

## **TÍTULO: A comunicação: chave para uma formação e desempenhos qualificados**

Maria Inês Peixoto Braga

### **A importância da competência comunicacional: alguns estudos de referência**

É na sequência da Declaração de Bolonha, de 1999, que em 2000 surge um projecto piloto - o Tuning- criado por diversas universidades para corresponder aos objectivos lançados em Bolonha.

A possibilidade de tornar *curricula* comparáveis, permitindo a mobilidade, deu grande destaque ao sistema europeu de transferência de créditos – ECTS- bem como às competências genéricas e específicas dos diplomados dos diferentes ciclos de estudo. Três grandes áreas de competências desenham-se, tais como as competências instrumentais, interpessoais e sistémicas. No primeiro grupo, incluem-se, dentre outras, as linguísticas, e no grupo das competências interpessoais, incluem-se as competências sociais, descritas como permitindo a interação social e cooperação (DGES, 2008).

Os Descritores de Dublin, na área da competência comunicação traçada para os estudantes de 1º ciclo preconizam que os estudantes de licenciatura “sejam dotados de competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas” (DGES, 2008).

Nos referenciais *Information Skills in Higher Education*, (SCONUL, 2007) o sexto grupo de competências de Literacia da Informação (LI), que prevê que os estudantes tenham a capacidade de organizar, aplicar e transmitir informações a outros, de maneira apropriada à situação, detalha, entre outros aspectos, a capacidade de comunicar eficazmente através dos meios adequados, compreender as questões dos direitos de autor e plágio. Claramente, aqui, na competência comunicacional, inscrevem-se questões relacionadas com metodologia da investigação e com o uso ético da informação.

No ponto 4 dos referenciais *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, pode ler-se que o estudante com competências de LI , individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação para atingir um fim específico, sendo referida a comunicação efetiva com os outros (ALA,2000).

Incluindo também as competências comunicacionais, os (NETS•S) - *National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Students* , no segundo grupo intitulado Comunicação e Colaboração, definem que os estudantes a) interagem, colaboram e publicam com os pares, peritos ou outras pessoas, utilizando uma variedade de ambientes digitais e media; b) comunicam informações e ideias de forma eficaz aos diversos públicos, usando uma variedade de suportes e formatos; c) desenvolvem a compreensão cultural e consciência global, comprometendo-se com alunos de outras culturas e d) contribuem em projetos de equipa para produzirem trabalhos originais ou resolverem problemas (ISTE, 2007).

Dos vários referenciais acima referidos e outros estudos nacionais e internacionais sobre LI, verificámos que, à semelhança dos NETS•S (que, p.ex., associam a competência comunicacional ao trabalho em equipa) há algumas competências de LI que estão relacionadas, tendo seleccionado, para a presente investigação, sete competências de LI que marcam presença constante em vários dos referidos estudos. São elas: autonomia na aprendizagem, trabalho em equipa, desenvolvimento do pensamento crítico, comunicação da informação, usando os meios adequados, uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia, pesquisa da informação para a resolução de problemas, bem como avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação seleccionada.

### **A interação comunicacional subjacente à elaboração dos trabalhos de investigação numa escola politécnica**

Sobre a investigação levada a cabo na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) do Instituto Politécnico do Porto, acerca da Literacia da Informação, envolvendo uma amostra de 77 docentes e 506 estudantes de 1º e 3º anos de oito licenciaturas<sup>1</sup> desta escola superior politécnica, numa questão comum (de resposta múltipla, com 13 opções) , relativa às estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes que mais podem contribuir para a formação para a LI dos estudantes, verifica-se a

---

<sup>1</sup> Cursos de Contabilidade e Administração (CA), Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação –CTDI, Recursos Humanos –RH, Gestão e Administração Hoteleira- GAH, Engenharia Biomédica, Engenharia Mecânica, Engenharia e Gestão Industrial –EGI e Design.

importância do trabalho de grupo, para ambos os grupos de inquiridos, já que, em qualquer dos grupos, uma das opções relacionadas com o trabalho de grupo ocupa o 1º lugar e, no caso dos estudantes, o primeiro e terceiro lugares da seriação.

