude em relação ao plágio e auto-regulação a curto prazo ($r=-.318, p<.01$) e objetivos de mestria ($r=-.140, p<.01$).

Tabela 3. Atitude em relação ao plágio, auto-regulação e motivação.

	<i>ARCP</i>	<i>ARLP</i>	<i>Obj_desemp</i>	<i>Obj_mestr</i>	<i>Atitude</i>
<i>AR curto-prazo</i>	1				
<i>AR longo-prazo</i>	-.456*	1			
<i>Objetivos de desempenho</i>	-.407*	.487*	1		
<i>Objetivos de mestria</i>	-.270*	.650*	.565*	1	
<i>Atitude em relação ao plágio</i>	-.318*	.012	.008	-.140*	1

Nota: * Correlação significativa para nível .01.

Fonte: *Elaboração própria, 2013.*

Discussão e conclusão

Os resultados do presente estudo encontram-se parcialmente em linha com a literatura. Genericamente, percebe-se pelos dados apresentados a proximidade dos adolescentes com o plágio, sendo percebido como uma prática de cerca de metade dos pares em países como Portugal, Grécia e Roménia e de quase 40% dos estudantes na Turquia. Embora esses valores diminuam quando se pergunta sobre os colegas mais próximos que observaram a plagiar, os dados não deixam de ser preocupantes e encontram-se em linha com os referidos na literatura (e.g.: McCabe, Treviño, & Butterfield, 2001; P. Strom, & R. Strom, 2007). Estes resultados devem ser seriamente considerados e discutidos, uma vez que se trata de um comportamento desadequado, de evitamento da aprendizagem profunda e eficaz, e que parece apenas ser raramente detetado (Comas-Forgas, & Sureda-Negre, 2010; Teixeira, & Rocha, 2010). Além disso, a percepção maioritária de que plágio é um comportamento comum, normalizando este comportamento, mesmo os que dizem não o fazer, ou de que é possível plagiar no caso de existirem situações ou tarefas mais importantes, revelam o valor atribuído à aprendizagem efectiva e ao plágio.

Importa considerar, ainda, a resposta dos alunos que consideram que só existe uma forma de descrever certas coisas. Esta conceção, que deve decorrer de feedbacks de educadores e professores que favorecem o pensamento convergente, a repetição e memorização dos conhecimentos —algo muitas vezes criticado no sistema de ensino tradicional mas que tem sido progressivamente acentuado com a diversificação dos exames nacionais—, retirando espaço ao sentido crítico, capacidade de integração e pensamento divergente. Embora seja um indício pequeno, importa explorar um pouco melhor esta relação entre o plágio e os métodos de ensino, no sentido de confirmar esta relação. Outra questão interessante a rever será a existência de políticas na escola que justifiquem o número mais elevado de casos detetados na amostra de alunos da Grécia. O facto da amostra ser mais pequena pode influenciar as respostas, pelo que se justifica a replicação deste estudo para compreender melhor os dados encontrados.

Integrando as respostas de todos os sujeitos da amostra, foi possível perceber alguns dados interessantes nos estudos inferenciais. De acordo com a literatura, foi possível perceber uma atitude mais favorável ao plágio entre os rapazes e entre os alunos mais velhos (Koul, Clariana, Jitgarun, & Songsriwittaya, 2009; Marsden, Carroll, & Neill, 2005; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armestead, 1996). Também, maior motivação entre as raparigas, seja ao nível da orientação para o desempenho como da mestria, e auto-regulação a longo-prazo, o que sugere maior envolvimento das raparigas no seu percurso escolar e na aprendizagem. Ainda, parece existir genericamente uma relação entre o uso da internet por motivos de lazer e auto-regulação a curto-prazo e atitude em relação ao plágio (Comas-Forgas, Sureda-Negre, & Salva-Mut, 2010; P. Strom, & R. Strom, 2007; Sureda, Comas, & Morey, 2011), não existindo relação com mestria ou auto-regulação a longo prazo. Pelo contrário, não se verifica uma relação entre o uso da internet para efeitos de trabalhos da escola com a atitude em relação ao plágio, encontrando-se com a motivação e auto-regulação a longo-prazo. Estes resultados são interessantes e podem permitir-nos perceber um uso diferencial da internet, compreensivelmente mais elevado para a realização de trabalhos entre alunos mais motivados, com maior auto-regulação a longo-prazo e com maior envolvimento escolar. Pelo contrário, alunos que usam mais a internet em atividades de lazer, apresentam uma atitude mais favorável em relação ao plágio. Estes dados sugerem a necessidade de uma ponderação do uso desta importante ferramenta de colaboração e de aprendizagem, mas que começa também a ser associada a situações mais problemáticas como a dependência (Chóliz, Echeburúa, & Labrador, 2012).