Para os estudantes, (cujo total de respostas é 2257) , a opção - orientação do trabalho de grupo (pelos docentes) - é aquela que colhe maior percentagem (13,2%), sendo a opção - promoção de trabalho de grupo (12,1%) - a terceira com maior percentagem. Para os docentes (cujo total de respostas é 363), a promoção de trabalho de grupo, com 11,8%, é a 1ª opção.

Para corroborar a importância dos trabalhos de investigação, em grupo, cabe-nos mencionar que, quando interrogados sobre se o processo de ensino-aprendizagem existente nas unidades curriculares (u.c.) promove o desenvolvimento das sete competências seleccionadas e acima referidas, a relativa ao trabalho em equipa, ocupa o segundo lugar, segundo a média das respostas dos estudantes.

Assumindo que, seguramente, os trabalhos de grupo implicam a mobilização de todas ou várias das competências de LI em estudo, oferece-se-nos oportuno refletir sobre a importância dos atos comunicacionais subjacentes às várias fases da sua elaboração.

De acordo com esta realidade, aqui analisar-se-ão questões relacionadas com o modo como os trabalhos de investigação são conduzidos, o tipo e quantidade de trabalhos realizados pelos docentes, as preferências dos estudantes sobre o tipo de trabalhos que realizam, os contextos em que os docentes fazem o respetivo acompanhamento ou ainda os processos através dos quais os estudantes recebem in/formação sobre o modo como devem realizar os trabalhos.

Igualmente, através de um grupo de questões, colocadas a ambos os grupos de inquiridos sobre a importância dos trabalhos de investigação, é também nosso objetivo deduzir, comparativamente, através das opiniões que ambos os tipos de agentes educativos envolvidos no processo emitem, a valorização implícita que uns e outros atribuem à vertente comunicacional. Mais concretamente, no que concerne os atos comunicacionais subjacentes ao acompanhamento a fazer pelos docentes aos estudantes, no decurso do trabalho, ou os processos de monitorização, através de avaliações intermédias a efectuar pelos docentes.

Com base no reconhecimento da importância do trabalho de grupo para docentes e discentes, observa-se que, dos 504 estudantes que se pronunciaram sobre o tipo de trabalhos que efetuam, uma maioria de 51% afirma realizar trabalhos de grupo, 36,3% afirma realizar de ambos os tipos: de grupo e individuais e só 12,7% trabalhos individuais.

De 499 estudantes que se pronunciaram sobre a preferência do tipo de trabalho acadêmico a realizar, uma maioria de 59,9% afirma preferir o trabalho de grupo em relação ao trabalho individual. Ora, esta preferência maioritária pelo trabalho de grupo já pressupõe, no mínimo, uma interação comunicacional, inter-pares, necessária ao ato da realização do trabalho..

Sobre a quantidade de trabalhos solicitados pelos professores, só uma percentagem muito pouco significativa de 3% dos estudantes é de opinião de que é nada ou pouco elevada. Considerando apenas os dois níveis superiores da escala de Lickert - bastante e muito elevada - regista-se uma soma de 67,6% e, considerando os três níveis mais elevados da escala - muito elevada, bastante elevada e elevada - a respetiva soma corresponde a 97%. É portanto de realçar que a esmagadora maioria de estudantes considera que a quantidade de trabalhos exigidos é, no mínimo, elevada.

No questionário dos docentes, quando interrogados, em questão de resposta múltipla sobre os contextos em que fazem acompanhamento dos trabalhos aos estudantes, de um total de 173 respostas, destaca-se a esmagadora preferência pelos contextos relacionados com a comunicação presencial, representando, um total de cerca de 80%. Estes contextos de acompanhamento *in praesentia* são diversificados e repartem-se pelas opções: horário de atendimento aos alunos (35,3%); aulas (32,9%) e horas de tutoria integradas na distribuição de serviço (11%). Assim, perante os dois tipos de comunicação - presencial e online - regista-se a esmagadora preferência dos docentes pela comunicação presencial, representando a comunicação online apenas 20%.

Quanto à questão, colocada aos estudantes, relativa à existência de orientação do professor no âmbito da pesquisa do trabalho, das 494 respostas, 60,3% dos estudantes respondem afirmativamente, o que pode levar a inferir que a comunicação de uma informação relevante acerca dos trabalhos académicos, num primeiro momento, supostamente, de tipo unilateral e da iniciativa dos docentes, embora ocorra na maioria dos casos, não ocorrerá, segundo os estudantes, em cerca de 40% das situações.

Já a orientação dada pelos docentes em relação à estruturação do trabalho, colhe uma percentagem superior, de 72,6%, segundo a percepção dos 497 estudantes que responderam à questão.

Em questão de resposta múltipla acerca das orientações sobre o modo como os estudantes devem realizar os trabalhos, das 660 respostas dadas pelos estudantes, 48,2% afirmam serem feitas através de uma aprendizagem autónoma; 38,8% pelos docentes de todas as u.c. ; 11,2% especialmente pelos docentes de certas u.c. e 1,8% pelo pessoal da Biblioteca. Assim, deste quadro de respostas, uma maioria de 51,8% afirma ser orientado por terceiros, em contexto formal, com grande preponderância para todos os docentes e, em menor escala, para docentes de certas u.c. específicas, contando-se uma percentagem residual para o pessoal da Biblioteca. Daqui se pode inferir que maioritariamente se processam interações comunicacionais entre os agentes educativos, sendo de registar, no entanto, que uma expressiva minoria de 48,2% afirma fazerem uma aprendizagem autónoma sobre o assunto.

Ora, parece-nos lícito relacionar esta percentagem com aquela outra de cerca de 40% de estudantes que afirmam não receber orientação do professor no âmbito da pesquisa do trabalho, sendo, portanto, de equacionar que, para suprirem a ausência de interação comunicacional com os seus docentes, os estudantes recorram a uma aprendizagem autónoma.

Quanto a algumas questões, colocadas a estudantes e docentes, relativas aos trabalhos académicos e sua importância, regista-se a ocorrência da média de 4 em todos os casos, o que equivale a uma avaliação de bastante importante.

Sobre a primeira afirmação - “Os trabalhos realizados pelos estudantes devem refletir a demonstração de competências de LI”- , observa-se maior valorização da importância, por parte dos docentes relativamente aos estudantes, registando-se uma diferença estatisticamente significativa.

Relativamente às outras duas afirmações sobre os trabalhos académicos, não se registam diferenças estatisticamente relevantes, sendo que os estudantes lhes conferem mais importância que os docentes. Nomeadamente, a média de 4,04 relativa à opinião de que os trabalhos “Precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos” vs a média de 3,97 para os

docentes, aponta para a o reconhecimento de uma necessidade mais premente, por parte dos estudantes, de interação comunicacional com os docentes, no processo da elaboração do trabalho.

A superioridade da média dos estudantes relativamente aos docentes sobre a importância de os trabalhos deverem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final, tem provavelmente implícito o reconhecimento da necessidade de um feed-back, por parte dos docentes relativamente ao trabalho realizado pelos estudantes, e de uma interação comunicacional – mais regular e contínua - que o processo pedagógico da avaliação deve contemplar.

*Tabela nº1*

**Opinião sobre as seguintes afirmações: Os trabalhos realizados pelos estudantes... (Estudantes e docentes)**

	Categoria	N	Mean	Std. Deviation	t-test sig
Devem reflectir a demonstração de competências de LI	Estudante	500	3,79	,803	<b>0,027</b>
	Docente	71	4,01	,870	
Precisam de acompanhamento dos docentes, pois não interessa só a obtenção dos resultados mas também os processos	Estudante	500	4,04	,810	0,530
	Docente	72	3,97	,769	
Devem ser avaliados em fases intermédias e não só na avaliação final	Estudante	501	4,10	,944	0,356
	Docente	72	3,99	,927	

**Da competência comunicacional ao uso ético da informação: a questão do plágio**

Sobre as sete competências de LI em estudo, acima referidas, quando inquiridos os estudantes, em questão, com escala de Lickert, cuja escala de avaliação oscila de 1 a 5 (em que 1 corresponde a não desenvolve nada e 5 desenvolve muito), a média da

avaliação efetuada pelos estudantes (com um total, para cada competência, que oscila entre as 494 e as 497 respostas) é que o processo de ensino-aprendizagem existente nas unidades curriculares desenvolve bastante as referidas competências.