Para reforçar esta ideia, os resultados da relação entre atitude, auto-regulação e motivação sublinham a relação entre auto-regulação a curto-prazo e objetivos de mestria. Isto é, alunos com uma atitude mais favorável ao plágio revelam menor capacidade de controlar impulsos, atenção ou emoção para atingir objetivos mais imediatos (auto-regulação a curto-prazo), e menor orientação para a aprendizagem pelo seu valor intrínseco, pela vontade de aprender e conhecer o contexto em que vive. Estes dados, embora com paradigmas ligeiramente distintos, reforçam a literatura

existente que associa o plágio ao controlo de impulsos e uma abordagem mais superficial ao estudo e à aprendizagem (Anderman, Cupp, & Lane, 2010; Dias, Bastos, Gandra, & Díaz-Pérez, 2013).

Apesar dos contributos do estudo, algumas limitações devem ser consideradas. Desde logo, o facto do questionário ser respondido numa plataforma digital pode ter diminuído a representatividade dos participantes, com menor participação dos que usam menos a internet. Além disso, é de considerar o desequilíbrio entre os grupos dos países representados, que inviabilizaram análises comparativas mais profundas entre países.

Importa, portanto, desenvolver novos estudos que nos permitam diminuir estas dificuldades e estender o âmbito de análise de valores e de práticas mais específicas, tanto dos professores como das famílias. Com o recurso a amostras grandes, será possível ainda aprofundar as análises do ponto de vista estatístico, sendo pertinente avançar para estudos de regressão ou equações estruturais que nos permitam uma análise mais abrangente e compreensiva sobre o fenómeno.

Em síntese, o estudo realizado parece apontar para a possibilidade do plágio ser uma prática corrente no contexto educativo, ou, como alguns autores referem, um fenómeno com um carácter epidémico (Thomas, 2004). Como outras epidemias, parece ser um fenómeno com grande incidência, que beneficia de condições favoráveis como alguma desmotivação em relação à escola, fácil acesso à informação e uma percepção de que o risco é baixo comparativamente às consequências. Sabendo, como revisto na literatura, o papel da escola e dos professores na promoção da motivação e auto-regulação (seja de forma explícita–intencional, através de programas de intervenção —como implícita— nas práticas pedagógicas), importa agir no sentido de uma mudança de paradigma. Este tipo de fenómeno deve ser cuidadosamente considerado, uma vez que alunos que plagiam, agem muitas vezes de forma intencional, com valores e estratégias de aprendizagem que se tendem a manter nos anos posteriores, podendo dar origem a comportamentos mais problemáticos e evitando a verdadeira mudança ou transformação que a aprendizagem deve promover. Sugestões de intervenção passam pela valorização da aprendizagem, como forma de compreensão e de adaptação do estudante ao mundo que vive; valorização do sentido crítico e da criatividade na elaboração de tarefas de realização (na aprendizagem e na avaliação); formação dos docentes no âmbito das competências tecnológicas, não apenas numa perspetiva de utilização das tecnologias mas de literacia digital, promovendo o uso crítico da informação e competências de referenciação das fontes, fazendo uso real do potencial da informação obtida na internet para a aprendizagem; e promoção de uma cultura, na escola e na comunidade, que valoriza a honestidade académica, o esforço, o envolvimento e a aprendizagem pelo seu valor intrínseco.