Dentre as sete competências, deter-nos-emos, por ora, naquela que é central no presente estudo – a comunicação da informação, usando os meios adequados. A média relativa a esta competência é de 3,72 e, de acordo com uma seriação efetuada, por ordem decrescente, ocupa o 4º lugar. Pode, então, verificar-se que, no total de todas as competências, posiciona-se exatamente numa posição central ou mediana.

Comparemos, de seguida, as avaliações efetuadas pelos docentes e estudantes, registando que, percentualmente, neste parâmetro, a avaliação relativa aos dois valores mais altos da escala - muito e bastante desenvolvida- corresponde, para os estudantes, a um total de 60,7%, enquanto para os docentes a um total de 73,3%.

Tabela nº2

**Comunicação da informação, usando os meios adequados**

	Estudantes		Docentes	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
não desenvolve nada	1	,2	2	2,7
desenvolve pouco	18	3,6	5	6,7
desenvolve	175	35,4	13	17,3
desenvolve bastante	226	45,7	40	53,3
desenvolve muito	74	15,0	15	20,0

Reconhecendo que as competências de LI possam ser consideradas *de per se* mas porque partilhamos da opinião de que algumas se relacionam com outras (cf. designação abrangente de competências em referenciais de LI e nossa experiência pedagógica), convocamos agora uma outra competência cuja associação à competência comunicacional comprova que é difícil dissociarmos uma da outra . Trata-se do uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia, a qual está estritamente associada à questão do plágio que ocorre na elaboração dos trabalhos académicos realizados pelos estudantes, questão sobre a qual reflectiremos posteriormente.

No total das sete competências e segundo a seriação, ela ocupa o 5º lugar nas opções indicadas pelos estudantes e perfaz uma média de 3,70, podendo considerar-se que se encontra no final das suas prioridades, não sendo tão reconhecido pelos discentes que o processo de ensino-aprendizagem existente nas u.c. promova tanto o desenvolvimento desta como outras competências.

Quanto a esta variável, a avaliação percentual, relativa aos dois valores mais altos (muito e bastante desenvolvida), perfaz para os estudantes um total de 60,6% enquanto para os docentes um total de 68,5%.

*Tabela nº3*

**Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia**

	Estudantes		Docentes	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
não desenvolve nada	4	,8	1	1,4
desenvolve pouco	33	6,7	7	9,6
desenvolve	158	31,9	15	20,5
desenvolve bastante	211	42,6	24	32,9
desenvolve muito	89	18,0	26	35,6
Total	495	100,0	73	100,0

Pela análise comparativa de todas as sete competências, conclui-se que, tanto para os estudantes como para os docentes, o processo de ensino-aprendizagem existente nas unidades curriculares desenvolve bastante as competências consideradas, que média da avaliação dos docentes é superior à dos estudantes e embora existam diferenças estatisticamente significativas entre a percepção de uns e doutros, em algumas variáveis, nestas duas em destaque tal não acontece (cf. Tabela nº 4).

Tabela nº 4

**Em que medida considera que o processo de ensino-aprendizagem existente nas u.c. promove o desenvolvimento das seguintes competências nos estudantes (Estudantes/docentes)**

	Categoria	N	Mean	Std. Deviation	t-test sig
Comunicação da informação, usando os meios adequados	Estudante	494	3,72	,767	0,323
	Docente	75	3,81	,926	
Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia	Estudante	495	3,70	,867	0,055
	Docente	73	3,92	1,038	

Centremos, agora, a nossa atenção numa questão importante e grave no processo de ensino-aprendizagem – a ocorrência do plágio nos trabalhos académicos realizados pelos estudantes - a qual está relacionada, como acima referido, com a não observância, por parte dos discentes, da competência de LI - uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia. Será nosso objetivo fazer uma espécie de diagnóstico desta realidade indesejável, com vista a verificar o grau de deteção, por parte dos professores, desta prática, a frequência com que ela ocorre e as medidas adotadas pelos docentes, após identificação do plágio.

Igualmente, pretendemos identificar o grau da gravidade do plágio, na perspetiva dos docentes e dos estudantes de 1º e 3º ano dos vários cursos em análise, com o objetivo de verificar a existência de diferenças comportamentais, no que diz respeito à opinião sobre a gravidade deste ato, a nível da avaliação daqueles que ensinam e daqueles que aprendem, comparando os que iniciam e terminam o seu percurso académico, nos diferentes cursos. Também num exercício comparativo, visamos confrontar as opiniões de docentes e estudantes sobre motivos que possam estar na base do plágio.

Quando interrogados os docentes sobre se detetam situações de plágio nos trabalhos dos estudantes, 74% afirmam que sim e 26% que não, o que nos pode levar a interpretar que cerca de 3/4 dos professores estão atentos a esta situação. Poderemos admitir, hipoteticamente, que os 26% de docentes que afirmam não detetar plágio, poderão não

estar atentos ou preocupados com essa situação ou ainda que os estudantes destes docentes não cometem plágio.

Quanto à frequência das situações de plágio nos trabalhos dos estudantes, tendo em conta os cinco níveis da escala de Lickert – de nada frequente a muito frequente - a maior percentagem de docentes concentra-se no nível pouco frequente e corresponde a 38,2%. Os dois níveis mais baixos da escala – nada e pouco frequente- representam, no total, 54,6%, o que permite inferir que a maioria dos docentes aponta para uma situação de plágio nada ou pouco frequente.

De registar, no entanto, somando as percentagens dos níveis da escala correspondentes a frequente , bastante frequente e muito frequente, tal perfaz um total de 45,4%. Ora, esta percentagem parece-nos ser muito elevada e significativa para um ato académico eticamente reprovável e que não demonstra ser posta em prática uma importante competência de LI.

Perante várias opções apresentadas aos docentes, quanto às medidas tomadas após deteção de plágio, aquela que a maior percentagem afirma ter adotado é a solicitação da reformulação do trabalho (44,6%), seguida da reprovação, possibilitando a repetição nesse ano (19,6%), sendo que estas duas opções são as que reúnem a maioria de respondentes. A opção relativa à avaliação do trabalho mas com penalização abarca 16,1% de respondentes e a medida mais radical – a reprovação do estudante – abarca 12,5%. Com uma percentagem residual de 1,8% ocorre a medida mais leve – a repreensão oral.

Em relação às três respostas abertas relativas à opção “outras” (5,4%) – os docentes indicam a **anulação do trabalho**, a **renúncia de orientação** e a **reformulação** da parte plagiada, com trabalho adicional/complementar e em situações extremas a reformulação da parte plagiada, sob pena de reprovação.

Tabela nº 5

**Medidas tomadas após detecção de plágio**

	Frequency	Valid Percent
Reprovou o estudante	7	12,5
Reprovou, mas possibilitou repetição nesse ano	11	19,6
Repreendeu oralmente	1	1,8
Solicitou a reformulação do trabalho	25	44,6
Avaliou o trabalho plagiado, mas com penalização	9	16,1
outras	3	5,4
Total	56	100,0

Comparando a avaliação de docentes e estudantes, quanto ao juízo destes perante a gravidade do plágio, observa-se que a esmagadora maioria dos docentes considera este ato muito grave (92,2,%) enquanto a maioria dos estudantes o considera muito grave (51,2%).

No outro extremo da escala, a avaliação dos docentes é expressiva em relação à gravidade do plágio, pois não há nenhum que considere tal ato pouco ou nada grave; considerando-o, no mínimo, grave. Igualmente, só uma percentagem muito baixa de estudantes o considera pouco grave (4%) e nada grave (1%), estando a percentagem mais significativa concentrada nos níveis superiores da escala – muito grave e bastante grave e perfazendo um total de 80,6%.

Tabela nº 6

**Em relação ao uso ético da informação, classificação do plágio quanto à gravidade (Estudantes e Docentes)**

	Estudantes		Docentes	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
nada grave	5	1,0	0	0
pouco grave	20	4,0	0	0
grave	73	14,5	1	1,3
bastante grave	148	29,4	5	6,5
muito grave	258	51,2	71	92,2
Total	504	100,0	77	100,0

Pode observar-se, na tabela nº 7, que a média dos docentes encara o plágio como um ato muito grave, enquanto os estudantes o encaram de forma mais moderada, como bastante grave, sendo a diferença de opiniões, entre ambos os grupos, significativa, do ponto de vista estatístico.