REFERENCIAS

- Ames, A. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology* 84(3): 261-271.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). "Motivation and cheating during early adolescence". *Journal of Educational Psychology* 90: 84-93.
- Anderman, E.M., Cupp, P.K., & Lane, D.R. (2010). "Impulsivity and academic cheating". *Journal of Experimental Education* 78: 135-150.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Chóliz, M., Echeburúa, E. & Labrador, F.J. (2012). "Technological Addictions: Are these the new addictions?" *Current Psychiatry Reviews* 8/4: 290-291.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia de educação escolar* (Vol. 2). (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). "Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective". *Journal of Academic Ethics* 8: 217-232.
- Comas-Forgas, R., Sureda-Negre, J. & Salva-Mut, F. (2010). "Academic plagiarism prevalence among Spanish undergraduate students: an exploratory analysis." *Biochemia Medica* 20(3): 301-306.
- Covington, M. V. (2000). "Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review". *Annual Review of Psychology* 51: 171-200.
- Dias, P., & Bastos, A.S. (2014). "Plagiarism phenomenon in European countries: Results from GENIUS Project". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116:2526-2531.
- (2012). "O fenómeno do plágio no ensino secundário: dados preliminares". En *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, L.S. Almeida, B.D. Silva and A. Franco (Orgs.), (pp. 743-751). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Dias, P.C., Bastos, A.S., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). "GENIUS - ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas". *Bordón* 65(3): 9-23.
- Dias, P.C., Garcia del Castillo, J.A., & Moilanen, K. (2011). "Adaptação do Inventário de Autorregulação na Adolescência para o contexto Português". Documento não publicado. Braga: Faculdade de Filosofia.
- Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). "Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation". *Journal of Personality Assessment* 86: 306-317.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Motivational beliefs, values and goals". *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). "Emotion, regulation, and the development of social competence". *Review of Personality and Social Psychology* 14: 119-150.
- Elliot, A. (2005). "A conceptual history of the achievement goal construct". En *Handbook of competence and motivation*, A. Elliot, and C. Dweck (Eds.), (pp.52-72). New York: Guilford Press.
- Ewijk, C.D., & van der Werf, G. (2012). "What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation". *Education Research International*. Disponível online em: <http://www.hindawi.com/journals/edu/2012/741713/>
- Franklin, C. A., & Snow-Gerono, J. L. (2007). "Perceptions of teaching in an environment of standardized testing: Voices from the field". *The Researcher* 21(1): 2-21.

- Gardner, T., Dishion, T., & Connell, A. (2008). "Adolescent self-regulation as resilience: resistance to antisocial behavior within the deviant peer context". *Journal of Abnormal Child Psychology* 36(2): 273-284.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. M. (2008). "Positive development in adolescence: The development and role of intentional self regulation". *Human Development* 51: 202-224.
- Hong, J.H., & Espelage, D.L. (2012). "A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis". *Aggression and Violent Behavior* 17(4): 311-322.
- Koul, R., Clariana, R., Jitgarun, & Songsriwittaya, A. (2009). "The influence if achievement goal orientation on plagiarism". *Learning and Individual Differences* 19: 506-512.
- Kramarsky, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S., & Perry, N. (2013). "New perspectives on integrating self-regulated learning at school". *Education Research International*. Disponible online em: <http://www.hindawi.com/journals/edu/2012/741713/>
- Lakes, K.D., & Hoyt, W.T. (2004). "Promoting self-regulation through school-based martial arts training". *Applied Developmental Psychology* 25: 283-302.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). "Development of the self-regulated learning teacher belief scale". *European Journal of Psychology of Education* 24(1): 79-86.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). "Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go". *Educational Psychology Review* 9(4): 371-409.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). "Who cheats at University? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian University students". *Australian Journal of Psychology* 57(1): 1-10.
- Mavrinac, M., Brumini, G., Bilic-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2010). "Construction and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire". *Croatian Medical Journal* 51: 195-201.
- McCabe, D., & Trevino, L. (1993). "Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences". *The Journal of Higher Education* 64(5): 552-538.
- (1997). "Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation". *Research in Higher Education* 38: 379-396.
- McCabe, D.L., Treviño, L.K., & Butterfield, K.D. (2001). "Cheating in academic institutions: A decade of research". *Ethics & Behavior* 11(3): 219-232.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). "Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills". *Developmental Psychology* 43: 947-959.
- Meece, J.L., Anderman, E. M., & Anderman, L.H. (2006). "Classroom goal structure, student motivation and academic achievement". *Annual Review of Psychology* 57: 487-503.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, L., Anderman, E., Gheen, M., et al., (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: University of Michigan.
- Mischel, W. (1958). "Preference for delayed reinforcement: an experimental study of a cultural observation". *Journal of Abnormal Psychology* 56(1): 57-61.
- (1961). "Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62: 543-552.
- Moilanen, K. L. (2007). "The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation". *Journal of Youth and Adolescence* 36(6): 835-848.
- Moreira, P.A.S., Dias, P., Vaz, F.M., & Vaz, J.M. (2013). "Predictors of academic performance and school engagement: Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches". *Learning and Individual Differences* 24: 117-125.
- Murdock, T.B. & Anderman, E.M. (2006). "Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty". *Educational Psychologist* 41(3): 129-145.
- Needham, B.L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). "Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context". *Social Problems* 51(4): 569-586.