*Tabela nº 7*

**Em relação ao uso ético da informação, o plágio é classificado como .... (Escala: 1-nada grave; ...; 5-muito grave)**

	Categoria	N	Mean	Std. Deviation	t-test sig
Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	Aluno	504	4,26	,916	,000
	Docente	77	4,91	,332	

Comparando agora os diferentes cursos e os estudantes de 1º e 3º anos, pelos resultados apresentados abaixo, a média mais alta é dos estudantes de 3º ano de Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação, significando que estes são aqueles que, dentre todos, consideram mais grave o plágio. Permitimo-nos relacionar esta situação com o fato de este curso ser um dos que, globalmente, mais tendência apresenta para a Formação para a Literacia.

Em 62,5% dos cursos - CTDI, Design, EB, EM e GAH- tendo em conta a média dos estudantes de 1º e 3º ano, os de 3º ano consideram mais grave o plágio do que os de 1º ano. Em 50% dos cursos – nos mesmos, com exceção de GAH - há, inclusivamente, diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de 1º e 3º ano.

*Tabela nº 8*

**Gravidade quanto ao plágio (Estudantes)**

Lic	Ano do curso	N	Mean	Std. Deviation	t-test
CA	primeiro	89	4,15	,948	0,677
	terceiro	62	4,08	,946	

<b>CTDI</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	23	4,35	,775	<b>0,003</b>
		terceiro	14	4,93	,267	
<b>Design</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	44	4,27	,924	<b>0,009</b>
		terceiro	24	4,75	,532	
<b>EB</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	23	3,91	1,276	<b>0,038</b>
		terceiro	11	4,64	,674	
<b>EM</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	26	3,77	,863	<b>0,000</b>
		terceiro	12	4,92	,289	
<b>EGI</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	24	4,00	1,103	0,275
		terceiro	16	4,38	,957	
<b>GAH</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	45	4,09	,996	0,187
		terceiro	24	4,42	,929	
<b>RH</b>	Em relação ao uso ético da informação, como classifica o plágio, quanto à gravidade	primeiro	39	4,51	,683	0,467
		terceiro	28	4,39	,629	

Relativamente às causas relacionadas com o ato de cometer plágio, a que é mais indicada pelos estudantes é a má gestão do tempo, para realizarem os trabalhos solicitados (30,2%). Esta perceção de uma incapacidade de gerir adequadamente o tempo, por parte dos estudantes, para realizarem os trabalhos solicitados também é partilhada pelos docentes, em lugar cimeiro, em segundo lugar *exequo* da lista ordenada, por ordem decrescente, com 18,5%.

Para os docentes, a causa que encabeça a referida lista é a desvalorização, por parte dos estudantes, de questões éticas relacionadas com a Informação (37,1%). Esta causa também é uma das mais apontadas pelos estudantes, ocupando o terceiro lugar da seriação, com 22,2%.

Esta causa, de tipo comportamental, será coerente com a segunda opção mais escolhida pelos estudantes que é a dificuldade da utilização prática da formação para a LI (26,1%) , o que poderá significar que embora exista um conhecimento teórico sobre FPLI, por parte dos estudantes, a passagem deste às boas práticas é que é difícil para eles e falha em vários casos.

A segunda causa (*exequo*) apontada pelos docentes é a falta de formação para a LI (18,5%) embora para os estudantes, em termos relativos com as restantes opções, ela não tenha assim tanta importância, já que corresponde à 4ª escolha, com 13,6%.

De salientar que, para ambos os grupos, as duas opções com maior percentagem ultrapassam a maioria dos respondentes.

Interessante será registar, da análise de conteúdo efetuada a partir das 28 respostas abertas sobre outras causas do plágio, apontadas pelos estudantes, as classes que designamos como: **Falta de tempo** - 5 respostas; **Excesso de trabalhos** – 2 respostas; **Excesso de trabalhos/falta de tempo**- 3 respostas; **Defeitos**- 4 respostas (dentre as quais a preguiça está presente em três delas; **dificuldades pessoais** (6 respostas), **a falta de formação no Ensino Secundário para questões éticas relacionadas com o plágio** (3 respostas); **aspetos negativos relativos ao acompanhamento e avaliação dos trabalhos** (2 respostas) e **a falta de informação completa/fidedigna em sites consultados** (3 respostas).

Tabela nº 9

O plágio cometido pelos estudantes deve-se a... (Docentes/Estudantes)

	Docentes		Estudantes	
	Frequency	Valid Percent	frequency	nt
Má gestão do tempo, por parte dos estudantes, para realizarem os trabalhos solicitados	28	18,5	289	30,2
Desvalorização, por parte dos docentes, de questões éticas relacionadas com a Informação	14	9,3	48	5
Desvalorização, por parte dos estudantes, de questões éticas relacionadas com a Informação	56	37,1	213	22,2
Falta de formação para a LI	28	18,5	130	13,6
Dificuldade, por parte dos estudantes, da utilização prática da formação para a LI	22	14,6	250	26,1
Outras	3	2	28	2,9
	151	100	958	100

### Algumas notas conclusivas e reflexões

Nesta investigação, levada a cabo em contexto educacional, pretendemos colocar em destaque os modos como docentes e discentes que partilham o mesmo universo educativo se posicionam face a várias questões, traçando, agora, algumas notas conclusivas e reflexões.

Relembre-se que sendo a orientação do trabalho de grupo, assinalada, em primeira escolha, pelos estudantes, podemos depreender a importância relativa à inevitável interação comunicacional que a referida orientação exige e que certamente os estudantes tanto valorizam, por os ajudar. A promoção do trabalho de grupo, sendo a 1ª opção para os docentes (e 3ª para os estudantes) pressupõe um ato comunicacional que pode incluir o incentivo, encorajamento, motivação, vantagem ou mesmo recompensa para aqueles estudantes que optam por uma modalidade de avaliação que contempla o trabalho de grupo.

Quanto a questões concretas, colocadas aos estudantes sobre a orientação dada pelos docentes, regista-se uma percentagem maioritária que reconhece que tal é feito, a nível da pesquisa e estruturação do trabalho. Apesar de se verificar uma maioria, tal leva-nos a refletir se o tipo de orientação dada pelos docentes não deveria ser reforçado ou se,

para os docentes, não será suposto que tal aprendizagem deva ser feita autonomamente (refira-se que, na média das respostas dos estudantes relativas ao desenvolvimento das competências de LI, a autonomia na aprendizagem ocupa o 1º lugar). Registe-se ainda que, na questão sobre orientações acerca do modo como os estudantes devem realizar os trabalhos, cerca de 39% dos estudantes afirmam realizar uma aprendizagem autónoma sobre o tema.

Relativamente às preferências dos estudantes sobre o trabalho a realizar, embora na maioria dos casos, as modalidades de avaliação institucional deixem alternativas que não exigem a produção obrigatória de um trabalho de grupo, a escolha maioritária dos estudantes por esta opção, revela uma predisposição e vontade individual para exercerem a competência comunicacional, inerente e indispensável ao trabalho em equipa - outra competência de LI que, aqui, com esta se relaciona. Acresce que, em muitos casos, a avaliação do trabalho implica a apresentação oral do mesmo perante o professor e os colegas, sendo frequente a constituição de um júri para situações de trabalhos finais ou relatórios de estágio, situações que reforçam a competência comunicacional em contexto académico, social e profissional.

Relativamente à questão do plágio, docentes e estudantes consideram-no bastante grave, sendo que os docentes o reputam como mais grave que os estudantes.

Em cinco dos oito cursos analisados, os estudantes de 3º ano consideram mais grave o plágio do que os do 1º ano, registando-se uma diferença estatisticamente significativa em quatro dos cursos em causa, sendo possível verificar que, de todos os cursos, os estudantes de CTDI de 3º ano – curso enquadrado na área da Ciência da Informação – são os que mais grave consideram o plágio.