- Newstead, S.E., Franklyn-Stokes, A., & Armestead, P. (1996). "Individual differences in student cheating". *Journal of Educational Psychology* 88(2): 229-241.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). "Social origins of self-regulatory competence". *Educational Psychologist* 32: 195-208.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). "Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions". *Developmental Psychology* 26: 978-986.
- Skaalvik, F. & Skaalvik, S. (2009). "Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction". *Teaching and Teacher Education* 25: 518-524.
- (2011). "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion". *Teaching and Teacher Education* 27: 1029-1038.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). "The importance of motivation as a predictor of school achievement". *Learning and Individual Differences* 19: 80–90.
- Strein, W., Hoagwook, K., & Cohn, A. (2003). "School Psychology: A public health perspective I. Prevention, populations, and systems change". *Journal of School Psychology* 41: 23-38.
- Strom, P. & Strom, R. (2007). "Cheating in middle school and high school". *The Educational Forum* 71: 104-116.
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2011). "Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación* 50: 197-220.
- Teixeira, A., & Rocha, M. (2010). "Academic Misconduct in Portugal: Results from a large scale survey to University Economics/Business Students". *Journal of Academic Ethics* 8: 21- 40.
- Thomas, D. A. (2004). "How educators can more effectively understand and combat the plagiarism epidemic". *Brigham Young University Education and Law Journal* 421-430.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C.C. (2011). "The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure". *Child Development Perspectives* 6(2): 122–128.
- Valle, A., Núñez Perez, J.C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P. *et al.*, (2008). "Self-regulated profiles and academic achievement". *Psicothema* 20(4): 724-731.
- van Yperen, N.W., Hamstra, M.R., & van der Klauw, M. (2011). "To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating". *British Journal of Management* 22: 5-15.
- Walker, C. O. (2012). "Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality". *Social Psychology of Education* 15(1): 97-107.
- Wilson, J.Q., & Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon and Schuster.
- Zimmerman, B. J. (1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning". *Journal of Educational Psychology* 81: 329-339.
- (2000). "Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective". In *Handbook of Self-Regulation*, M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeodmer, (Eds.), (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992). "Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning". En *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*, D. H. Schunk and E J. Meece (Eds.), (pp.185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SOBRE OS AUTORES

Paulo C. Dias: Doutor em Psicologia da Saúde, é Professor Auxiliar da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, tem participado em projectos de investigação nacionais e europeus na área da Psicologia da Saúde e da Educação.

Ana Sofia Bastos: Mestre em Psicologia da Educação, é Investigadora da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa e Professora Assistente no Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.