Poder-se-á interpretar que, tendencialmente, a escolarização ou eventual frequência de unidades curriculares relacionadas com questões de Literacia da Informação que alertem os estudantes para o uso legal e ético da informação, possam determinar diferenças de comportamento dos estudantes, levando os estudantes de 3º ano a valorizar mais a gravidade do plágio do que os seus colegas de 1º ano que, à data da aplicação dos questionários, terão, supostamente, uma in/formação inferior sobre estas questões.

Sobre as causas que estão na base do plágio, uma das que ocupa lugar cimeiro é a má gestão do tempo (1º lugar para estudantes e 2º lugar para docentes), parecendo-nos

oportuno relacioná-la com a esmagadora opinião dos estudantes sobre a quantidade, no mínimo, elevada de trabalhos. Ora, tal situação poderá ser objeto de reflexão e articulação, por parte dos docentes, no que diz respeito a esta estratégia pedagógica que deverá ser ajustada em função do número de unidades curriculares frequentadas pelos estudantes e do tempo que eles têm disponível..

Quanto à primeira causa apontada pelos docentes que é a desvalorização, por parte dos estudantes, de questões éticas relacionadas com a Informação, tal remete-nos para uma esfera de comportamento individual, relacionada com fatores internos do indivíduo. Com efeito, a observância ou não de princípios morais e de boa conduta ética dependem unicamente da boa índole e da vontade individual dos estudantes em pôr em prática um valor relacionado com a honestidade intelectual.

Permitimo-nos afirmar, inclusivamente com base na nossa experiência docente que, apesar de, em certas situações existir Formação para a Literacia e de os estudantes serem ensinados e sensibilizados para o uso ético da Informação, ainda assim, alguns cedem à tentação do “uso fácil” da mesma, não cumprindo regras básicas de utilização e comunicação segura, legal e ética da informação.

Apesar desta situação negativa do plágio ocorrer numa escala que consideramos preocupante, e sendo, como vimos, uma das sus causas mais importantes de foro individual, julgamos que uma das soluções para a combater é, seguramente, a aposta na Formação para a Literacia, a ser levada a cabo, institucionalmente, de forma mais sistemática, e encarada como mais valia.

Valorizar e tirar partido da transversalidade da competência comunicacional em contexto educativo, presencialmente e através das novas Tecnologias da Comunicação e Informação, pode ser a chave para uma formação académica mais qualificada.

Esta chave abrirá, certamente, portas para o desenvolvimento das restantes competências de LI em causa, cabendo a todos e a cada um dos agentes educativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem proporcionar experiências, situações e desafios pedagógicos diversificados e motivadores. Através de uma interação comunicacional adequada aos públicos e objetivos, poder-se-á, conjunta e articuladamente, garantir uma formação qualificada dos estudantes que, nas esferas

social e profissional, terão, assim, por consequência, ferramentas para obter sucesso e poderem assumir-se como cidadãos participativos.

### Referências bibliográficas

ALA- *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [Em linha] . Chicago, Illinois: ALA, cop. 2000. [Consult. 31 Ag. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>>.

ÁVILA, Patrícia - *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora, 2008.

D.G.E.S. - *Descritores de Dublin* [Em linha]. 2008. [Consult. 23 Ag. 2012].. Disponível em WWW: <URL: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>>.

DOLTON, Dominique - *É preciso salvar a comunicação*. Vale da Cambra: Caleidoscópio, 2006.

ISTE - *National Educational Technology Standards for Students (NETS-S<sup>d</sup>)* [Em linha]. [ISTE, cop. 2007 [Consult. 30 Out. 2008]. Disponível em WWW: <URL: [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS\\_for\\_Students\\_2007\\_Standards.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf)>.

RICHEN, D. S; TIANA, A. - *Desenvolver competências-chave em educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa, 2005.

SCONUL - *Information skills in higher education: A SCONUL Position Paper* [Em linha]. 2007: SCONUL. [Consult. 31 Ag. 2012]. Disponível em WWW: <URL: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html)>.

SILVA, Armando Malheiro [et al] - Espaço Europeu de Ensino Superior e a Literacia Informacional: Conceitos e objectivos de um Projecto de Pesquisa Aplicada em Ciência da Informação. *Páginas a&b*. Lisboa: Gabinete de estudos a&B. ISSN 0873-5670, N° 1 (2008 a) p. 103-123.